



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Ana Paula Ludwig**

**A arte no desenvolvimento da criança: contribuições da teoria  
histórico-cultural**

**Florianópolis(SC)  
2018**



**Ana Paula Ludwig**

**A arte no desenvolvimento da criança: contribuições da teoria  
histórico-cultural**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Graduação em Pedagogia, do Centro de  
Ciências da Educação (CED) da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC), sob a orientação do Prof. Dr.  
Mauro Tilton.

**Florianópolis(SC)  
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ludwig, Ana Paula

A arte no desenvolvimento da criança :  
contribuições da teoria histórico-cultural / Ana  
Paula Ludwig ; orientador, Prof. Dr. Mauro  
Titton, 2018.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia,  
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Arte. 3. Ensino da Arte. 4.  
Periodização do Desenvolvimento. 5. Anos Iniciais.  
I. Titton, Prof. Dr. Mauro . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia.  
III. Título.

**ANA PAULA LUDWIG**

**A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:  
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciatura em Pedagogia”, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, de junho de 2018.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Laura Torriglia  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Mauro Titton  
Orientador

---

Profa Dra. Adriana D'Agostini  
Examinadora

---

Profa Dra. Patricia Laura Torriglia  
Examinador

---

Profa Dra. Astrid Becker  
Examinadora Suplente



Dedico este trabalho ao meu  
companheiro de jornada Luciano  
Noronha, às nossas crianças Maria,  
Isac, Filipe e Bruno - e à todas as  
crianças do mundo, desejo que a arte e  
a beleza sejam e estejam  
cotidianamente em suas vidas. Com  
amor...



## AGRADECIMENTOS

Para expressar a alegria e tudo que sinto neste momento, vou parafrasear Violeta Parra e sua belíssima e emocionante “Gracias a la vida”, e através da tradução que fiz da letra espero que as/os aqui citados sintam-se contempladas/os e recebam cada um/a em seu coração, minha eterna e sincera gratidão.

Sou grata à vida que me deu e dá tanto, me deu dois olhos, que quando os abro distingo perfeitamente o preto do branco. E no alto céu, seu fundo estrelado; e nas multidões, o homem que eu amo - Luciano, te agradeço o amor, a paciência, a presença e parceria em todos os momentos, te tenho amor!

Sou grata à vida que me deu tanto e dá tanto, me deu o som do alfabeto e com ele as palavras que eu penso e declaro o amor e carinho que lhes tenho - meus filhos Maria e Filipe, minha Vó/Mãe Odete (*in memorian*) que sempre me exigiu o estudo e por mim escolheu o Magistério, Mãeita/Rita(mãe) e Paulo(pai - *in memorian*) que mesmo ausentes na caminhada me deram esta vida pela qual sou grata; à amiga que a vida me deu há mais de 20 anos Júlia, minha Juliis, obrigada por tudo (pela escuta, pelas palavras, pelas orações, pela casinha do Matadeiro...risos), às minhas amigas Juanna, Lionara, Márcia, Nayara e Soraia que para além dos quatro anos de caminhada e convívio se fizeram e fazem presentes mesmo que fisicamente distantes.

Sou grata à vida que me deu e dá tanto, me deu a marcha e os meus pés cansados, com eles andei cidades e charcos, praias, desertos, montanhas e planícies, casa, rua e pátio, e nessas andanças tantas/os por mim passaram, muitas/os se foram, poucas/os ficaram, mas à todas/os sou igualmente grata e desejo que luzes iluminem suas jornadas.

Sou grata à vida que me deu e dá tanto, me deu o coração, que agita seu marco, quando olho o fruto do cérebro humano - agradeço aos Professores/as e Mestres/as da caminhada do CED e CDS/UFSC, especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Mauro Titton, pela atenção, acolhimento, pela confiança e paciência; e quando olho o bem tão longe do mal, saúdo o meu lado espiritual e a fé que me sustenta, agradeço à Mãe Bia (D. Diones) e à família TUPVEG que me amparam com sua presença.

Sou grata à vida que me deu e dá tanto, me deu o riso e me deu o pranto, assim eu distingo fortuna de quebranto, os dois materiais que formam meu canto, e o canto de vocês que é o mesmo canto, e o canto de todos - companheiro, filhos, amigas e mestres, que é meu próprio canto.

Por este trabalho e por ter aqui chegado, sou grata à vida, “que me ha dado tanto”.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apresentar as contribuições do ensino da arte e sua importância para o desenvolvimento da criança segundo a Teoria Histórico-Cultural. Como objetivos específicos, definimos: localizar e (re)conhecer na obra de Vigotski seus apontamentos sobre arte, sobre desenvolvimento e suas possíveis relações com a pedagogia; buscamos também localizar as produções sobre a periodização do desenvolvimento psíquico sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a fim de apreender como a arte contribui para o desenvolvimento da criança segundo esta perspectiva. A pesquisa foi desenvolvida mediante análise e estudo qualitativo de cunho bibliográfico, pois nos valem das obras e contribuições de autores que são referências no tema para o desenvolvimento e análise investigativa, para tanto percorremos o seguinte caminho metodológico: 1. Leitura crítica, com levantamento das temáticas centrais de cada um dos textos, com destaque ao(s) problema(s) científico(s) e aos conceitos e categorias chaves; 2. Identificação nos textos que compuseram a base da pesquisa de quais são os principais elementos que contribuem na explicação e apropriação dos conceitos de arte, desenvolvimento e sua relação. A partir destas análises foi-nos possível compreender como se dá a periodização do desenvolvimento psíquico, o que é a arte e como esta pode contribuir para o desenvolvimento da criança no contexto escolar a partir do referencial teórico histórico cultural. Estes levantamentos nos fazem refletir e apontam caminhos alternativos ao trabalho de pedagogos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, este trabalho contribuiu para registrar que há espaço para o ensino da arte e que esta pode (e deve) estar presente nos currículos, e para além deste no ambiente educativo e na vida das crianças e toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Arte. Ensino da Arte. Periodização do Desenvolvimento. Anos Iniciais.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	19
<b>2. O DESENVOLVIMENTO E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO</b> .....	<b>23</b>
2.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - DOS JOGOS DE PAPÉIS À ATIVIDADE DE ESTUDO .....	30
<b>3. A ARTE</b> .....	<b>35</b>
3.1 O ENSINO DA ARTE E O DESENVOLVIMENTO.....	39
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>45</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>47</b>
APÊNDICE A - LEVANTAMENTO CONCEITUAL .....	48



## INTRODUÇÃO



THOMA, Hans. Dança infantil. 1872. Óleo sobre tela. 154 x 113cm. KUNSTHALLE, Alemanha.

A arte em todas as suas linguagens e manifestações, sempre me afetou, emocionou e sensibilizou de formas que nunca soube explicar, porém na década de 1990 ao ouvir pela primeira vez a frase “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. Que essas necessidades tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão(...)”(MARX, 1998), algo me despertou provocando a curiosidade sobre o que seriam as *necessidades no estômago ou na fantasia*, (grifo meu) principalmente no contexto em que a ouvi, fazendo referência à sobrevivência e subsistência da condição de ser humano. Neste sentido e pensando a arte como elemento ligado às questões da imaginação e da fantasia necessárias ao desenvolvimento do homem tanto biológica quanto socialmente, fui vislumbrando possibilidades acerca do tema do ensino da mesma que pudessem unir a temática da arte à educação, que na época já eram minha área de atuação e estudo.

Assim foi surgindo este trabalho de conclusão de curso, que objetiva apresentar contribuições da arte e sua importância para o desenvolvimento da criança segundo a Teoria Histórico-Cultural. Como objetivos específicos, definimos: localizar e (re)conhecer na obra de Vigotski<sup>1</sup>, seus apontamentos sobre arte, sobre desenvolvimento e suas possíveis relações com a pedagogia; localizar as produções sobre a periodização do desenvolvimento psíquico sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a fim de apreender como a arte contribui para o desenvolvimento da criança segundo esta perspectiva.

A definição da problemática desta pesquisa ancorou-se em Saviani (2002, p.14) quando este fala que “uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”, ou seja, a necessidade de se conhecer algo para dar sequência à atividade foi determinante para identificarmos o nosso problema de pesquisa. Assim, muito mais que um problema para a realização de um trabalho de conclusão de curso, a opção de levantar e pesquisar as contribuições do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças em

---

<sup>1</sup> Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Bielo-Rússia. Sua carreira começou aos 21 anos de idade após a Revolução Russa de 1917, além de escrever críticas literárias, lecionou, proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia - com particular interesse pela estética e o significado histórico e psicológico da obra de arte de um modo geral, e com questões ligadas à pedagogia.

idade escolar foi feita considerando sua relevância às questões da educação e à formação de professores. Compreender o desenvolvimento psíquico da criança e as contribuições do ensino de arte neste contexto é de suma importância para o educador que visa contribuir com a formação omnilateral<sup>2</sup> do ser humano, isto é, que objetiva ao participar do processo de desenvolvimento psíquico da criança, educá-lo com vistas a formar um ser social que pense e atue de maneira autônoma, que tenha condições de analisar a realidade contextualizando-a, um ser que utilize instrumentos e conceitos elaborados, um ser que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos em que está inserido e para além dele, que possua senso de

---

<sup>2</sup> Omnilateralidade ou formação omnilateral se refere à formação humana que se desenvolva contrariamente à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho manual e intelectual e pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhadas, enfim, pela reprodução da vida subsumida pelo capital. Ou seja, formação omnilateral é compreendida como a formação do homem em suas múltiplas possibilidades, o que supõe uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ocorrer em amplos aspectos da formação do ser social, tais como nos campos do trabalho, da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção. A formação dominada pela unilateralidade ocorre a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, que gera distintas possibilidades de apropriação e explicação do real. Também é decorrente da superespecialização da formação exigida pelo processo de produção do capital, da internalização de valores burgueses, enfim, da subsunção da formação humana ao processo de produção do capital. Por isso, a omnilateralidade tem como condição a superação do capital, ou seja, da propriedade privada e da alienação decorrente do processo de produção da existência nela fundados. Segundo Marx e Engels, a superação da propriedade privada representa a possibilidade de plena emancipação de todos os sentidos e qualidades do homem. Assim, é na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto, ele precisa atuar sobre o real com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial de humanização e não como o ser fragmentado existente sob o capital, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo. Por fim, o conceito de omnilateralidade guarda relação com outro conceito importante para a formação humana, a politécnica. Pode-se dizer que a distinção entre os dois conceitos decorre da politécnica representar uma proposta de formação aplicável no âmbito das relações burguesas, ao passo que a omnilateralidade apenas se faz possível com a superação da propriedade privada e do capital, criando relações sociais e instituído o “reino da liberdade”. Entretanto, contraditoriamente, elementos da formação omnilateral podem já ser desenvolvidos pela educação politécnica e auxiliar no processo de superação da unilateralidade decorrente da formação na atualidade.

justiça e não se conforme com arbitrariedades praticadas contra qualquer membro do gênero humano independentemente de suas particularidades. Um ser que tenha condições de compreender as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade e que se engaje nas lutas pela transformação da sociedade, tornando-a livre de dominações e opressões. Eis aqui a essência e relevância do objetivo deste estudo, refletir sobre o ensino da arte vislumbrando outras possibilidades para a realidade educacional, através dos levantamentos que se propõe a apresentar, auxiliando também a preencher as lacunas existentes sobre esta temática à luz deste referencial teórico.

Podemos identificar que os objetivos educacionais e de formação omnilateral supracitados se baseiam nas concepções e fundamentos acerca do desenvolvimento pautados na Psicologia Histórico-Cultural, onde se compreende que na sociedade atual o máximo desenvolvimento dos indivíduos ocorre pela mediação do ambiente social, com especial relevância da educação escolar, e que a organização do ensino e o ensino de conceitos científicos, artísticos, filosóficos etc são premissas fundamentais para que este desenvolvimento ocorra. Tais concepções se baseiam no Materialismo Histórico Dialético<sup>3</sup>, que por sua vez tem como premissa a existência do homem como indivíduo concreto, que se desenvolve através das relações que estabelece entre si e a natureza e que organiza sua sobrevivência tendo o trabalho como atividade principal e fundante de transformação desta. E é nesse íterim de transformação da natureza através do trabalho que o homem transforma a si e ao seu redor, construindo a sua materialidade como ser histórico e social, ou seja, um ser ativo e participativo do processo de construção de si, da natureza e da história. Assim, segundo Rego (2008, pp. 98-99),

Marx e Engels propuseram o método dialético-materialista, onde o pensamento analítico deve partir da atividade real do homem para estudar seu processo de desenvolvimento intelectual, tomando como ponto de partida e de chegada, a prática dos homens historicamente situados.

---

<sup>3</sup> Ver mais sobre o Materialismo Histórico Dialético no contexto da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico em: PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. In: ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia (org.) *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico*. - campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea), p.63.

A teoria psicológica histórico-cultural, vale destacar, fundamenta-se nos métodos e nos princípios teóricos materialistas histórico-dialéticos. Para a realização deste estudo, no que se refere à metodologia, realizamos o levantamento bibliográfico nas obras de Vigotski, inicialmente, com o intuito de investigar o que este autor apresenta sobre a arte e o desenvolvimento. Buscamos fundamentar a conceituação à luz da psicologia histórico-cultural, que foi nossa opção de referencial teórico. Na sequência, também realizamos levantamento bibliográfico buscando reconhecer os autores que periodizam o desenvolvimento psíquico dentro da psicologia histórico-cultural e que tenham publicações disponíveis no Brasil na língua portuguesa.

As opções metodológicas do estudo aliadas a sua própria “intenção de responder a uma questão particular e com nível de realidade que não pode ser quantificado pois, trata de fenômenos humanos constituintes e participantes de uma realidade social” (MINAYO, 2008, p.21) caracterizam este como um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, pois nos valemos das obras e contribuições de autores que são referências no tema para o desenvolvimento e análise investigativa. Vale destacar que a intenção do estudo não foi realizar um “estado da arte” sobre a temática, mas sim identificar nas obras do formulador inicial da Psicologia histórico-cultural por nós selecionadas (ver Quadro 1, p.5), as contribuições da arte para o desenvolvimento da criança e ao tratá-la no âmbito da educação como o ensino da arte pode auxiliar no processo de desenvolvimento. Dada a amplitude das relações do ser humano com a arte ao longo de seu desenvolvimento, delimitamos nosso estudo no período de desenvolvimento que engloba a faixa etária das crianças dos anos iniciais, e por isso recorremos aos autores que no Brasil tem se fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural para tratar da periodização do desenvolvimento.

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para concretizar o estudo bibliográfico, iniciamos pela pré-análise que aconteceu em dois momentos - num primeiro levantamos e selecionamos as obras de Vigotski que tivemos contato na graduação e que conhecíamos dada sua relevância para a área da educação, especificamente as que versam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Em seguida, a partir do estudo feito sobre a biografia e a bibliografia do referido autor, localizamos outras obras do autor que têm como foco a arte e buscamos apreender delas a concepção e a função da arte.

O levantamento e pré-análise de materiais também ocorreu com a temática da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva histórico-cultural. Nesta busca localizamos importantes contribuições de Luria<sup>4</sup> e Leontiev<sup>5</sup>, além da obra “Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico” (ABRANTES, FACCI e MARTINS, 2016), que é uma coletânea de artigos e textos sobre a temática, e por abordar todos os períodos do desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural, optamos por ser a base de nosso estudo. Deste material realizamos estudo a fim de compreender a periodização do desenvolvimento psíquico e as possíveis relações de determinados períodos com o ensino da arte. Para tanto, optamos pelo recorte etário de 6 a 9 anos, que abrange respectivamente os períodos da transição da educação infantil para o ensino fundamental e o período denominado como idade escolar e atividade de estudo. Vale lembrar que este estudo não teve um recorte temporal para as obras; aquelas analisadas de Vigotski tem datas variadas e suas traduções brasileiras são de diferentes edições e editoras. Já a recente obra sobre a periodização do desenvolvimento psíquico foi publicada em 2016, buscando trazer para o público brasileiro uma contribuição sobre a periodização do desenvolvimento segundo a psicologia soviética, já que há muito pouca produção traduzida para o idioma português. Após a pesquisa da vasta bibliografia<sup>6</sup> de Vigotski, decidimos nos ater especificamente em três obras, pois segundo nossa avaliação estas são aquelas que têm relação explícita com a temática da arte. Tais obras são as constantes no seguinte quadro:

---

<sup>4</sup> Alexander Romanovich Luria (1902-1977), neuropsicólogo russo especialista em psicologia do desenvolvimento e colaborador de Vigotski na formulação e fundação da psicologia histórico-cultural.

<sup>5</sup> Alexei Nicolaievich Leontiev (1904-1979), foi um dos colaboradores mais próximos de Vigotski, tendo trabalhado com ele no processo de construção da “nova psicologia” na Rússia pós-revolucionária. Sua teoria da atividade pode ser considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vigotski.

<sup>6</sup> Para maior conhecimento sobre a bibliografia de Vigotski ver: Ivic, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic*; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_accio\\_n=&co\\_obra=205241](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_accio_n=&co_obra=205241)> Acesso em 23/05/2018.

Quadro 1 - Obras de Vigotski com enfoque na arte.

Obra	Dados bibliográficos
A imaginação e a arte na infância	Rio de Janeiro : Relógio D'Água Editores, 2009. - (Obras Escolhidas).
Psicologia da Arte	São Paulo : Martins Fontes, 1999.
Psicologia Pedagógica	3ª ed. - São Paulo : Editora Martins Fontes, 2010. - (Coleção Textos de Psicologia).

Fonte: Elaborado pela autora, maio/2018.

Selecionadas as obras base deste estudo, iniciamos a exploração do material realizando leituras de imersão, estas leituras objetivaram que tivéssemos uma visão geral das obras e materiais e ao mesmo tempo a apreensão das particularidades acerca da temática, além de nos auxiliar na definição dos conceitos teóricos que fundamentam o estudo, assim, essa análise temática de conteúdo foi também para nós um exercício teórico-metodológico, pois buscamos nas obras referenciadas a identificação dos conceitos fundamentais e suas contribuições para a compreensão da temática do estudo. Em linhas gerais podemos descrever os procedimentos utilizados da seguinte forma:

1. Leitura crítica, com levantamento das temáticas centrais de cada um dos textos, com destaque ao(s) problema(s) científico(s) e aos conceitos e categorias chaves (ver o apêndice); 2. Identificação nos textos que compuseram a base da pesquisa de quais são os principais elementos que contribuem na explicação e apropriação dos conceitos de arte, desenvolvimento e sua relação. Depois de realizados estes procedimentos, passamos à construção de nosso texto.

O estudo está estruturalmente organizado em quatro capítulos: esta introdução, que contextualiza o trabalho apresentando sua justificativa, seus objetivos e o percurso metodológico, descrevendo o levantamento bibliográfico das obras escolhidas; o segundo capítulo que versa sobre o conceito de desenvolvimento psíquico e apresenta o recorte etário a que este trabalho se debruça; o terceiro capítulo que discorre sobre a arte, a relevância de seu ensino e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento psíquico e a formação da criança explicitada nas obras de Vigotski e por fim, o quarto capítulo que traz algumas considerações elencadas a partir dos resultados do estudo realizado.



## 2. O DESENVOLVIMENTO E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO



CRUZ, Ivan. Ciranda II. 2005. Acrílico sobre tela. 0,30 x 0,40m. São Paulo. Coleção Particular.

Os diversos momentos, fases ou etapas da conduta e do psiquismo humano, desde o nascimento até a idade adulta, são considerados constituintes do seu desenvolvimento. À luz da perspectiva histórico-cultural, estas etapas do desenvolvimento são denominadas de *periodização do desenvolvimento psíquico*. Uma das grandes contribuições de Vigotski para o campo da psicologia e da pedagogia foi sua explicação sobre a formação social do processo de desenvolvimento, por isso, para que possamos adentrar na compreensão da temática da periodização do desenvolvimento e suas relações com os processos psicológicos no âmbito do ensino e aprendizagem, faremos uma breve retomada da tese do autor acerca do desenvolvimento.

Segundo este autor, foi através do trabalho, a atividade consciente e especificamente humana de transformação da natureza para suprir suas necessidades, e das potencialidades características da espécie aliadas ao convívio social propiciado pelo trabalho, que a relação do homem com a natureza foi transformando-se ao longo da história. Para satisfazer suas necessidades o homem criou e utilizou-se de instrumentos que pudessem mediar suas atividades sobre o meio e através das relações sociais (relações interpessoais), o homem criou signos, ou seja, elementos que realizassem representações da realidade para que pudessem mediar suas atividades no pensamento (relações intrapsíquicas). Desta forma, os signos surgem na espécie pela necessidade posta pelo trabalho, como criação dos próprios homens, realizando a representação da realidade no plano psíquico e surgem no indivíduo pela internalização dos signos já existentes no grupo social no qual se insere, através das relações sociais, tal processo é fundamental para a formação da consciência humana

Com a utilização dos signos, o pensamento natural que capta e organiza os estímulos do meio através dos órgãos sensoriais, passa a ser um pensamento tipicamente humano, mediado, e as funções psicológicas passam de funções psicológicas elementares (naturais e involuntárias, que necessitam de estimulação direta) à funções psicológicas superiores, mediadas pelos signos, que não necessitam da presença de estímulos diretos e propiciam ao homem o controle voluntário sobre seus comportamentos e ações. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores relaciona-se com a internalização da fala, o principal sistema de mediação simbólica do ser humano que auxilia na organização do pensamento, pois permite que este crie a representação da realidade a partir dos signos já internalizados. Juntamente com a fala, a percepção - forma de organização dos estímulos captados pelos sentidos no cérebro quando elementar e que permite o reconhecimento dos objetos e elementos reais quando mediados, a atenção - capacidade de dirigir nosso

pensamento e focá-lo ao que é mais relevante e marcante quando já mediado, e a memória - capacidade expandida de reter o que é marcante para além das bases neurológicas, seja por marcas externas ou signos já internalizados, constituem um sistema dinâmico e fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento.

O entendimento da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento pressupõe a compreensão do *nível de desenvolvimento real* - o que a criança faz sozinha, o *nível de desenvolvimento potencial* - o que a criança faz com ajuda e a *zona de desenvolvimento proximal* - que é o espaço, a distância entre o que a criança faz sozinha e o que ela faz com ajuda. Na relação pedagógica, de ensino escolar, a zona de desenvolvimento proximal é a área de atuação do professor, é a área em que há uma potencialidade a ser desenvolvida, em que há funções em vias de aparecimento, que se forem devidamente estimuladas e incentivadas favorecerão à criança entrar em atividade psíquica e conseqüentemente aprender, e se desenvolver, pois para Vigotski, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, o indivíduo aprende para se desenvolver e esta aprendizagem envolve a internalização de signos e a mediação, o que propicia um salto qualitativo das funções psicológicas, que passam de elementares à superiores.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores para Vigotski é a chave da sistematização do processo de desenvolvimento, pois envolvem dois fenômenos que inicialmente parecem distintos, mas na realidade estão unidos, a saber, os processos de hominização e humanização respectivamente, isto é, a partir da criação de instrumentos e utensílios que permitiram ao homem modificar a natureza para relacionar-se com ela, sua estrutura biológica apesar de continuar em atividade não mais passou por grandes transformações, e o segundo que concomitantemente foi acontecendo à medida em que o homem passou a adquirir e desenvolver habilidades e características psicológicas superiores (como a percepção, a atenção e a memória supracitadas), frutos de sua interação e relação com o meio, permitindo o acúmulo de elementos culturais socialmente determinados. Para o autor, o desenvolvimento cultural infantil se evidencia por três momentos fundamentais que compõem o processo de aculturação da criança: o pré-instrumental, o pseudo instrumental (psicologia imitativa) e o instrumental (atividade internalizada). A partir destes momentos é possível explicitar o percurso da apropriação de ferramentas culturais simbólicas ao longo do desenvolvimento da primeira infância até a idade adulta:

O primeiro exemplo tem a ver com o desenvolvimento da habilidade aritmética da criança. A primeira etapa está formada pela dotação aritmética natural da criança, por exemplo suas operações de quantidade antes de saber contar. Incluímos aqui a concepção imediata de quantidade, a comparação entre grupos grandes e pequenos, o reconhecimento de algum grupo quantitativo, a distribuição de objetos soltos quando é necessário dividir etc. A próxima etapa, da “psicologia imitativa” se observa em todas as crianças e pode ilustrar-se com o caso em que a criança, conhecendo os métodos externos de cálculo, imita os adultos e repete “um, dois, três” quando quer contar, mesmo não sabendo o seu propósito, ou como contar exatamente por meio de números, ela conta com a ajuda dos dedos e a quarta etapa é quando se conta mentalmente, prescindindo dos dedos. O contar mentalmente é uma ilustração do “crescimento interno completo. (VIGOTSKI, 1998, p.45)

A apropriação destas ferramentas culturais simbólicas acontece pela capacidade que o homem tem tanto de fabricar e utilizar instrumentos, quanto de criar e empregar signos, que por mais artificiais e externos que sejam, criam também novas conexões cerebrais, ou seja, esta capacidade tipicamente humana de significar, de internalizar os signos, faz com que um signo criado externamente dirija-se para o próprio homem, modificando seus processos psíquicos e sua conduta. Essas modificações ocorrem na e pela *atividade* (grifo meu), conceituada por Leontiev (1978, p. 312) como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento”.

Para Leontiev, a atividade possibilita o surgimento de novos tipos de atividade e a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), assim, se compreendemos que é por meio da atividade que o homem atua sobre o ambiente e se desenvolve física e psicologicamente, concluímos que não há somente uma forma de atividade ou relação do homem com o ambiente, e sim que em cada momento do seu desenvolvimento haverá uma atividade dominante, principal ou guia que a colocará em unidade dialética com o meio social que vive. Deste modo é imprescindível o entendimento acerca do caráter

dinâmico da atividade, ou seja, faz-se necessário entender que a atividade humana é movida pela intenção de satisfazer a uma necessidade, que esta atividade constitui-se de elementos distintos, mas imbricados no seu processo de realização, e que sua realização exige a mobilização de inúmeros processos, tanto internos, quanto externos, e estes processos são chamados de ações.

Para Leontiev (2011, p. 69), “uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Esta ação, que também pode ser categorizada como uma *cadeia de ações*, dependendo do(s) processo(s) exigido(s) para que se alcance a necessidade desencadeante e requer uma maneira, um modo de ser executada, a este modo de execução para a realização de uma ação no contexto da atividade, Leontiev (idem) denomina *operação*. São as operações que possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento novas e mais complexas, que por sua vez desencadeiam novas ações e conseqüentemente novas atividades, proporcionando os saltos qualitativos no desenvolvimento. Estes saltos qualitativos caracterizam-se pela intenção ou tomada de consciência por parte da criança em determinados comportamentos ou situações, explicitando o caráter dinâmico da atividade, onde a ação se desdobra e converte-se em operação, e esta por sua vez pode transformar-se novamente em uma ação que se transformará em atividade.

Este autor chama atenção para a necessidade de compreensão do processo de criação de *motivos*, a fim de entendermos como se dá a passagem de uma ação para uma atividade, para tanto, explica a existência de dois tipos de motivos: os compreensíveis ou particulares, que atuam por pouco tempo e sob circunstâncias diretas, e os eficazes ou amplos, que são constantes e longos, não necessitando de situações causais ou imediatas. Quando na execução de uma ação há a transição de um motivo para o outro, há também a objetivação de uma necessidade e o direcionamento da ação, transformando-a em atividade, denotando assim que a criança atingiu um nível mais alto de compreensão.

Neste mesmo sentido Vigotski teorizou que cada período do desenvolvimento possui uma atividade dominante ou atividade guia e que esta é produto e processo da relação alcançada e estabelecida pela criança em sua situação social de desenvolvimento em cada uma destas etapas. Para o autor, a expressão “situação social do desenvolvimento”, se refere a premissa de que não é possível descolar o desenvolvimento da criança do meio social em que esta vive, ou seja, não é possível analisar e pensar o desenvolvimento somente pelo viés biológico ou pelos fenômenos e sintomas que a criança apresenta em cada etapa, outrossim, é preciso ir

além das aparências e revelar a natureza interna do desenvolvimento buscando suas próprias mudanças, compreendendo que é um processo que se diferencia justamente pela unidade do material e do psíquico, do pessoal e do social à medida que a criança se desenvolve, diferenciando os períodos e considerando as novas formações, através das quais é possível determinar a essência de cada idade e período. As novas formações ou neoformações neste contexto e referencial teórico, surgem como uma reação da criança à situação social em que está inserida e dizem respeito a

“nova estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam no aspecto mais importante e fundamental a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado” (Vigotski, 1996, p.255).

Neste processo de ação e reação ao meio, a atividade infantil se produz e se modifica, reconfigurando as funções psíquicas, ou seja, a situação social desencadeia na criança um processo interno de desenvolvimento, que se reflete na situação social existente e faz com que esta também se modifique, pois uma vez que a criança não é mais a mesma, seu meio social deverá se modificar criando novas formas de educá-la. Este choque ou confronto entre os ganhos de desenvolvimento que a criança teve ao produzir novas condutas e as exigências que esta nova criança demanda à sua situação social, caracteriza o período de viragem do desenvolvimento, ou período de crise, que aparentemente pode remeter a algo destrutivo, mas na realidade retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento, uma vez que a situação social do desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos da criança ao mesmo tempo que lhe proporciona outros ganhos, que por sua vez produzirão outras neoformações, reorganizações comportamentais e novas crises, num processo contínuo e dialético do desenvolvimento.

Para Vigotski, compreender a dinâmica do desenvolvimento infantil considerando a unidade indivíduo-sociedade é de extrema importância para a identificação dos períodos de crise e para que a partir destes, seja possível elaborar a pedagogia ou as formas de educar a criança, considerando suas características culturais, de classe social e demais especificidades, já que a realidade social é a verdadeira fonte do

desenvolvimento, é a possibilidade de que o social se transforme em individual, pois determina as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade. Assim explica o autor,

Chegamos, portanto, ao esclarecimento da lei fundamental da dinâmica das idades. Segundo essa lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda a idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa do desenvolvimento e o passo para a seguinte, para o superior período de idade. (Ibidem, p. 265).

Desta forma, concluímos que a periodização do desenvolvimento acontece de forma dialética e entre processos que envolvem avanços e recuos, saltos e paralisações onde as neoformações são produzidas gerando as atividades dominantes ou atividades guia de cada período. Ter ciência de que em cada período do desenvolvimento a criança age e reage de determinada forma, significa ter a capacidade de analisar a dinâmica da situação social de desenvolvimento, considerando sua realidade e suas potenciais necessidades.

Com isso, faremos agora uma breve apresentação dos recortes etários da periodização<sup>7</sup> a que este estudo se destina, destacando suas principais características e atividades dominantes, a fim de compreender *a posteriori* como o ensino da arte pode contribuir qualitativamente para que o desenvolvimento ocorra nestas etapas.

---

<sup>7</sup> Vigotski (1996, p.259) estabelece da seguinte maneira a periodização do desenvolvimento: primeiro ano de vida (2 meses a 1 ano); primeira infância (1 a 3 anos); idade pré-escolar e educação infantil (3 a 6 anos); transição da educação infantil para o ensino fundamental (6 a 7 anos); idade escolar e atividade de estudo (7 a 12 anos); adolescência inicial (12 a 13 anos); adolescência e puberdade (13 a 18 anos); idade adulta e velhice. Vale citar que segundo o autor essa divisão não obedece a critérios cronológicos rígidos, devendo-se considerar a criança e sua situação social de desenvolvimento.

## 2.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - DOS JOGOS DE PAPÉIS À ATIVIDADE DE ESTUDO

A partir do que foi visto até aqui compreendemos que no desenvolvimento, cada época consiste em dois períodos ligados entre si, ou seja, a passagem de um período para o outro não caracteriza ausência ou ruptura, pelo contrário, a passagem de um período para o outro é caracterizada pela transição, incorporação e substituição de uma atividade dominante por outra, o que se evidencia quando a criança começa a perceber que o lugar que ocupava em sua situação social de desenvolvimento não mais corresponde às suas potencialidades, motivando-a para uma nova atividade, deixando a que até então era vigente em seu comportamento em segundo plano e marcando, tanto o fim de uma etapa quanto o início de outra em seu desenvolvimento. Essa transição é identificada como um momento de crise, momento este que apesar de relativamente curto provoca mudanças bruscas e fundamentais na personalidade da criança e em sua relação com a realidade.

No contexto aqui apresentado da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, a crise que se apresenta foi denominada por Vigotski (2006), como a “crise dos 7 anos” e caracteriza-se pela diferenciação por parte da criança entre o aspecto interior e exterior de sua personalidade, pois ao iniciar o contato com os conhecimentos curriculares e incorporar a intelectualidade às suas vivências, a criança vai perdendo sua espontaneidade e começa a formar o autocontrole que contribui para a superação das funções elementares em direção às superiores. Assim, a criança começa a tomar consciência sobre conteúdos aprendidos, a significar suas vivências e distinguir seus sentimentos. Esta crise é relacionada à entrada da criança na escola, quando em decorrência da situação social do desenvolvimento a criança já tem a curiosidade e o interesse pelo saber, pela ciência, pela escrita e leitura e a pré-escola já não a satisfaz. Portanto, esta passagem e transição representam um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico, principalmente se considerarmos as atividades dominantes em uma e outra etapa, a saber respectivamente, o jogo e a brincadeira na educação infantil, especificamente na pré-escola, e a atividade de estudo no ensino fundamental.

Seguindo as etapas da periodização e suas atividades dominantes, comecemos com os jogos e as brincadeiras ou simplesmente “brinquedo” (grifo meu), como denomina Vigotski, uma vez que o autor atribui a este uma forma de atividade que permite à criança satisfazer necessidades,

principalmente na idade pré-escolar quando surgem à criança desejos que não podem ser realizados imediatamente e a mesma ainda tem as características de seu estágio/atividade anterior que é justamente a necessidade de que seus desejos sejam realizados imediatamente. Para resolver essa crise entre os períodos de seu desenvolvimento a criança se envolve num mundo imaginário em que seus desejos reais não realizáveis, podem ser realizados, a esse mundo imaginário, Vigotski (2007) chama brinquedo, pois nele a criança cria uma situação imaginária que por sua vez, é a manifestação da imaginação - um processo psicológico até então novo para a criança e que representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que surge originalmente da ação e motivação de realizar na brincadeira os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, desta forma conclui-se que há transformações internas no desenvolvimento da criança em decorrência do brinquedo, ou seja a essência deste é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entre situações no pensamento e as situações reais e suas regras comportamentais. Dentre as várias brincadeiras e jogos, Vigotski (2003) destaca o faz de conta, onde a criança ressignifica suas experiências diárias; os jogos de papéis que lhe permitem assumir e representar os papéis sociais com os quais convive (pai, mãe, professor etc) e com isso desenvolver o autocontrole de comportamentos e da conduta e por fim os jogos simbólicos, que viabilizam o futuro domínio de signos sociais e a apropriação da escrita e leitura, desta forma apreende-se que os jogos de modo geral formam bases para que a atividade de estudo seja a principal nos anos que se seguirem ao desenvolvimento da criança, ou seja, no brinquedo a criança tanto opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão vinculados, quanto inclui ações reais a objetos reais, o que caracteriza a transição da atividade do brinquedo, a saber o estágio entre as restrições situacionais da primeira infância e o pensamento abstrato, desvinculado de situações reais, presentes na atividade de estudo e que explanaremos agora.

Na idade escolar, a atividade dominante é o estudo e é válido citar que a disposição psicológica para entrar na escola é resultante do desenvolvimento psíquico precedente, seja pela educação familiar ou das instituições de educação infantil. Ao entrar na escola o interesse da criança é a aprendizagem, é o saber, é a execução das obrigações escolares, o que a motiva é a curiosidade, por isso nos primeiros anos da vida escolar o ensino e o estudo têm papel fundamental, pois o que atrai a criança é o estudo como atividade séria, com conteúdo que a conduz a resultados importantes, tanto para ela mesma como para os adultos ao seu

redor, assim a entrada da criança no ensino fundamental promove uma revolução no seu desenvolvimento à medida em que atuando na zona de desenvolvimento proximal, produz a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, e à formação do pensamento teórico.

Para além da sistematização de conteúdos, a entrada da criança na escola lhe favorece assimilar as estruturas das formas mais desenvolvidas da consciência social, são elas, a ciência, a arte, a moral, o direito, dentre outros aspectos. Dessa forma a atividade de estudo objetiva a constituição de neoformações psicológicas como a consciência e o pensamento teórico, para tanto é preciso preparar a criança para organizar sua atividade e capacidade de conhecer, é preciso ajudá-la a formar uma postura de estudante, que lhe permita assimilar os conhecimentos de maneira sistemática e voluntária, ou seja é preciso formar na criança os motivos para o estudo, é preciso transformar sua curiosidade em motivos para aprender. Sobre a formação de motivos, Leontiev (1998) diz que a arte da educação consiste justamente em transformar os motivos compreensíveis em motivos eficazes, ou seja, permitir e auxiliar a criança a ressignificar e reobjetivar suas necessidades, neste sentido a necessidade da atividade de estudo dá-se pela diversidade de motivos exigidos na realização pelas crianças, das ações de estudo relacionadas a assimilação de conhecimento teóricos, assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo o conteúdo e a necessidade da atividade de estudo, além de promoverem o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Os conceitos são referência básica para a posterior formação do pensamento teórico, são ferramentas do pensamento que permitem ao sujeito operar mentalmente com o que não está a sua frente, neste sentido podem ser definidos como atos de generalização que representam a realidade através de signos específicos - as palavras, que na formação do pensamento conceitual tem função central, sendo no início do processo o signo mediador e posteriormente o próprio símbolo a que se remete o conceito.

Em seus estudos Vigotski (2008) fala de conceitos espontâneos e científicos, e explica que os espontâneos são gerados no cotidiano e formados mediante tentativa e erro com base nos atributos dos objetos, diz ainda que são formados de “baixo para cima”, ou seja são formados na experiência cotidiana do sujeito com os objetos e por meio da comunicação com os outros em seu meio social. Sobre os conceitos científicos, explica que são formados na escola por meio de processos orientados, organizados e sistematizados, sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do

objeto, diz ainda que são formados mediante procedimentos analíticos e não só com a experiência cotidiana, por isso seguem um caminho formativo de “cima para baixo”, sendo apreendidos pelos símbolos, generalizações teóricas e pela via do abstrato ao concreto. O autor diz ainda que os processos formativos dos dois tipos de conceitos estão interligados, já que a base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e em contrapartida os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são apreendidos.

Neste período da vida escolar, o pensamento conceitual está em processo de desenvolvimento e vai se estruturando através da atividade de estudo até a formação de conceitos científicos ocorrer plenamente na adolescência. Para finalizar reforçamos a relevância de compreender como se dá o desenvolvimento e a dinâmica da periodização psíquica sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, principalmente se buscarmos refletir sobre outras possibilidades para o ensino escolar afim de contribuir com o desenvolvimento omnilateral de estudantes através da relação consciente entre os motivos e as ações da atividade e o fazer pedagógico.



### 3. A ARTE



**PORTINARI, Candido. Ronda infantil. 1932. Óleo sobre tela. 39 x 47cm. São Paulo. Coleção Particular.**

Nosso estudo tem se pautado nas bases do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico-cultural, e para estes referenciais, são as condições materiais que formam a sociedade - suas ideias, suas instituições, suas regras e valores. Nesta perspectiva, as realidades natural e social evoluem de modo dinâmico e por vezes contraditórios, ou seja, homem e natureza, sujeito e objeto se relacionam de modo recíproco e interdependente se constituindo histórica e socialmente, o que os coloca num processo de constante mudança e desenvolvimento. A todo este processo histórico de atuação, produção e transformação de si e da sociedade, principalmente no que diz respeito à produção, seja ela de conhecimentos, elementos espirituais ou materiais, chamamos *cultura* - um legado que à medida em que é apropriado → transmitido → apropriado dá continuidade ao processo de desenvolvimento evolutivo, psíquico e de humanização que não ocorre de modo linear. Neste contexto, atentemos para o processo de apropriação da cultura, seja ela material - ferramentas, utensílios, etc, - ou imaterial - ciência, filosofia e dentre outras a arte, sobre a qual vamos discorrer.

Mas, o que é arte? Qual o seu papel? Eis aqui uma tarefa difícil: responder a esta pergunta que a humanidade se faz desde os primórdios, e que dada a diversidade de abordagens, interpretações e sentimentos sobre a temática, não possui uma única e definitiva resposta. Considerando a importância de contextualizar nosso objeto de estudo, a arte, começamos pesquisando o que esta significa enquanto palavra - por sua etimologia, a palavra arte deriva do latim *ars*, que por sua vez significa “maneira de ser ou de proceder, qualidade, habilidade (adquirida pelo estudo ou pela prática), conhecimento técnico, talento, artifício, astúcia, ofício, profissão, trabalho, obra, tratado”(Glosbe, 2018), e por sua significação enquanto verbete, o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa assim o apresenta:

*sf.* **1.** Capacidade humana de criação e sua utilização com vistas a certo resultado, obtido por diferentes meios: arte da caça; arte de dominar o fogo; arte de compor poemas, etc. **2.** V. artes plásticas. **3.** Os preceitos necessários à execução de qualquer arte. **4.** Habilidade; engenho. **5.** Ofício (em especial nas artes manuais). **6.** Maneira, modo. **7.** Conjunto de técnicas e atividades relacionadas à. (FERREIRA, 2008)

Percebemos que os conceitos gramaticais pouco nos ajudam a compreender o que é arte, pois além de vagos, dizem respeito aos aspectos

de fazer e de criar, simplificando-a a habilidade ou técnica (não que isso seja de todo negativo). Porém, acreditamos que o significado de arte vai além, que é mais amplo e mais complexo. Apesar da curiosidade e desejo de mergulhar em sua especificidade para responder as perguntas supracitadas, sabemos que tal aprofundamento demandaria uma intensa pesquisa e com ela, muito envolvimento e tempo, dada a complexidade da questão, porém não é este o foco deste estudo. Assim, para alcançarmos nosso objetivo foi necessário “recortarmos” a arte e contextualizá-la dentro de nossa área de interesse para que pudéssemos abordá-la e compreendê-la sob os aspectos referenciados na psicologia histórico-cultural a fim de estabelecermos como esta pode se relacionar com o desenvolvimento e ser direcionada para a atividade educativa do professor visando contribuir com a formação integral das crianças.

No decorrer de seus estudos Vigotski dedicou-se também à compreensão da arte e da estética, pois para ele, a arte surge por necessidade da vida e em seu surgimento tem caráter nitidamente utilitário e de trabalho. Sob o ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida cotidiana, além de ser um acompanhante inevitável da existência humana. Desta forma é impossível explicar o comportamento humano sem considerar a reação estética que a arte incita naquele que a frui, principalmente porque a relação arte e estética diz respeito a interação e as representações que o homem faz do mundo, confirmando a tese de que o enfoque sociológico da arte não anula seu enfoque estético, e que ao contrário, ambos se complementam, pois a relação do homem com o mundo perpassa as questões estéticas, que dentre outros aspectos, referem-se à compreensão sensível-cognitiva pelo homem sobre o objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural. A resultante desta relação e compreensão do homem diante e com o objeto artístico, Vigotski denomina catarse, ou seja, catarse é a liberação do espírito diante das paixões que o atormentam, e tal liberação só acontece por meio da atividade estética (Idem, 2010, p.340). Neste sentido o autor afirma que “a arte é o social em nós” (loc.cit), pois seu fundamento é psicossocial, isto é, combina a vivência e a produção do ser humano em nível individual com a recepção do objeto estético percebido pelo outro como um produto social e cultural, mas que também é fruído, interpretado e sentido no nível da individualidade. Além desse papel social, o autor também relata que a arte provoca alterações no psiquismo humano, pois propicia uma nova organização psíquica, ao possibilitar a (re)criação da realidade, oferecendo ao espectador/fruidor a vivência de emoções e sentimentos que não lhe são usuais, ou seja, através da arte o ser humano

cria e objetiva socialmente seus sentimentos podendo relacionar-se com eles como se lhes fosse algo externo, e a partir do contato com a arte e a catarse que esta proporciona, tais emoções e sentimentos seriam novamente interiorizados e ressignificados. Nos diz o autor:

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 1998, p.315).

Tais atribuições determinam que a arte é inerente à vida e às relações sociais de cada período histórico, o que faz com que os objetos artísticos e suas características - conteúdo, estilo, forma, sejam apreendidos da realidade da época em que está inserido e trabalhados a partir dela. Nessa perspectiva, a arte também é entendida como um produto cultural mediador entre o homem enquanto indivíduo e o gênero humano, pois a atividade mental de quem a produz fica cristalizada no objeto artístico produzido, e tais atividades podem ser apropriadas por outros seres a partir do contato e fruição com a obra, sobre este aspecto o autor ressalta a necessidade da relação entre a psicologia e a arte pois, ao

produzi-la ou dela se apropriar, as funções psicológicas dos sujeitos também se formam e se desenvolvem.

No contexto visto até aqui o processo de formação e desenvolvimento psíquico é explicado pelo processo dialético de objetivação e apropriação do legado histórico e cultural, seja ele material ou espiritual, este legado cultural é passado de geração a geração através da educação - o processo de transmissão de conhecimentos culturalmente acumulados pela humanidade, ou seja, cada ser, cada criança que nasce vai se humanizando à medida que interagir, que se apropriar e relacionar com o meio. Tal é a importância da educação que sem a transmissão ativa das aquisições da cultura às novas gerações, não há progresso da história e consequentemente da humanidade, com a efetivação da educação como processo de transmissão de conhecimentos, há também uma progressão da humanidade e quanto mais esta progride, mais complexo e importante será o seu papel, o que justifica a necessidade da educação institucionalizada ou educação escolar para transmissão de conhecimentos formais e ensinos sistemáticos (LEONTIEV, 1977), principalmente para a formação de conceitos e o pensamento teórico. Partimos destas premissas para localizar nos estudos de Vigotski as possíveis contribuições da arte e do ensino desta para a formação humana.

### 3.1 O ENSINO DA ARTE E O DESENVOLVIMENTO

Segundo Vigotski (1999), a arte contém e opera por meio de conteúdos e processos psicológicos, o que se evidencia por suas características de objetivação e socialização dos sentimentos humanos e pela utilização que faz de signos que compõem a estrutura das obras de arte. Estes signos intencionam suscitar emoções estéticas que permitem aos sujeitos vivenciar experiências alheias que talvez não fossem possíveis em sua vida particular, enriquecendo-lhes seu repertório, sua visão de mundo e humanidade, ou seja, a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento, por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (Vigotski, 2010, p.345). Neste sentido, para pensarmos sobre a necessidade da educação/ensino da arte, do juízo estético ou das habilidades técnicas, precisamos, num primeiro momento nos desvencilharmos da concepção errônea de que o ensino destes deve servir de instrumento e recurso unicamente para o conhecimento, o sentimento e a moral, pois é comum professores e pedagogos utilizarem-se das obras de arte e da própria arte com os seguintes fins:

- como meio de ampliação de conhecimento dos alunos pelo estudo dos elementos sociais contidos nas mesmas;
- como recurso ilustrativo de determinado conteúdo;
- como algo que proporciona sentimentos imediatos de prazer e alegria; ou ainda,
- supondo que estas podem ter efeitos bons ou maus vinculados a algum comportamento ou efeito moral.

Num segundo momento é preciso considerarmos alguns elementos cuja importância é mais importante elencados por Vigotski, dentre eles o fato de a arte provocar novas organizações psíquicas como instrumento cultural que é e que engloba em sua forma e conteúdo os processos de objetivação e apropriação, fomentando a ampliação qualitativa da consciência e suas elevadas funções psíquicas, a saber, a abstração, a criatividade, a percepção, a emoção e a imaginação, pois o processo de perceber a forma artística exige determinados modos e funcionamentos, ou seja, para apreendê-la, faz-se necessária uma relação dialética com a atividade do pensamento - a razão e as emoções, isto é, a própria humanização dos sentidos.

Ao refletirmos sobre isso poderemos olhar e fruir a arte de uma outra maneira, maneira esta que nos permita enquanto professores e pedagogos nos conscientizar sobre a necessidade de uma educação/ensino da arte, do juízo estético e das habilidades técnicas que venham a contribuir com o desenvolvimento humano das crianças, satisfazendo-as do “estômago à fantasia”, a partir de três objetivos e princípios:

- educar a criação infantil: não intencionando corrigir-lhes as formas, linhas e pontos, pois ao fazermos isso desordenamos e turvamos o psiquismo da criança uma vez que o desenho decorre da sua natureza interior apaixonada ele a ensina a dominar os sistemas de suas vivências, a vencê-las e superá-las, desenvolvendo também o seu psiquismo, e esta deve ser considerada a propriedade principal do desenvolvimento infantil, segundo Vigotski (2010, p.347). Diz o autor ainda, que é preciso dar plena liberdade à criação infantil para que as correções não deformem os motivos interiores que a geraram e conservem suas qualidades primitivas naturais, dessa forma, estabelece como regra pedagógica para a educação da criação infantil que sua utilidade seja unicamente o desenvolvimento psicológico da criança;

- ensinar habilidades técnicas da arte: não para que haja um aprendizado denso, maciço e sem sentido para a criança a ponto de desinteressar-lhe a percepção sutil das obras em suas diferentes linguagens, pelo contrário, o ensino de técnicas de cada arte deve ser introduzido com certos limites, reduzido e principalmente devem ser combinados a outras linhas de educação estética - as criações da criança e a cultura de suas percepções artísticas, pois só é útil o ensino da técnica que vai além dela mesma e produz aprendizado criador, seja para criar ou para perceber; e por último mas não menos importante,
- educar o juízo estético, ou habilidades para perceber e vivenciar obras de arte em suas diferentes linguagens: “o sentimento estético deve ser objeto, objetivo e principal fim da educação tanto quanto os demais, só que de formas específicas” (Vigotski, 2010, p. 350), ou seja, observar, ouvir, e sentir prazer parecem trabalhos psíquicos tão simples que não necessitam ser ensinados, porém são extremamente complexos, só podendo ser desenvolvidos a partir da incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana, isto é, é preciso incorporá-la ao legado artístico e universal que a humanidade acumulou para que através dela o psiquismo da criança se inclua e se desenvolva, esta é a tarefa, e desenvolvê-la é também um grande desafio, pois educar esteticamente pressupõe a introdução da estética na própria vida, ou seja, é preciso tal qual a arte, transfigurar a realidade na elaboração real dos objetos e situações - a casa, a conversa, o vestuário, o andar o sorriso, tudo! Tudo é material nobre para a elaboração estética.

Desta forma concluímos que a arte e a educação estética não são apenas conteúdos de uma disciplina, ao contrário, ambas transcendem a disciplina e devem se e estar presentes nos currículos e no conjunto dos ambientes educativos nos diferentes níveis de ensino, além disso pensamos que para ensinar arte e desenvolver a educação estética, é preciso antes de tudo que o próprio professor/pedagogo se eduque quanto a ela e reconheça sua presença de maneira tal, que a beleza por vezes encarada como algo fútil ou mesmo raro, se transforme em exigência cotidiana e presente em cada instante da vida, impregnando o ir e o vir, o ser e o estar, pois, só assim, impregnado de arte é que este poderá ensinar as crianças, despertando-lhes a apreciação estética, instigando-lhe e

desenvolvendo-lhe o psiquismo de modo que a criança passe do nível das vivências cotidianas para o nível das vivências criadoras.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que desenvolvemos no período do semestre final da formação no Curso de Pedagogia teve por objetivo reconhecer e apresentar as contribuições da arte e sua importância para o desenvolvimento da criança segundo a Teoria Histórico-Cultural, visando contribuir para a compreensão de que também no processo de formação humana na etapa escolar o ensino da arte é fundamental. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, que visando alcançar nosso objetivo buscou localizar e (re)conhecer na obra de Vigotski sua compreensão sobre arte, sobre desenvolvimento e suas possíveis relações com a pedagogia; e localizar as produções sobre a periodização do desenvolvimento psíquico sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a fim de apreender como a arte contribui para o desenvolvimento da criança segundo esta perspectiva.

Localizados e apreendidos os conceitos de arte e desenvolvimento psíquico para Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, pudemos compreender que para estes o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação e interrelação do homem com o meio em que vive (ambiente, local, pessoas). Compreendemos também que as etapas do desenvolvimento são chamadas de periodização do desenvolvimento psíquico porque em cada uma destas predomina uma atividade psíquica-cerebral, a qual é chamada de atividade dominante ou atividade guia.

Vigotski ressalta que na transição de um período para o outro há uma crise, denominada por ele de crise de transição. Esta crise, na verdade, é um elo que faz com que a atividade dominante que caracteriza o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra seja substituída por outra atividade, do período seguinte, e tal fato coloca a criança numa crise de organização dos seus processos psicológicos, ou seja, a criança está passando de uma atividade dominante que caracteriza aquele período do desenvolvimento para uma outra atividade, é um momento curto, em que duas atividades atuam e oscilam num mesmo período, dirigindo a criança psicologicamente por duas atividades principais, que configuram uma nova formação psíquica e conseqüentemente lhe propicia o desenvolvimento de funções psicológicas novas.

Este momento de crise tem reflexos nas atitudes da criança, pois lhe causa impaciência e em alguns casos, rebeldia, este aspecto exige dos adultos e de sua situação real de desenvolvimento também uma readequação de comportamentos para atender às necessidades da criança relativas ao seu desenvolvimento. Para muitos, esse momento pode ser

negativo, porém, do ponto de vista pedagógico, é um rico momento para intervenção na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para os saltos qualitativos do desenvolvimento infantil. Cada período do desenvolvimento corresponde a uma faixa etária e nesta há uma atividade dominante, como foi supracitado, e em nosso trabalho optamos pelo recorte etário e período que compreendem a transição da educação infantil para o ensino fundamental e a idade escolar, sendo as atividades dominantes destes a brincadeira/jogos e a atividade de estudo respectivamente.

Neste contexto entra a arte, que por sua configuração, segundo Vigotski é importante que seja ensinada e relevante para o desenvolvimento, ou seja, ela não tem uma contribuição que é independente dos períodos de desenvolvimento, porque dentro da própria atividade artística há uma mudança naquilo que mobiliza o engajamento dos processos psicológicos da criança com a própria arte. Ou seja, dependendo do período de seu desenvolvimento a criança estabelece uma relação diversa com a arte e esta acaba sendo propulsora de outras e para outras atividades do desenvolvimento. Para além disso, a arte constitui um mecanismo permanente e necessário de superação das excitações não realizadas na vida, é um/a acompanhante da existência humana à medida em que auxilia a dar vazão ao excedente de comportamentos humanos canalizando e desviando para as necessidades úteis a pressão interior do subconsciente, assim, “a arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis - o nível político, moral, etc. - a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação” (HELLER apud DUARTE, 2010, p. 155), eis a verdadeira essência e função da arte e educação estética.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. - Campinas, SP : Autores Associados, 2016.
- BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. Psicologia & Sociedade, 26(1), 22-31, 2014.
- DUARTE, Newton. & FONTE, Sandra S. Della. **Arte e Formação Humana em Lukács**. In: Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. - São Paulo : Cortez, 1993.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. - Curitiba, PR : Editora Positivo, 2008.
- GLOSBE. **Dicionário Multilíngue online**. Disponível em < <https://pt.glosbe.com/pt/la/arte>>, acesso em 11/06/2018.
- LEONTIEV, Alexis N. **O homem e a cultura**. In: Desporto e desenvolvimento humano. Seara Nova: Lisboa, 1977.
- MARX, Karl. **Mercadoria**. In: O Capital: Crítica da economia política. Vol.1. 35 ed. - Rio de Janeiro, RJ : Civilização Brasileira, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. - Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_ **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 11 ed. - São Paulo : Hucitec, 2008.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_ **Educação - do senso comum à consciência filosófica**. 14 ed. - Campinas, SP : Autores Associados, 2002.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A educação estética**. In: Psicologia

Pedagógica.- 3ª ed. - São Paulo : Editora Martins Fontes, 2010. - (Coleção Textos de Psicologia). p.323-363.

\_\_\_\_\_ **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A formação social da mente. - 7ª ed. São Paulo : Editora Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 106 - 124

\_\_\_\_\_ **A imaginação e a arte na infância.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009, p. 09 – 28.

\_\_\_\_\_ **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.** In: Pensamento e Linguagem. - 4ª ed. São Paulo : Editora Martins Fontes, 2008. - (Coleção Psicologia e Pedagogia). p. 103 -147.

\_\_\_\_\_ **Psicologia da Arte.** - São Paulo : Martins Fontes, 1999.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - LEVANTAMENTO CONCEITUAL

Conceito/Palavra Título Obra	Citação/Descrição	Referência Bibliográfica
<p><b>Arte/Educação Estética</b></p>	<p>-Arte surge por necessidade da vida e tem caráter nitidamente utilitário e de trabalho (O sentido biológico da atividade estética). p.334-335</p> <p>-Sob o ponto de vista psicológico, a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida, e é um acompanhante inevitável da existência humana (...) duas saídas para o excedente de comportamentos: a sublimação(arte) ou a neurose. p.338</p> <p>-Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante que canaliza e desvia para as necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. p.338</p> <p>-A arte não é uma complementação da vida mas decorre daquilo que no homem é superior à vida. p.340</p> <p>-Sentido da atividade estética como catarse, ou seja, a liberação do espírito diante das paixões que o atormentam. p.340</p> <p>-A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento, por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse. p.345</p> <p>-Educação da Arte, três questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● educar a criação infantil</li> <li>● ensinar profissionalmente as crianças habilidades técnicas da arte</li> <li>● educar o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte. p. 346</li> </ul>	<p>VIGOTSKI, Lev Semenovich. <b>A Educação Estética</b>. In:Psicologia Pedagógica.- 3ª ed. - São Paulo : Editora Martins Fontes, 2010. - (Coleção Textos de Psicologia). p.323-363.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico</b></p>	<p>-Trabalhar conceitualmente a periodização do desenvolvimento humano sem desconsiderar as determinações inerentes à sociedade produtora de mercadorias, reconhecendo o antagonismo de classes e as tensões entre os processos de humanização e alienação que se expressam de variadas maneiras no decorrer da existência dos indivíduos. p.2</p> <p>-Considerar os processos formativos do indivíduo com base no materialismo histórico-dialético pressupõe analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente. Trabalhar esses aspectos da realidade humana enquanto unidade e luta de contrários significa compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do sujeito no mundo. p.2</p> <p>-Em momentos particulares do desenvolvimento psíquico existem atividades que os guiam, possibilitando transformações qualitativas que revolucionam o modo de ser do indivíduo. p.2</p> <p>-O desenvolvimento do indivíduo entendido a partir das relações sociais pressupõe o processo de inseri-lo conscientemente no movimento contraditório e supraindividual demarcado pela luta de classes, assim, considerar a periodização do desenvolvimento humano é um esforço na luta pela formação omnilateral da personalidade humana. p.3</p> <p>-Essa formação pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma <i>pessoa de pensamentos</i>, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas, uma <i>pessoa de sentimentos</i>, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se</p>	<p>ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Fonçalves Dias; MARTINS, Lígia Márcia (oRG.) <b>Periodização Histórico- Cultural do Desenvolvimento Psíquico.</b> - campinas, SP : Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)</p>
---	---	---

pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *peessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão. p. 3-4

- Ambas comprometidas com a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos pela mediação da educação escolar. p.3
- Relação consciente do educador com as capacidades psíquicas a serem produzidas pela prática educativa. A prática pedagógica orienta-se pela unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo. p.3
- Educação Escolar como variável interveniente na promoção do desenvolvimento, demonstrando a condicionabilidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e sua mais absoluta dependência das condições educativas nas quais ocorre - relações entre a periodização do desenvolvimento e a prática educativa. p.8-9
- Análise da periodização do desenvolvimnto humano nos marcos do materialismo histórico-dialético, tendo como referências a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. p.13
- Unidade teórico-metodológica entre Psic.Hist.-Cult. e Ped.Hist.Crít. acerca da concepção de desenvolvimento humano histórico-cultural, onde a organização do ensino e o ensino de conceitos científicos são premissas fundamentais para que este desenvolvimento ocorra. p.13
- Leontiev(1978a) afirma que a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos e que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações. p.14
- Os processos de internalizações interpõem-se entre os planos das *relações interpessoais (intersíquicas)* e das *relações intrapessoais*

	<i>(intrapsíquicas)</i> , ou seja, são baseadas nas objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos através de processos educativos.p.14	
<b>Vygotsky</b>	-Teoria Histórico-Cultural do Psiquismo, objetiva “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se devolvem durante a vida de um indivíduo.” Vygotsky, 1984, p.21	REGO, Teresa Cristina. <b>Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.</b> 19. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
<b>Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács</b>	-a relação entre a riqueza cultural acumulada pela humanidade e a subjetividade individual. Essa relação está presente em todo o processo de apropriação da cultura material e não material por parte dos indivíduos, desde a apropriação dos utensílios e da linguagem na vida cotidiana até a apropriação da ciência, da arte e da filosofia. Nesse sentido Marx (1989, p.176) afirmou que “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até agora”. p.146 -Heller(1994, p.203): “A arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis - o nível político, moral, etc. - a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação”. p.155	DUARTE,Newton. & FONTE, Sandra S. Della. <b>Arte e Formação Humana em Lukács.</b> In: Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

<p><b>A Imaginação e a Arte na Infância</b></p>	<p>- o comportamento humano possui dois tipos de atividades/impulsos fundamentais: a reprodutora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora; p.09 e p.10          -atividade criadora é toda realização humana responsável pela criação de qualquer coisa nova ; p.09          -o alicerce orgânico da atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade da nossa substância nervosa, se entendermos o por plasticidade a propriedade por parte de uma substância de se adaptar e conservar as marcas das suas transformações. p.10</p>	<p>Rio de Janeiro : Relógio D'Água Editores, 2009. - (Obras Escolhidas).</p>
<p><b>Psicologia da Arte</b></p>	<p>-A arte como conhecimento. p.31          - A arte como procedimento. p. 59          - Arte como não compreensão da psicologia social da arte e o papel dos momentos conscientes em arte. p. 81          - A arte como catarse. p. 249          - A arte está para a vida como o vinho para a uva - disse um pensador, e estava coberto de razão para indicar assim, que a arte recolhe da vida o seu material algo que ainda não está nas propriedades desse material. p. 308</p>	<p><b>Psicologia da Arte.</b> - São Paulo : Martins Fontes, 1999.</p>