

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

PAULA GONÇALVES FELICIO

**IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ
2016

PAULA GONÇALVES FELICIO

**IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina 4728 – Trabalho de Conclusão
de Curso como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas.

Coordenação: Professora Dra. Cristina de
Amorim Machado e Professora Dra. Aline
Frollini Lunardelli Lara.

Orientação: Professora Dra. Marta Chaves.

MARINGÁ
2016

PAULA GONÇALVES FELICIO

**IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA:
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Maringá como requisito parcial para a
obtenção do título de Graduação em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Ma. Eloiza Elena da Silva
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Me. Vinícius Stein
Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ, 04 DE FEVEREIRO DE 2016.

AOS MEUS PAIS,
EXEMPLOS DE AMOR, DEDICAÇÃO E FÉ.

AGRADECIMENTOS

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

A Deus, por conceder-me força, fé e perseverança na busca de meus sonhos e objetivos.

Aos meus pais Rossana Gonçalves Felicio e Nivaldo Donizeti Felicio, por me ensinarem a importância de se ter uma família, por se dedicarem à nossa felicidade, e por possibilitarem e apoiarem meus estudos, com amor e orações.

À minha querida professora e orientadora, Dra. Marta Chaves, pelos ensinamentos, carinho, sensibilidade, amor e zelo que tem me dedicado, sendo um exemplo de profissional, pela sua firmeza, competência e honestidade, que um dia quero ser e por me apresentar sua bela família, que me tratou com respeito e carinho.

Aos professores Ma. Eloiza Elena da Silva e Me. Vinícius Stein, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora do trabalho.

Aos meus familiares, em especial ao meu irmão Fábio, à minha avó Cenira, à minha tia Aparecida, por sempre me incentivarem com alegria, e ao meu avô Lázaro Felicio, em memória, por suas palavras de “fé e coragem”.

Ao meu querido namorado Jefferson Cirineo Ferreira de Meira, pelo apoio, compreensão, companheirismo e por fazer meus dias mais felizes.

Às amigas, para uma vida toda, Andressa, Bruna, Isabella e Jéssica, por estarem ao meu lado durante o curso de graduação, torcendo para o êxito de minhas realizações e por todos os momentos de alegria.

Agradeço carinhosamente, ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, por possibilitar estudos e vivências ricas e enriquecedoras, pelos momentos de afeto, coletividade e, em especial, às colegas Heloísa e Patrícia, pela força e amizade.

“[...] TEREMOS COISAS BONITAS PRA CONTAR
E ATÉ LÁ
VAMOS VIVER
TEMOS MUITO AINDA POR FAZER
NÃO OLHE PRA TRÁS
APENAS COMEÇAMOS [...]”

RENATO RUSSO

FELICIO, Paula Gonçalves. **Imaginação e Criação na Infância**: possibilidades para o ensino de Arte na Educação Infantil. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2016.

RESUMO

Neste trabalho objetivamos estudar questões afetas ao ensino da Arte na Educação Infantil, tendo como referência a obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009), particularmente os três primeiros capítulos. Neste estudo são realizadas reflexões sobre os conceitos e as proposições de L.S. Vigotski (1896-1934) para o desenvolvimento da imaginação e criação infantil. Esta elaboração, com delineamento bibliográfico ampara-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Consideramos que este referencial teórico-metodológico, apresenta subsídios para refletirmos sobre os desafios da escola na atualidade assim como possibilidades para a realização de intervenções educativas relacionadas à Arte na perspectiva de uma educação humanizadora. Em nosso entendimento, o educador pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas.

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

FELICIO, Paula Gonçalves. **Imagination and creation in childhood**: possibilities for teaching Art in children's education. 79p. Undergraduate Thesis – State University of Maringá. Advisor: PhD. Marta Chaves. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This work aimed to study questions related to Art Education in Child's Education, with reference to the work "Imagination and Creativity in Childhood" (Vigotski, 2009), particularly the first three chapters. In this study, it is put forth reflections about the concepts and propositions LS Vigotski (1896-1934) for the development of children's imagination and creation. This development, with bibliographic design supports herself on the assumptions of the Historical-Cultural Theory. We regard that this theoretical framework, provides subsidies to reflect on the school's challenges today as well as possibilities for the implementation of educational interventions related to art from the perspective of a humanizing education. In our view, the educator can contribute to the development of this capabilities at the same time that perform educational interventions that articulate the immediate experiences of children with models and artistic references.

Keywords: Art Education. Child's Education. Historical-Cultural Theory. Teacher training.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | O CENÁRIO SOVIÉTICO REVOLUCIONÁRIO: A EDUCAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA | 15 |
| 2.1 | A ORGANIZAÇÃO DA URSS: A GÊNESE DA REVOLUÇÃO..... | 15 |
| 2.2 | A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA..... | 29 |
| 2.3 | VIGOTSKI E A ARTE: FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA..... | 35 |
| 3 | O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS INICIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA | 40 |
| 3.1 | “IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA”: PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS..... | 40 |
| 3.2 | ESTUDOS E VIVÊNCIAS DO GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL – GEEI..... | 52 |
| 4 | POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 57 |
| 4.1 | CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL... | 57 |
| 4.2 | REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS COM ARTE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 61 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| | REFERÊNCIAS | 72 |

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo, se desenvolveu ao longo da nossa trajetória no curso de Pedagogia, mais especificamente nas aulas ministradas pela professora Dra. Marta Chaves, nas disciplinas “Formação docente: Prática para o ensino de Arte na escola” e “Literatura Infantil na escola”, em 2012, nas experiências no estágio obrigatório da grade curricular do curso, e, em especial nos estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)¹, nos quais observamos que os cursos de formação de professores contemporâneos contemplam minimamente estudos e reflexões sobre o ensino de arte, imaginação e a criatividade como contribuição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no período da Educação Infantil.

As vivências e os estudos no GEEI possibilitaram acompanhamentos às formações em exercício, de alguns municípios paranaenses, ministradas pela Dra. Marta Chaves, a qual orienta estudos e intervenções pedagógicas afetas à Literatura Infantil e Arte. Destacamos, em especial, a participação no “I Seminário de Municípios Integrados”², que objetivou socializar estudos e reflexões afetas a formação e atuação de professores realizadas por pesquisadores e militantes da Educação, da Educação Infantil e da Psicologia de diferentes instituições nacionais e internacionais. Chaves (2010b) observa que as propostas para a formação em serviço, por diversas vezes, podem intensificar uma oferta pouco responsável e pouco criteriosa, tornando-se frágil e desconexa, sem a explicitação do referencial teórico que subsidia as intervenções educativas. Tais ações, em geral, revelam que

¹ O GEEI foi constituído no ano de 2004 como desdobramento do Projeto de Ensino intitulado “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”. As linhas de pesquisa do grupo são: formação de professores, intervenções pedagógicas e Educação Infantil. Como objetivos, pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses a seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas Instituições de Educação Infantil. O grupo é composto por discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e pesquisadores da UEM, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro –, Paraná, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus Marília, São Paulo, Universidade Federal Fluminense – UFF –, Rio de Janeiro (CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**: contribuições para a formação do pedagogo. Maringá, 2013).

² O “I Seminário de Municípios Integrados” ocorreu em julho de 2015, realizado em Cruzeiro de Iguaçu-PR, coordenado pela Dra. Marta Chaves. Contou com a presença dos municípios de Boa Esperança do Iguaçu, Borrazópolis, Cruzeiro do Iguaçu, Marialva, Paraíso do Norte e Telêmaco Borba e com a participação do GEEI.

não há continuidade dos estudos. A possibilidade que se apresenta é organização de uma proposta de capacitação estruturada, capaz de atender às necessidades de professores e de crianças, sendo expressão de argumentos que favoreçam a promoção dos homens. Destaca a autora que os desafios apresentados aos educadores é reavaliar suas práticas educativas em favor de uma educação humanizadora.

O acompanhamento nas disciplinas ministradas pela Dra. Marta Chaves, no curso de Pedagogia do Campo³, na Escola Milton Santos, localizada no município de Paiçandu-PR, e a participação do GEEI no Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança, desenvolvido durante a XIII Jornada de Agroecologia realizada em 2014, também se configurou uma vivência significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Nossa participação nessa jornada foi essencial para fortalecer e aprimorar nossos estudos e pesquisas, permitindo compreender como se dá a organização do tempo e do espaço na educação do campo e das intervenções pedagógicas com as crianças, desde os primeiros meses⁴ aos 13 anos de idade, com os quais foram organizados ateliês afetos à Arte, Literatura Infantil e brincadeiras.

Mencionamos, também, nossos estudos iniciais desenvolvidos em um Projeto de Iniciação Científica (PIC⁵) no período de 2014 a 2015, no qual reafirmamos a necessidade de estudos afetos à Arte na Educação Infantil e buscamos compreender como as ações educativas podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de imaginação e de criação à medida que os educadores realizem intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com

³ O Curso Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo se iniciou no dia 24 de abril de 2013 junto à Universidade Estadual de Maringá, os Movimentos Sociais Populares do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O curso tem duração de quatro anos e é oferecido em regime de alternância (com períodos de Tempo Escola/Universidade e períodos Tempo Comunidade). Atualmente, tem como coordenadora adjunta a Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP – da UEM.

⁴ Neste texto, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) escreve: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

⁵ FELICIO, P. G. **Imaginação e criação**: estudos sobre o ensino da arte na Educação Infantil. 2014. 32f. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Orientadora: Marta Chaves.

modelos e referências artísticas em favor de uma educação humanizadora e emancipadora, pautada nas proposições da Teoria Histórico-Cultural⁶.

Nesse sentido, acentuou-se a preocupação com a Educação Infantil. No marco legal, a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a receber mais atenção do poder público e da sociedade civil. Após a promulgação da Carta, foram estabelecidos os direitos da criança e do adolescente e os Conselhos Tutelares, destinados a resguardar os aludidos direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esse reconhecimento, tem contribuído para que esse nível de ensino seja motivo de discussões em todo o país e de políticas públicas voltadas às necessidades desse segmento educacional (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino da Arte, a Lei nº 9.394/96, artigo 26, § 2º, afirma: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Com base nisso, desde os anos de 1980 até o início de século XXI, autores como Rocha (1999), Oliveira (2002) e Costa (2009) têm apontado para a necessidade de estudos permanentes sobre questões relacionadas à Educação Infantil. A essas elaborações somam-se as produções atuais que versam sobre a necessidade de contemplar estudos sobre a Arte e as intervenções pedagógicas que se efetivam com as crianças nas instituições de ensino.

Chaves (2010a), ao tratar das intervenções pedagógicas e das práticas educativas com Arte e Literatura na Educação Infantil, afirma que propostas educativas devem discutir as potencialidades das crianças e a necessidade de intencionalidade em favor da emancipação. Diante disso, a autora assinala, também, a necessidade de estudos contínuos referentes ao ensino da Arte pode favorecer a avaliação e a recondução da prática educativa, pressupondo levar à discussão a função da escola em uma perspectiva de humanização e de emancipação.

Em nosso entendimento, as escolas de Educação Infantil podem se apresentar como espaços de educação por excelência. Isso, significa defender a intencionalidade dos trabalhos pedagógicos realizados com as crianças. Consideramos, ademais, que tal preocupação acentua a relevância da formação inicial e em serviço de pedagogos, reafirmando, de igual modo, a necessidade de

⁶ Também denominada Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica e/ou Escola de Vigotski.

defesa de uma formação atenta e rigorosa, o que implica a necessidade de estudar os clássicos da educação (CHAVES, 2014a).

Desse modo, destacamos a contribuição fundamental da Teoria Histórico-Cultural⁷, desenvolvida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)⁸ por Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934)⁹, Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977). Esse referencial teórico-metodológico que se apresenta também como humanizador e capaz de oferecer respostas aos desafios e aos enfrentamentos da atualidade, possibilita a instrumentalização, mesmo em situação adversa, para vislumbrarmos uma educação plena para todos.

Assim, estudar e refletir sobre o ensino da Arte no processo de Educação Infantil se configura como necessidade para a formação e atuação do pedagogo. Para esse referencial, cabe, portanto, ao professor realizar a mediação no processo de desenvolvimento da criança, garantindo que esta se aproprie do patrimônio cultural humano. Nesse contexto, a escola deve promover a socialização do saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade.

Nesse âmbito, esta pesquisa tem como objetivo estudar questões afetas ao ensino da Arte na Educação Infantil tendo como referência a obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009). Acreditamos que nessa obra podemos investigar contribuições para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e que nos apresenta reflexões para a organização de procedimentos didáticos e

⁷ “Prestes (2012), apresentando estudos de Larochevski (2007), afirma que, embora não haja referência direta de Vigotski ao termo “histórico-cultural”, “[...] fica difícil negar o quanto este termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs” (PRESTES, 2012, p. 15). A autora recupera os escritos de Leontiev explicando as implicações dessa denominação. Duarte (1996, 1999, 2012) problematiza as tentativas de atualização das ideias de Vigotski e a classificação de sua teoria como sócio-histórica, concepção interacionista, sociointeracionista e/ou psicologia genética. Em sua análise, essas interpretações retiram de Vigotski “a base filosófica e o método que o guiou nas análises dos fenômenos psicológicos, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético” (STEIN, 2014, p. 13).

⁸ Em 1922, se constituiu oficialmente a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – composta por quinze repúblicas socialistas: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Estônia, Cazaquistão, Geórgia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Quirguízia, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão. Estas repúblicas eram governadas por Mikhail Gorbachev e tinham seus governantes internos. Com o decorrer dos anos, os governos internos de cada república foram adquirindo autonomia e no ano de 1991, todas as repúblicas tornaram-se Estados independentes (VICENTINO, 1995).

⁹ “Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias para o nome de uma mesma pessoa. As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2012) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português” (STEIN, 2014, p. 13).

intervenções pedagógicas afetas à arte nas instituições educativas formais. Priorizamos os três primeiros capítulos dessa obra, a saber, “Criação e imaginação”, “Imaginação e realidade” e “O mecanismo da imaginação criativa”, os quais retratam a relevância do trabalho pedagógico no desenvolvimento de condições e nas possibilidades de novas formas de participação das crianças na cultura, ressaltando as funções e as características da atividade criadora para a existência humana. Nesses capítulos, Vigotski (2009) analisa as relações entre imaginação e realidade e afirma como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação, argumentando ainda que a imaginação, como atividade humana movida pela cultura, pela Arte, pela linguagem, é marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada.

Pesquisas e reflexões iniciais realizadas pelo GEEI indicam que, para Vigotski (2009), o processo de criação não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos; a criação e as manifestações de criações não são iguais nas crianças. O autor afirma ainda que a criação infantil pode ser organizada e estimulada. Esclarece, ainda, que “[...] da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 91).

A partir dessas assertivas, em nossa trajetória de estudos se firmava uma indagação: como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, particularmente os escritos de Vigotski sobre a imaginação e criação na infância, podem contribuir para a organização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil?

Chaves (2011a) destaca que as elaborações de Vigotski (2009) sobre como se efetivam a imaginação e criação na infância favorecem reflexões sobre intervenções pedagógicas e para repensar e orientar nossas práticas educativas, em favor do desenvolvimento da imaginação infantil. Nesse sentido, para aprimorarmos e compreendermos os estudos e proposições de Vigotski (2009) em sua obra “Imaginação e criação na infância”, fez-se necessário estudarmos a organização do contexto da Rússia revolucionária e pós-revolucionária e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se estabeleceram no período em que o autor desenvolveu suas pesquisas.

Em termos metodológicos, fundamentamos nosso estudo nos Clássicos da Ciência da História. De acordo com esse referencial, considerar o contexto de determinada época contribui para se compreender as proposições de um autor e de

uma dada obra. Atentarmos-nos para a especificidade do ensino da Arte não exclui, ao contrário, estabelece como necessidade considerar a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade. Nesse sentido, nesta pesquisa priorizamos uma investigação bibliográfica, com o propósito de compreender como a temática do ensino da Arte tem sido apresentada nas elaborações educacionais e quais as possibilidades para intervenções pedagógicas. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material anteriormente elaborado, constituído principalmente de livros, os quais são fontes por excelência.

De acordo com a proposta de Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Esse tipo de pesquisa, como destaca o autor, é indispensável nos estudos históricos, uma vez que, por diversas vezes, não há outra maneira de se conhecer os fatos passados se não a partir de dados bibliografados. Desse modo, é necessário escolher cuidadosamente as fontes, para que não comprometam a qualidade da pesquisa.

Com base nisto, inicialmente apresentamos aspectos econômicos, políticos e sociais do momento histórico vivido por Vigotski, a fim de compreender o cenário na qual as elaborações do autor foram desenvolvidas, à medida que buscavam contribuir na edificação de uma sociedade comunista. Na segunda seção, discorreremos sobre os estudos iniciais afetos ao desenvolvimento da imaginação e criação infantil, a partir dos três primeiros capítulos da obra “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009) e destacamos algumas vivências e estudos do GEEI, as quais possibilitaram sentido e significado ao desenvolvimento e sistematização desse estudo. Na terceira seção tratamos das possibilidades de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, em uma perspectiva de uma educação humanizadora. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre este estudo.

2 O CENÁRIO SOVIÉTICO REVOLUCIONÁRIO: A EDUCAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

Nesta seção, discorreremos sobre o momento histórico vivido por Vigotski, a fim de retratar o cenário soviético revolucionário. Nos atentamos, em especial, à Educação e à Arte, assim como às condições econômicas, políticas e sociais em que foram desenvolvidas as pesquisas e proposições do autor. Nesse sentido, tratamos dos principais acontecimentos de sua época, para evidenciarmos as relações entre esses fatos para a compreensão de suas elaborações teóricas.

Dessa forma, estudamos, embora de forma sucinta, o período em que se desenvolveram os escritos de Vigotski, compreendemos que os elementos históricos, que apresentamos a seguir, aprimoram nosso entendimento sobre a obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009) e, de modo geral, às orientações para a educação comunista.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA URSS: A GÊNESE DA REVOLUÇÃO

De acordo com Clark (1991), o imenso Império Russo, que deu origem à União Soviética, foi formado há muitos séculos a partir de um grupo de reinos coligados que se estendia desde o leste da Europa até o oceano Pacífico. Um desses Estados, no século XIV, o Principado de Moscou, começou a impor seu poder sobre os outros. Posteriormente, Moscou conseguiria controlar toda a Rússia, pela força.

Vicentino (1995) afirma que o primeiro governante a assumir o título de “czar de todas as Rússias” foi Ivan IV, o Terrível (1533-1584). Na expansão territorial, conquistou a Sibéria e a bacia do Volga aos mongóis. Em 1645, alcançou o oceano Pacífico. Essas conquistas, favoreceram importantes vias de comércio com a Ásia, além de domínios que fortaleciam as doações de terras e estabelecimento das fronteiras. Ivan, além de ampliar o monopólio estatal comercial, entrou em guerra contra a Letônia, Suécia e Polônia, objetivando o acesso ao Báltico. No entanto, essa tentativa fracassada, seguiu-se de sua morte, período considerado turbulento

para a Rússia. A sucessão de Ivan IV coube a seu filho Fiódor, que entregou o governo efetivo a Bóris Godunóv, seu cunhado (VICENTINO, 1995).

Esse foi um período turbulento para a Rússia, devido às dificuldades políticas e às condições populares de miséria e exploração. Em decorrência disso, diversas revoltas camponesas nacionais ocorreram. Vicentino (1995) destaca que o ano de 1662 foi o início de uma nova dinastia, a Romanov (1613-1917). O primeiro czar coroado foi Mikhail III (1613-1645). O Estado czarista garantia a ordem de privilégios sociais, os quais foram herdados da sociedade rural feudal e, com seu intervencionismo mercantilista, estimulava o progresso comercial. Essa estrutura política e administrativa fez-se com a ampliação da tributação, isentando nobres.

O próximo sucessor foi o Czar Alieksiéi Mikailovitch (1645-1676), que estabeleceu um novo código de leis, em que firmava a fixação dos camponeses na terra e suas obrigações em tributos e trabalhos aos seus senhores, não podendo abandonar os feudos, sob severas penas. Sendo assim, esse período foi marcado por revoltas camponesas e rebeliões populares. Foi sucedido por seu filho Fiódor III (1676-1682) e, como a morte deste, foi coroado sucessor, Pedro, o Grande (1682-1725), responsável por significativas mudanças na Rússia (VICENTINO, 1995).

Clark (1991) afirma que Pedro, o Grande continuou a expandir o território russo, por meio da guerra, também modernizou o exército e construiu uma nova capital em São Petersburgo¹⁰, no golfo da Finlândia. Conquistou o Báltico e fez alianças com antigos inimigos, como os polacos. Desse modo, Vicentino (1995) destaca que o czar também buscou equiparar a Rússia aos Estados europeus mais avançados. Impondo a sua absoluta autocracia, Pedro, imbuído do ideal de uma grande Rússia, dinamizou a cultura fundando escola, como a Escola de Navegação, o primeiro jornal e as bases da Academia Russa, criada logo após sua morte.

Para Wood (1991), outro resultado relevante dessas reformas foi o fato de Pedro ter obrigado os membros de sua nobreza latifundiária (*dvoryanstvo*) a adotarem hábitos, modos, educação e atitudes ocidentais. Estabeleceu-se, assim, uma divisão na sociedade russa: a nobreza e o povo russo – *narod*¹¹ – camponeses

¹⁰ São Petersburgo é uma cidade federal da Rússia localizada às margens do rio Neva, no Mar Báltico. No período de 1914 a 1924, era chamada de Petrogrado, e de 1924 a 1991 era conhecida como Leningrado. A cidade foi capital do Império Russo por um longo período, compreendido entre os anos de 1713 a 1728 e novamente em 1732 a 1918. Após a Revolução de Outubro de 1917, São Petersburgo deixa de ser a capital do país, sendo substituída por Moscou (VICENTINO, 1995).

¹¹ “O povo; em uso no século XIX, normalmente com referência ao campesinato” (WOOD, 1991, p. 76).

transformados em servos, que continuavam a ser implacavelmente explorados e confinados, ao mesmo tempo continuavam mergulhados na ignorância, miséria, superstição e fome. O autor explica:

[...] O abismo social e intelectual que separava a nobreza do *narod* era a manifestação da natureza complexa e ambivalente da relação entre a Europa “moderna” e a Rússia “atrasada”, que se constituiu em um grande *leitmotiv* da história do país durante todo século XIX (WOOD, 1991, p. 14, grifos do autor).

Vicentino (1995) assinala que com a morte de Pedro, o Grande, foram coroados vários de seus descendentes até chegar em Catarina Anhalt-Zerbst, proclamada imperatriz com o título de Catarina II, a Grande (1762-1796). O autor pontua:

[...] o império czarista continuava envolto num ideal progressista tímido comparado ao Ocidente. A Rússia, como já apontamos, não conhecera a afirmação de uma sociedade burguesa individualista e leiga (não viveu uma revolução cultural, como o Renascimento, nem religiosa, como a Reforma Protestante) e continuava com suas peculiares estruturas orientais (fortes elementos de uma ordem produtiva asiática) sob supremacia do Estado e fidelidade cristão. [...] A concentração das propriedades fazia do Estado, dos seus nobres e da Igreja os poderosos do Império (VICENTINO, 1995, p. 35-36).

O autor continua,

Neste mesmo período, o Ocidente, que há muito era fonte exemplar do progressismo capitalista e da modernidade, vivia a efervescência intelectual do Iluminismo – ou Ilustração –, o movimento ideológico contra o Antigo Regime e defensor do estabelecimento de um Estado burguês. O desenvolvimento burguês ocidental já não podia mais conviver pacificamente com o Estado absoluto e mercantilista, exigindo liberdades públicas, o fim dos privilégios tradicionais e a racionalidade política e econômica capitalista (VICENTINO, 1995, p. 36-37).

De acordo com Vicentino (1995), Catarina II, sob severa adaptação, incorporou alguns dos ideais liberais na prática do regime político, aboliu a tortura e instituiu a liberdade religiosa. Sob seu reinado, foram criadas a Universidade de Moscou, diversas escolas elementares, além de colégios para professores. Nesse período, desenvolveram-se, inúmeras organizações secretas que pretendiam combater o czarismo, bem como a condição de miséria popular.

Vicentino (1995) afirma que durante o governo de Catarina II, enquanto o país se integrava ao progressismo capitalista, no seu interior mantinham-se estruturas arcaicas do Antigo Regime. Também ocorreu um aumento do número de escravos e servos, evidenciando as difíceis condições de vida da massa trabalhadora rural, motivando o crescimento de revoltas. Wood (1991, p. 15) afirma que “[...] durante os séculos XVII e XIX foram feitas várias tentativas de se propor um tipo de reforma constitucional que limitasse os poderes do czar, mas nenhuma delas obteve sucesso”, dentre elas a grande revolta dos cossacos e camponeses, entre 1773 e 1775. Em 1796, com a morte de Catarina II, foi sucedida por seu filho, Paulo I (1796-1801), o qual manteve o centralismo administrativo e ampliou a repressão política (VICENTINO, 1995).

Nesta perspectiva, a história da Rússia no século XIX, conforme Vicentino (1995), caracterizou-se pelos enfretamentos ocorridos em outros períodos anteriores, reafirmando limites e dificuldades do czarismo e suas estruturas sociais, típicas do Antigo Regime oriental. As políticas dos Romanov, se envolveram em grandes conflitos internacionais, tendo como ponto de partida as guerras napoleônicas do início do século. Em relação à economia, estava entre progressismo e entraves, a qual entraria em colapso no início do século XX, em meio à Primeira Guerra Mundial.

O Czar Alexandre I (1801-1825), sucessor e filho de Paulo I, de acordo com Vicentino (1995) ganhou rápida popularidade ao pôr fim à repressão de seu pai e ao libertar milhares de prisioneiros políticos. No tocante à educação, Vicentino (1995, p. 43) afirma que o czar, em 1803, determinou:

[...] de acordo com o novo sistema de educação pública, denominado Estatuto das Escolas, a existência de uma universidade em cada uma das seis regiões em que foi dividida a Rússia, de uma escola secundária em cada província e uma primária para cada duas paróquias. Isto fez surgir as universidades de São Petersburgo, Kharkow e Kazan, que se somavam às de Moscou, Vilna e Dorpat.

Nesse sentido, o plano de educação, dizia-se que visava eliminar o abismo cultural entre as massas e as elites. Entretanto, por falta de recursos e professores, além da posição reacionária de alguns dirigentes que temiam uma sublevação social, o Estatuto obteve algum sucesso na universidade e no secundário, porém somente para as classes médias e superiores (VICENTINO, 1995).

Segundo Capriles (1989) as escolas primárias russas, até a Revolução de 1917, foram instituições isoladas, dirigidas a partir de critérios feudais. Fato que refletia, em geral, no nível da instrução de maneira separatista, tanto em termos de clãs como de classes, limitando a continuação dos estudos superiores. A grande maioria das instituições de ensino eram propriedade, nas áreas urbanas, de alguns setores da burguesia, no campo, dos latifundiários, e uma pequena parte era do Estado. A Igreja Ortodoxa, além de controlar, em geral, a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de escolas, nas quais o ensino se limitava à transmissão do dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, predominantemente, canto religioso. O autor observa que:

Até seu fim, o império russo dos tzares teve nas escolas paróquias seu principal meio de ensino e doutrinação. A grande maioria das crianças que tinham a sorte de frequentar essas escolas, nos meios operários e camponeses, recebiam uma instrução não-científica, baseada unicamente na leitura de textos eclesiásticos e em rudimentares conhecimentos aritméticos (CAPRILES, 1989, p. 19).

Na política externa, conforme com Vicentino (1995), Alexandre I reestabeleceu aproximações com a Inglaterra, em 1805, integrou a Terceira Coligação contra a França napoleônica. Contudo, em 1807, os russos foram derrotados na batalha de Friedland (1807), e, a seguir, Alexandre e Napoleão firmaram a Paz de Tilsit, a partir disso, o país aderiu ao Bloqueio Continental, submetendo-se a não manter nenhuma relação comercial com os britânicos. O autor em referência explica:

Se Tilsit, por um lado, evitou a marcha incontida de Napoleão em direção à Rússia, por outro, afetou toda a economia nacional, arruinando muitos comerciantes, atraindo críticas e forte oposição interna. Foi em meio a este quadro interno e externo que Alexandre I restaurou a censura e desconsiderou a continuidade das reformas modernizadoras [...] (VICENTINO, 1995, p. 44).

Vicentino (1995) ressalta que a partir de 1810, diante das dificuldades econômicas desenvolvidas pelo Bloqueio Continental e as divergências territoriais com Napoleão, o czar rompeu com a França e, em 1812, declarou todos os portos russos abertos aos navios ingleses, fato que representava uma declaração de guerra. Naquele mesmo ano, os franceses avançaram sobre os territórios da Rússia,

conseguindo chegar até Moscou. No entanto, não obtiveram a rendição do czar, mas depararam-se, ao contrário, com um cenário de resistência russa. Moscou era uma cidade abandonada por sua população, sob um enorme incêndio feito pelos próprios russos, sobretudo, tomada por um inverno rigoroso e pela fome, obrigaram os franceses a recuar.

Para Vicentino (1995), a vitória sobre a França concretizou o domínio russo sobre a Bessarábia, Finlândia, e outros territórios. Alexandre I instalou a Santa Aliança, no congresso de Viena, como um instrumento militar intervencionista para reprimir qualquer movimento revolucionário. Com sua morte, em 1825, manifestações reformistas tomaram o meio militar, quando foi coroado sucessor o irmão do czar, Nicolau I (1825-1855). Deste modo, o autor explica o esgotamento czarista daquele período:

No início da segunda metade do século passado, enquanto o czarismo fazia de tudo para ampliar suas forças, incontrolavelmente emergiam fraquezas que apontavam seus limites e sua estrutura ultrapassada no mundo capitalista que se desenhava mundialmente (VICENTINO, 1995, p. 47).

Durante o século XIX, enquanto as outras potências europeias construía-
m enormes impérios na África, na Índia e no Oriente Médio, a Rússia continuava a se expandir rumo ao leste da Europa. Entretanto, a derrota para os franceses, ingleses, e italianos do Piemonte na Guerra da Criméia (1853-1856)¹² foi um duro golpe contra o expansionismo dos czares (CLARK, 1991).

O enfraquecimento do Estado aumentou o descontentamento popular, iniciando, de acordo com Vicentino (1995) a “Era das Reformas”. O czar Alexandre II (1855-1881), sucessor de Nicolau I, “liberou 40 milhões de camponeses sem alterar substancialmente a estrutura fundiária tradicional, evitando o confisco generalizado e a redistribuição de terras, como reivindicavam os diversos movimentos populares russos” (VICENTINO, 1995, p. 48). Sendo assim, Clark (1991, p. 3) reafirma:

A derrota na guerra da Criméia fez com que os governantes russos percebessem a necessidade de reformar a sociedade. Afinal, seria difícil organizar um exército forte e moderno sem uma população

¹² Conflito ocorrido entre o Império Russo e o Império Otomano (atual Turquia), Grã-Bretanha, França, e o reino da Sardenha, pelas disputas por territórios do Império Turco-Otomano, na qual grande parte das batalhas ocorreram na península da Criméia (CLARK, 1991).

livre. Assim, a servidão foi abolida na Rússia em 1861. Mas a liberdade dos camponeses continuou limitada. Para comprar seu pedacinho de terra, eles tinham de pagar preços altíssimos aos senhores e ao Estado. Isso fez com que muita gente vivesse cheia de dívidas. E sem dinheiro para cultivar, os camponeses nunca produziam a comida necessária. O czar também continuava governando como soberano absolutista. As reformas eram insuficientes (CLARK, 1991, p. 3).

Naquele período, a Rússia experimentava um significativo crescimento populacional e industrial. Outro aspecto relevante era que o desenvolvimento do capitalismo produzia uma classe operária, a qual assimilava as novas ideologias ocidentais, incentivando novas formas de lutas populares. No tocante à cultura, as transformações em curso também estimulavam a atividade artística, destacando, Tolstói (1828-1910)¹³, Tchaikovsky (1840-1893)¹⁴, entre outros (VICENTINO, 1995). Em termos econômicos:

[...] a situação era igualmente problemática. O atraso industrial da Rússia com relação a outras potências europeias importantes ficou patente depois da derrota do país na Guerra da Criméia (1853-6). Como consequência, embora não de imediato, o governo deu início a um programa intensivo de industrialização por volta da virada do século [...] (WOOD, 1991, p. 15).

¹³ Lev N. Tolstói nasceu no dia 28 de agosto de 1828, em Iasnáia Poliana, província de Tula, em território russo. Aos dezesseis anos, estudando na Universidade de Kazan, cursa línguas orientais e passa a ser uma decepção para Pielagueia, sua tia, uma vez que começa a apresentar condutas impróprias aos códigos de boas maneiras da aristocracia da época. Esse comportamento inadequado o coloca na condição de aluno displicente. Muda de curso e passa a ser acadêmico de direito, porém seu desinteresse já se confirma nos primeiros exames, nos quais é reprovado. Em 1849, com 21 anos, retoma os estudos. Em 1862, Tolstói coloca-se à disposição do governo russo e passa a trabalhar como juiz de paz da província, tendo sob sua responsabilidade a tarefa de amenizar os conflitos entre proprietários de terras e antigos servos. Em fins da década de 1850, Tolstói, preocupado com a situação precária da educação do meio rural, sente a inquietude de realizar um trabalho junto ao campesinato que provocasse uma libertação da realidade de analfabetismo na qual estavam mergulhados. Os ideais de Lev N. Tolstói para a educação eram pouco aceitos e as críticas à sua metodologia de ensino eram constantes. Dentre suas obras, destacamos “Guerra e Paz” (romance 1865-1869), na qual descreve dezenas de personagens durante a invasão napoleônica de 1812, quando os russos incendiaram Moscou (CUSTODIO, 2008; RABELLO, 2009).

¹⁴ Peter Tchaikovsky (1840-1893) nasceu na cidade russa de Votkinsk. Um dos seis filhos, teve as primeiras impressões musicais com as canções populares cantadas pela mãe. Aos cinco anos, aprendeu a tocar piano. Em 1866 foi convidado para ser professor do Conservatório de Moscou. Neste período, compôs suas primeiras obras, em especial, sua primeira sinfonia – “Sonhos de Inverno”. Com trinta e sete anos, já havia escrito três óperas, três sinfonias, um balé e muitas outras peças musicais. “O lago dos cisnes”, “A Bela Adormecida” e “O quebra-nozes” são três grandes balés do compositor e estão baseados em histórias populares (VENEZIA, 2005).

Clark (1991) afirma que, com o início da industrialização, desenvolveu-se uma nova classe social: a dos operários das cidades, que, em geral, eram camponeses que haviam deixado suas terras em função das dívidas ou da pequena produção. Muitos deles voltavam ao campo na época da colheita. Entretanto, nas cidades, grande parte dos operários vivia na miséria, situação a qual não aceitavam. Até mesmo uma parte dos estudantes e intelectuais russos, acusavam os capitalistas de enriquecerem à custa da exploração dos operários. Trabalhadores e intelectuais seriam as principais bases de apoio da revolução.

Ao mesmo tempo, contudo, a maioria da população, aproximadamente oitenta por cento, como ressalta Wood (1991) ainda era constituída por camponeses organizados comunitariamente, trabalhando em suas vilas em condições que haviam sofrido poucas mudanças desde o século XVIII, a Rússia ainda era uma sociedade predominantemente agrária. Isto é, apesar desse desenvolvimento econômico, o governo continuava dominado pela aristocracia. Desse modo, o autor afirma que a coexistência entre uma sociedade industrial e moderna “e um imenso campesinato ávido por terras, cujos interesses econômicos há muito eram negligenciados pelo governo, constitui-se em fator-chave para um entendimento da natureza da Revolução de 1917” (WOOD, 1991, p. 16).

Entretanto, o rápido crescimento, a densa concentração e as precárias condições de trabalho do proletariado industrial criaram uma situação que levou à disseminação do descontentamento entre as massas. Essa disseminação, motivou na formação de movimentos grevistas e de uma conscientização bastante desenvolvida do proletariado e uma crescente receptividade com relação à agitação dos ativistas revolucionários. Entre esses, cada vez mais se destacavam os que, atraídos pelas teorias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)¹⁵, começavam a ver na classe trabalhadora, a possibilidade para a mudança revolucionária na Rússia. “É nesse cenário de contínua reação política, de expansão industrial e de desenvolvimento das relações capitalistas que devem ser buscadas as origens do marxismo russo” (WOOD, 1991, p. 41).

¹⁵ Karl Marx nasceu na Alemanha, e Friedrich Engels em Barmen, reino da Prússia, que depois comporia a Alemanha unificada. Esses intelectuais e militantes do socialismo científico viveram no século XIX e analisaram historicamente e cientificamente a sociedade capitalista em sua configuração e estrutura. Marx e Engels desenvolveram o método político de pesquisa chamado Materialismo Histórico-Dialético, que objetiva um estudo por meio dos determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais do objeto, levando em consideração que nenhum fato acontece de maneira isolada e sim por relação do meio social ao qual está inserido (NETTO, 2011).

Clark (1991) ressalta que, em 1848, na Alemanha, foi instituída a Associação Internacional dos Trabalhadores¹⁶, como uma tentativa de organizar os revolucionários do mundo todo. Seus principais líderes eram Marx e Engels, que publicaram no mesmo ano o “Manifesto Comunista”. Nessa obra, que muito influenciou a Revolução Russa, os autores diziam que a sociedade europeia estava dividida basicamente em duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Os autores acreditavam que, por meio da revolução, o poder político passaria às mãos dos trabalhadores (“ditadura do proletariado”), que eliminariam as diferenças sociais.

Vicentino (1995) pontua que surgiram diversos grupos de jovens revolucionários, incitando revoltas e mudanças, cujo ápice, em 1881, foi o assassinato do Czar Alexandre II. Seu sucessor, Alexandre III (1881-1894), em meio a violência popular, deixou seu palácio na capital e ampliou a repressão e autoridade política. A característica repressiva e autocrata da Rússia permanecia inalterada e com reduzidas oportunidades de “transformar-se pacificamente numa estrutura mais liberal, segundo os moldes ocidentais, e continuou assim após a morte de Alexandre III, ocorrida em 1894” (VICENTINO, 1995, p. 52).

Wood (1991) aponta que, ainda em 1883, foi fundado, na Suíça, o primeiro grupo revolucionário marxista russo, por um grupo composto por Geoge Plekhanov (1856-1918), Paul Axelrod (1850-1928), Leo Deutsch (1855-1941) e Vera Zasulich (1851-1919). Contudo, o marxismo era conhecido na Rússia antes dessa data.

De acordo com Clark (1991), em 1888, cinco anos após a morte de Marx, uma cópia da obra “O Capital” chegou às mãos de um jovem russo, estudante de Direito, que pouco antes havia sido expulso da Universidade de Kazan devido sua atividade revolucionária. Seu nome era Vladimir Ilitch Ulianov (1870-1924), conhecido como Lênin. Em 1894, enquanto Lênin estudava “O Capital”, um novo czar assumiu o poder: Nicolau II (1894-1917).

¹⁶ No que se refere à Associação Internacional dos Trabalhadores cabe destacar que foram instituídas quatro internacionais. A Primeira Internacional foi fundada no dia 28 de setembro de 1864 durante uma reunião pública internacional de operários no St. Martin’s Hall em Londres. Marx fez parte dessa associação e foi ele quem escreveu a mensagem inaugural da mesma. A primeira Internacional deixou de existir em 1876. No ano de 1889 foi instituída a Internacional Operária e Socialista, conhecida como Segunda Internacional, esta era uma associação livre de partidos, integrada tanto por elementos revolucionários quanto reformistas. O caráter progressista chegou ao fim em 1914. Durante a Primeira Guerra Mundial se desintegrou e em 1923 voltou a atuar como reformista. Em 1921, foi constituída em Viena a União Internacional de Partidos Socialistas, conhecida como Segunda Internacional e Meia. A Terceira Internacional, chamada Internacional Comunista foi implantada em 1919 até 1943. Trotsky foi quem fundou a Quarta Internacional no ano de 1938 (MARXISTS, 2015a).

O Czar Nicolau II acelerou ainda mais a industrialização, segundo Vicentino (1995). Porém, o progressismo econômico russo era acompanhado por dificuldades do governo, com o aumento das manifestações populares, das greves e dos movimentos revolucionários, destacando ativas lideranças, entre as quais a de Lênin.

Findo o século XIX, a Rússia ingressou em uma nova fase do desenvolvimento do capitalista: o imperialismo, amplamente analisado por Lênin. Nos seus estudos sociais e políticos, Lênin revela que o desenvolvimento da produção industrial é acompanhado de uma inevitável exploração com a consequente agravação das condições de vida dos trabalhadores. Naquele momento, as contradições sociais determinaram um desenvolvimento na consciência política do proletariado, levando a classe operária e o campesinato aliar-se na luta contra a autocracia. O movimento revolucionário já era uma realidade concreta, e a luta pela instrução pública, uma parte relevante e integrante dessa luta (CAPRILES, 1989).

Wood (1991) afirma que enquanto a mão-de-obra russa crescia, durante a década de 1890, concomitantemente começou a aumentar o número de organizações de trabalhadores, sindicatos, grupos de discussão marxista e outros que tanto comandavam a agitação e a propaganda, como ajudavam a organizar greves nos maiores centros industriais. Em 1898 ocorreu uma tentativa de reunião dessas organizações em um único partido político marxista e revolucionário, no primeiro “Congresso” do Partido Trabalhista Russo Socialdemocrata (PTRSD), precursor do Partido Comunista da União Soviética. No entanto, muito pouco foi obtido pelo Congresso e a liderança do partido foi logo detida e encarcerada.

Vicentino (1995) ressalta que em 1903, ocorreu uma segunda tentativa de organização de um partido unificado, porém os que se opunham ao czarismo dividiram-se em dois grupos, decisão expressa no Congresso da Social Democracia dos Trabalhadores Russos, em Londres, os bolcheviches¹⁷, liderados por Lênin, que

¹⁷ O termo “bolcheviques” significa “maioria” no idioma russo. Essa palavra passou a ser usada, no começo do século XX, para designar os integrantes mais radicais do Partido Operário Social – Democrata Russo – POSDR. Esse partido foi fundado em 1898 e se opunha ao regime czarista de Nicolau II na Rússia. Os bolcheviques eram favoráveis a uma transformação na sociedade russa, e acreditavam que isso só seria possível por meio de uma Revolução Comunista. O lema bolchevique era “paz, terra, pão, liberdade e trabalho” (MARXISTS, 2015b).

defendiam a revolução socialista e a instalação da “ditadura do proletariado”¹⁸; e os mencheviques¹⁹, sob liderança de George Plekhanov e Iulii Martov.

Capriles (1989) afirma que a ignorância, o analfabetismo, a ausência de direitos e a miséria eram presentes entre as massas populares do império czarista. No início do século XX a Rússia era, especialmente em educação, um dos países mais atrasados do mundo. Os documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstravam que 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima oportunidade de estudar. De acordo com Vicentino (1995), nesse período, a Rússia se envolvia em um novo confronto internacional, a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), pela disputa da Manchúria e pela Coreia. Os russos foram derrotados pelo Japão, fato que motivou a intensificação das manifestações contra o governo czarista.

Com os revolucionários trabalhando na clandestinidade junto ao povo russo, como afirma Clark (1991), no início de 1905, São Petersburgo foi paralisada por uma greve geral. Os trabalhadores exigiam melhores salários e protestavam contra demissões. Até então havia ocorrido greves isoladas nas maiorias das cidades russas, mas nada com tais dimensões. De acordo com Vicentino (1995), naquele mesmo ano, houve uma manifestação popular pacífica, em frente ao Palácio de Inverno, a fim de entregar ao czar uma petição, com 135 mil assinaturas. Mas, os manifestantes foram reprimidos violentamente, massacre que se denominou de “Domingo Sangrento”. Clark (1991, p. 8) elucida:

[...] uma procissão de cerca de 200 000 pessoas desarmadas, muitas com seus ícones religiosos nas mãos, seguiu o padre Gapon pelas ruas cobertas de neve de São Petersburgo, até o Palácio de Inverno do czar. O palácio estava guardado por um esquadrão de cossacos, as tropas de elite do imperador, com suas espadas nas mãos. De repente, veio a ordem de ataque e os cavaleiros avançavam sobre a multidão, pisoteando homens, mulheres e crianças. A seguir veio a infantaria, atirando contra os manifestantes; muita gente não conseguiu fugir. Quando finalmente a procissão foi dispersada, a neve estava manchada com grandes poças de sangue e coberta por milhares de mortos e feridos.

¹⁸ Para Lênin (1983, p. 107) “a passagem da sociedade capitalista para a sociedade comunista é impossível sem um ‘período de transição política’ em que o Estado não pode ser outra coisa senão a ditadura revolucionária do proletariado”.

¹⁹ “Mencheviques” significa minoria, esse foi o partido de oposição aos bolcheviques, liderado por Martov. Esse partido defendia que primeiro deveria se instalar a democracia e só depois o socialismo (MARXISTS, 2015c).

Esse acontecimento foi seguido de diversos protestos por todo o império. A agitação revolucionária impulsionava, em várias regiões, a formação dos sovietes, conselhos de trabalhadores, que ampliaram o envolvimento popular. Ao mesmo tempo, Nicolau II, após relutar muito, anunciou instalação da Duma Estatal (Parlamento)²⁰, em 1906, com deputados originários das elites nacionais (VICENTINO, 1995). Contudo, os conflitos “entre a autoridade do czar e a Duma cresceram tão rapidamente que logo desembocaram em impasses, culminando no fechamento do Legislativo [...]. Era o retorno à autocracia czarista, acompanhado do desprestígio de Nicolau II e de tensão política” (VICENTINO, 1995, p. 56).

De acordo com Clark (1991), as primeiras duas Dumas duraram pouco tempo. Nicolau II dissolveu-as porque os deputados não concordavam com os planos do governo de limitar os poderes do Parlamento, seguiu-se a terceira e quarta Dumas. Mas os protestos populares continuaram crescendo e o czar abandonou as reformas, temendo a revolução. Novamente, passou a recorrer à repressão generalizada, perseguindo os sovietes e partidos de oposição.

Em conformidade com Vicentino (1995) a Primeira Guerra Mundial (1914-1918)²¹ foi um dos fatores para o colapso final do czarismo. A Rússia era membro da Tríplice Entende, com a França e Inglaterra, que se opunham ao expansionismo das potências centrais – Alemanha e Áustria-Hungria – na região balcânica²².

²⁰ “A Duma era formada por cerca de 500 deputados eleitos, representando todas as classes sociais rurais, e o Conselho de Estado continha igual proporção de membros eleitos e indicados, representando as principais instituições sociais, religiosas, educacionais e financeiras” (WOOD, 1991, p. 51).

²¹ A disputa entre as nações, a exacerbação do nacionalismo e a rigidez do sistema de alianças revelavam a precariedade do equilíbrio internacional. A perspectiva de um confronto de maiores proporções lançou os países envolvidos em uma corrida militar em 1912-1914. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) envolveu todas as grandes potências, todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. Tropas do ultramar foram, muitas vezes, pela primeira vez, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões. Canadenses lutaram na França, australianos e neozelandeses forjaram a consciência nacional numa península do Egeu e, mais importante, os Estados Unidos mandaram seus soldados para a Europa, determinando assim a forma da história do século XX. Indianos foram enviados para a Europa e o Oriente Médio, batalhões de trabalhadores chineses vieram para o Ocidente, africanos lutaram no exército francês. A tragédia e a relevância histórica da Guerra só podem ser avaliadas quando se considera suas dimensões humanas, políticas e econômicas. Nos campos de combate morreram entre 8 e 9 milhões de pessoas. Se a essas perdas forem somadas as mortes por privações e enfermidades haveria mais cerca de 5 milhões de óbitos na Europa, sem considerar a Rússia. Neste caso a devastação foi desmedida, pois incluiu a guerra civil que se prolongou até 1921, com aproximadamente 16 milhões de mortos. A guerra deixou, ademais, 7 milhões de incapacitados permanentes e 15 milhões de feridos (HOBSBAWM, 2011; MAZZUCHELLI, 2007).

²² “A Rússia solidarizava-se com a Sérvia contra a Áustria-Hungria e Alemanha, reafirmando o seu pan-eslavismo, tão estimulado desde o século XIX. Esta ‘Questão Balcânica’ foi elemento deflagrador da Primeira Guerra, tendo por estopim o assassinato, em Sarajevo, do herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Fernando, em junho de 1914” (VICENTINO, 1995, p. 57).

No início de agosto, a Rússia, estava em guerra contra as Potências Centrais. Enquanto a maior parte das tropas alemãs avançava contra a França, dois grandes, e mal equipados, exércitos russos invadiam a província alemã da Prússia Oriental. Após de algumas vitórias iniciais, um desses exércitos foi quase destruído na batalha de Tannenberg (1914), com centenas de milhares de mortos. Em 1915, um ataque austro-alemão empurrou os russos de volta às suas fronteiras (CLARK, 1991).

Wood (1991) afirma que, durante o período da guerra, as indústrias que produziam material bélico se fortaleceram. Porém quando se compreendeu que a guerra não terminaria em breve, mais empreendimentos foram desviados para a produção militar. Por outro lado, a produção de bens de consumo decaiu, provocando dificuldades para a população. Seguiu-se o racionamento, com os trabalhadores passando fome e as filas de pão tornando-se corriqueiras. A falta de matéria-prima essencial também provocou uma crise e greves na indústria (1915-1916). Financeiramente, os gastos do governo apenas aumentavam, e a população cada vez mais expressava seu descontentamento. Hobsbawm (2011, p. 63-64) explica:

[...] Na verdade, o regime czarista mal se recuperava da revolução de 1905 quando, indeciso e incompetente como sempre, se viu mais uma vez açoitado por uma onda de descontentamento social em rápido crescimento. Tirando a firme lealdade do exército, polícia e serviço público nos últimos meses antes da eclosão da guerra, o país parecia mais uma vez à beira de uma erupção. Na verdade, como em tantos dos países beligerantes, o entusiasmo e patriotismo das massas após a eclosão da guerra desarmaram a situação política – embora, no caso da Rússia, não por muito tempo. Em 1915, os problemas de governo do czar pareciam mais uma vez insuperáveis. Nada pareceu menos surpreendente e inesperado que a revolução de março de 1917, que derrubou a monarquia russa [...].

Nesta perspectiva, a guerra foi desfavorável para a Rússia czarista por suas sucessivas derrotas. Vicentino (1995) ressalta que, no final de 1916 e início de 1917, a Rússia estava arrasada militarmente e desorganizada economicamente, com mais de 1,5 milhões de mortos na guerra. Sobre esta questão, Löwy (2009, p. 113) elucida:

Frio e miséria. No começo do ano de 1917, o país está imerso numa crise econômica: são instituídos cupons de racionamento, especialmente para a farinha, que depois de fevereiro se vê em grandes sacos [...] O país está fraco e mergulhado numa guerra que

não era dele. A presença da guerra na história desse ano memorável e múltipla. Pesa sobre a vida inteira do país, que chora seus soldados mortos no *front* [...] (LÖWY, 2009, p. 113, grifo do autor).

No início de 1917, faltava comida em quase todo o país. Em fevereiro daquele ano, a fome fez com que os operários de São Petersburgo saíssem às ruas, exigindo pão. As revoltas nas filas para comprar alimentos, formadas por pessoas famintas, logo evoluíram para demonstrações violentas e confrontos com a polícia. Em meio à agitação, a Duma teve seus trabalhos suspenso, o governo entrou em colapso (CLARK, 1991; WOOD, 1991).

A Rússia, madura para a revolução social, cansada de guerra e à beira da derrota, foi o primeiro dos regimes da Europa Central e Oriental a ruir sob as pressões e tensões da Primeira Guerra Mundial. A explosão era esperada, embora ninguém pudesse prever o momento e ocasião da denotação. Poucas semanas antes da revolução de fevereiro, Lênin ainda se perguntava em seu exílio suíço se viveria para vê-la. Na verdade, o governo do czar desmoronou quando uma manifestação de operários (no habitual “Dia da Mulher” do movimento socialista – 8 de março) se combinou com um *lock-out* industrial na notoriamente militante metalúrgica Putilov e produziu uma greve geral e a invasão do centro da capital, do outro lado do rio gelado, basicamente para exigir pão. A fragilidade do regime se revelou quando as tropas do czar, mesmo os leais cossacos de sempre, hesitaram e depois se recusaram a atacar a multidão, e passaram a confraternizar com ela. Quando, após quatro dias de caos, elas se amotinaram, o czar abdicou, sendo substituído por um “governo liberal” provisório [...] Quatro dias espontâneos e sem liderança na rua puseram fim a um Império [...] (HOBSBAWM, 2011, p. 66-67).

Em fevereiro de 1917²³, conforme Clark (1991), o Czar Nicolau II foi forçado a abdicar. Seu irmão, o Grão-Duque Miguel, recusou-se a assumir o trono. Desse modo, estabeleceu-se o Governo Provisório representado por Príncipe George Lvov, que desenvolveu um programa de reformas, dentre elas a diminuição da jornada de trabalho para os operários e a liberdade de imprensa e de organização política. Porém, o Governo Provisório não resolvia os problemas mais urgentes, como o da guerra, da fome e da miséria, conforme tratamos a seguir.

²³ Como a Rússia ainda seguia o calendário juliano, com a diferença de treze dias em relação ao calendário gregoriano adotado em todas as demais partes do mundo cristão ou ocidental, a Revolução de Fevereiro de 1917 na verdade se deu em março; e a de outubro, do mesmo ano, em novembro (HOBSBAWM, 2011).

2.2 A REVOLUÇÃO DE OUTUBRO DE 1917: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

A situação de guerra, fome e miséria, mencionada anteriormente, somava-se à revolta no campo, a falência da indústria e o enfraquecimento militar. Esses fatos configuravam-se na ocasião revolucionária que vinha se rescindir ao governo de Kerenski (WOOD, 1991). A esse respeito, Reed (1978) afirma que apenas os bolcheviques exigiam pão, paz e terra, controle da indústria pelos operários e um governo proletário. Wood (1991, p. 61-62) reafirma esta questão:

À medida que a autoridade da antiga burocracia e força policial do czarismo ruía por todo país, ia sendo substituída por um incrível número de conselhos populares, sovietes, comitês e outros órgãos de controle popular que capitalizavam o caos ao perseguir e defender seus próprios interesses conflitantes. [...] Portanto, nos campos, fábricas e fronte, a população se mobilizava para dar continuidade à ação revolucionária enquanto ambos os órgãos do poder duplo desenvolviam inúteis conversações, sempre evitando as duas questões decisivas do momento: a paz e a terra.

Nesse período, Lênin estava exilado na Suíça. Como o governo alemão esperava que os revolucionários possibilitassem a retirada da Rússia da guerra, permitiu que Lênin e outros líderes comunistas cruzassem o país rumo ao território russo, em um trem fechado. Em abril daquele ano, Lênin chegou a Petrogrado. Ainda na estação, fez um discurso apresentado as propostas dos bolcheviques, tratava-se das “Teses de Abril”, a qual propunham a retirada imediata da Rússia da guerra, a nacionalização das terras do país e a formulação de um novo governo socialista a partir dos sovietes, sem a participação dos liberais (CLARK, 1991).

Em junho, Alexandre Kerenski (1881-1917), ministro da Guerra e vice-presidente do Soviete e socialista moderado, ordenou uma nova ofensiva militar contra a Áustria e a Galícia. O avanço inicial foi contido, mas teve resultados desastrosos. Isso se somou às novas desordens públicas em Petrogrado. Naquele mesmo mês, os bolcheviques organizaram uma revolta armada contra o Governo Provisório, conhecida como as Jornadas de Julho. No entanto, os regimentos foram

dispersos e os jornais bolcheviques banidos. Trotsky (1879-1940)²⁴ foi preso e Lênin conseguiu evitar a prisão, fugindo para a Finlândia (CLARK, 1991; WOOD, 1991).

Diante dos acontecimentos, o Príncipe Lvov renunciou e Kerenski se tornou o novo primeiro-ministro, enquanto o general Kornilov era nomeado comandante do exército e reintroduzia a pena de morte no fronte. Assim, a Rússia se manteve na guerra. Por outro lado, como afirma Vicentino (1995), os líderes revolucionários, tendo à frente Lênin e Trotsky, cresciam em popularidade nacional, com suas lutas, propostas nas “Teses de Abril” e princípios políticos “Paz, Terra e Pão”, defendiam a retirada da Rússia da Primeira Guerra Mundial e melhores condições para a população.

Para Wood (1991), contudo, a ameaça imediata de Kerenski não partiu da esquerda, mas sob a forma de tentativa de golpe militar empreendida por Kornilov. No entanto, Kerenski suspeitando que o general planejava assumir o poder político, afastou-o do comando. Isso o obrigou a pedir o apoio dos bolcheviques, os líderes socialistas presos foram soltos, entre eles Trotsky, e alguns políticos de direita, mandados para a prisão. E em setembro a Rússia foi declarada uma república.

Trotsky, era presidente do Soviete de Petrogrado e membro do Comitê Central do Partido Bolchevique. Em outubro, Lênin deixou a Finlândia e se dirigiu incógnito para uma reunião do Comitê Central, na qual insistiu na ação imediata, pois acreditava que havia chegado o momento de assumir o poder. Trotsky (1980) reiterava a ideia de que, mesmo com a Revolução feita em fevereiro pelos operários e com a abdicação do czar, o Governo Provisório não havia provocado mudanças significativas, pois a população ainda vivia em condições de extrema miséria e fome, os conflitos eram constantes e, em seu entendimento, o governo ainda não havia encontrado solução para os problemas econômicos, políticos e sociais.

Reed (1978) pontua que, nesse período, o terrível inverno russo chegava, os soldados sofriam e morriam no fronte, os transportes ferroviários cessavam por falta de combustível, as fábricas fechavam, e no auge do desespero, o povo gritava que a burguesia era responsável pelos sofrimentos do povo e pelas derrotas na guerra. Dia após dia ouvia-se:

²⁴ Lev Davidovich Bronstein, mais tarde conhecido como Leon Trotsky, nascido em família de origem judaica, nasceu no dia 7 de novembro de 1879 em Yonovka – Ucrânia. Foi preso pela primeira vez aos 18 anos por envolvimento com grupos revolucionários. Em 1900, foi deportado para a Sibéria, retornando à Rússia em 1905. No ano seguinte, em 1906, foi preso novamente e deportado. Nesse período, passou por diversos países, e quando chegou aos EUA, recebeu informações sobre a Revolução de Fevereiro. Quando voltou à Rússia, Trotsky exerceu o cargo de Comissário do Povo para Guerra, de 1918 a 1921. Foi assassinado no dia 21 de agosto de 1940, na Cidade do México – México (MARXISTS, 2015f).

[...] cada vez mais forte o coro profundo dos bolcheviques: “Todo o poder aos soviets! Todo o poder aos representantes dos direitos de milhões e milhões de operários, soldados e camponeses! Fim à guerra insensata e à diplomacia secreta, à especulação e à traição! A revolução está em perigo, e com ela a classe operária de todo o mundo!”. O embate entre o proletariado e a classe média, entre os soviets e o governo, que começara em março, estava no auge. Após um salto gigantesco, da Idade Média, ao século XX, a Rússia apresentou ao mundo alarmado dois tipos de revolução – a política e a social – através de uma luta sangrenta (REED, 1978, p. 43).

Em 25 de outubro de 1917, Trotsky anunciou os decretos que colocavam a revolução em movimento. Os operários, soldados e marinheiros bolcheviques, armados, assumiram o controle dos principais pontos de Petrogrado e ocuparam o Palácio do Inverno. Trotsky ordenou a prisão de Kerenski, que tentou um contra-ataque irrisório, mas o ex-primeiro-ministro conseguiu fugir para o Ocidente. Os bolcheviques assumiram o governo e estabeleceram o Conselho de Comissários do Povo, tendo Lênin na presidência, Trotsky no comando dos Negócios Externos e Stálin (1878-1953) nos Negócios Internos (CLARK, 1991; WOOD, 1991; VICENTINO, 1995).

Algumas décadas após estudos e argumentações dos teóricos que repensaram Marx e Engels no século XX, o fizeram a partir da experiência concreta da revolução, quando já se tratava da luta pela construção de uma proposta de sociedade socialista e pela sua edificação numa prática revolucionária, que implicava uma nova economia, uma nova política e uma nova educação (ARANHA, 2006; BARROCO, 2007a).

Nesse âmbito, de acordo com Chaves (2011a), dentre as prioridades do novo modelo econômico, político e social, constou-se que o investimento em áreas capazes de retirar a Rússia do atraso econômico, tecnológico, científico, social, e acadêmico, e dentre essas prioridades era a educação. A revolução provocou mudanças significativas na organização da instrução pública. Capriles (1989, p. 28) afirma:

A escola privada desapareceu, e o sistema escolar adquiriu um caráter democrático. Todos os povos da jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas. Conjuntamente com a transformação da economia e o desenvolvimento das relações sociais socialistas começou a renovação cultural. A sua essência consistia na criação de uma cultura socialista e na democratização de toda a vida espiritual da sociedade. A revolução cultural refletiu-se na esfera da instrução, através das transformações realizadas pela direção do ensino popular entre 1917 e 1929, denominada, na época,

Comissariado do Povo para a Instrução²⁵, hoje, Ministério da Educação (CAPRILES, 1989, p. 28).

Chaves (2011a) pontua que a organização e os debates afetos à educação envolviam diretamente as ações de Nadezhda Krupskaya (1869-1939)²⁶, dirigente do Conselho do Comissariado (Sovnarkom) e de Anatoly Vasilyevich Lunacharsky (1875-1933)²⁷, que assumiu a condição de primeiro dirigente do Comissariado Popular para a Educação (Narkompros), cuja competência era reconhecida por Lênin, defensor da Arte e da Educação como elementos relevantes na construção da sociedade comunista.

Considerando a necessidade e valorização da educação, conforme Silva (2015), Krupskaya, uma das principais pedagogas e revolucionárias do período, se preocupou com a educação para formar o novo homem comunista, acreditava ser necessário reeducar os adultos e educar os jovens de acordo com os novos moldes sociais, em especial a educação das crianças em idade pré-escolar, fundamental para a formação da nova sociedade comunista. A esse respeito, Chaves (2011a) salienta:

[...] Krupskaya afirma que o conhecimento torna-se indispensável para construir uma vida nova. Assim, a revolucionária considera que as bases para educação das crianças e jovens seriam a solidariedade, o enfoque social dos problemas, a arte do trabalho em comum e coletivamente, além da aquisição de novos conhecimentos em favor da formação da criança coletivista. A compreensão da

²⁵ Criado em fins de novembro de 1917, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. No final de 1918 foi assinado o decreto “Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever”, segundo o qual toda a população culta ficava compromissada com o trabalho da instrução geral. Finalmente, após conhecer os resultados da campanha, no frustrante informe do Conselho de Comissários do Povo, Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto “Sobre a liquidação do analfabetismo”, que obrigava toda a população com idade compreendida entre 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever, a se alfabetizar. O Estado soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse - para todos que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias, sendo conservado o salário (CAPRILES, 1989).

²⁶ KRÚPSKAIA, Nadezhda Konstantínovna (1869-1939): Revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho do periódico *Iskra* e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Esposa de Lenin, com quem casou em 1898 (MARXISTS, 2015d).

²⁷ LUNACHARSKY, Anatoli Vassilievitch Lunatchárski Voinov. (1875-1933): Militante social-democrata russo juntou-se, ainda estudante, ao movimento revolucionário. Foi delegado ao congresso do Partido Operário Social Democrático da Rússia em Estocolmo (1906) e em Londres (1907) e membro da delegação russa do Congresso Socialista Internacional de Stuttgart. Depois da Revolução de Outubro, foi feito Comissário do Povo para a Instrução Pública, cargo ocupado até 1929. Foi membro do *Presidium* do TSIK da URSS e presidente de sua comissão científica. Em 1930, foi eleito para a Academia de Ciências. Em 1933, foi nomeado primeiro embaixador soviético junto ao governo da Espanha, morrendo, porém, antes de assumir seu posto (MARXISTS, 2015e).

época era que a finalidade do Movimento Pioneiro estava em educar a *nova juventude* para levar ao término a construção do socialismo e do comunismo (CHAVES, 2011a, p. 16-17, grifo da autora).

Nesse sentido, a organização para a formação da consciência de classe se firmava como um elemento essencial, caracterizando a educação russa da época. Desse modo, Lenine (1977a, 1977b), Krupskaja ([19--]), Pistrak (2009), Makarenko ([19--]; 1976, 1981) e outros dirigentes e educadores russos reafirmavam a necessidade de um conteúdo político da educação do novo homem, isto é, a educação do homem comunista (CHAVES, 2011a).

Barroco (2007a) reafirma que os dados históricos da educação soviética ressaltam a relevância que Lênin concedeu à educação da nova geração, considerava que a escola deveria se ocupar na preparação para a vida comunista. Pela ciência e pelo trabalho, capacitaria os alunos para uma moral verdadeiramente socialista. Para tal, a natureza, os princípios e fins da educação encaminhariam para o sentido social da existência, sem classes sociais antagônicas, valorizando o coletivo. Os desafios presentes no plano político e econômico estavam postos, também, para a nova escola soviética. Durante os primeiros anos da revolução,

[...] foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito a personalidade do indivíduo, a ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade (PRESTES, 2010, p. 29).

No tocante à economia e à política no governo de Lênin, conforme Vicentino (1995), foram estabelecidas as seguintes medidas: a nacionalização de indústrias e bancos, a reforma agrária e um acordo de paz com a Alemanha – em 1918 assinou o Tratado de Brest-Litovsk, saindo da guerra, mesmo perdendo um quarto de seu território²⁸, além de ser obrigada a pagar uma indenização. Naquele mesmo ano,

²⁸ A Rússia perdeu a Finlândia, a Estônia, a Letônia, a Lituânia, parte da Polônia e a Bessarábia. Mas não foi apenas o mapa territorial que sofreu uma radical transformação. Sem a exaustão a que o Império Russo foi submetido durante a guerra – e os terríveis sofrimentos impostos a seu povo – torna-se difícil compreender a velocidade e a profundidade dos acontecimentos vividos em 1917. Em fevereiro o regime czarista ruiu e em outubro os bolcheviques assumiram o poder. A paz firmada em Brest-Litovsk deu fôlego a Lênin e permitiu que o Exército Vermelho, comandado por Trotsky, se organizasse para conter os enfrentamentos a que o novo regime foi submetido (MAZZUCHELLI, 2007).

outra medida foi a execução da família imperial. “As decisões revolucionárias ativaram a oposição, levando mencheviques e czaristas a se aliarem, iniciando a resistência militar ao novo governo, compondo o que chamavam de russos brancos” (VICENTINO, 1995, p. 58). Fato que mergulhou a Rússia numa sangrenta guerra civil (1917-1921)²⁹.

A guerra civil foi vencida pelos vermelhos, que herdaram um país em situação de esgotamento, caos político e sob uma economia arruinada. Com a vitória vermelha e as dificuldades enfrentadas pelo governo, Lênin estabeleceu a Nova Política Econômica (NEP), 1921-1928, um conjunto de medidas, que envolviam planejamento estatal socialista e práticas capitalistas de mercado, buscando estabilizar a situação financeira do país. A morte Lênin em janeiro de 1924, precipitou a disputa pelo poder soviético entre Stálin e Trotsky, chefe do exército vermelho, da qual Stálin (1924-1953)³⁰ saiu vitorioso (VICENTINO, 1995).

Na análise de Aranha (2006), após a Revolução de outubro de 1917, ainda no governo de Lênin e antes do endurecimento do período stalinista, a União Soviética passou por um momento decisivo em sua história. Predominava um interesse pela educação diante da necessidade de formar o novo homem comunista da sociedade revolucionária. Como afirma Chaves (2011a, p. 20), “a nova sociedade traria uma ciência nova para um homem novo”.

Uma vez apresentado o contexto histórico, na sequência, discorreremos, brevemente, sobre aspectos biográficos de Vigotski, considerando a historicidade do pensamento do autor e sua teoria como expressão das lutas da sociedade soviética, em especial, sua preocupação com a Educação, a Psicologia e a Arte para a formação do novo homem comunista.

²⁹ Ainda nas condições de guerra civil, destruição e fome dos primeiros anos da construção do socialismo, são tomadas medidas para a garantir a vida e saúde das crianças. E a primeira iniciativa e a ampliação da rede de Educação Infantil e a formação de quadros para atender as crianças. A educação pré-escolar passa a fazer parte do sistema de educação como o primeiro estágio de formação do novo homem (PRESTES, 2010).

³⁰ No governo de Stálin ocorreram mudanças significativas no âmbito educacional. O ideal da relação estreita entre trabalho e educação foi de certo modo descuidado pela prioridade dada à formação cultural e científica. A escola voltava a ser intelectualista, adequando-se ao modelo tradicional com horários, programas, provas, disciplina, manuais. Desse modo, voltou a prevalecer o dualismo escolar, com a criação de escolas “profissionais” separadas das escolas de formação (ARANHA, 2006).

2.3 VIGOTSKI E A ARTE: FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM COMUNISTA

A Rússia socialista apresentou a tarefa aos pesquisadores e estudiosos do período, de desenvolver os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, cujo objetivo era a formação do homem novo comunista, o que implicava a demanda de novos modos de pensar a ciência. Os meios acadêmicos começaram a responder as exigências do novo tempo, buscando estabelecer uma relação entre debates e produções amplas e ricas nas diversas ciências, inclusive na psicologia, e o regime vigente. Foram feitas as primeiras tentativas em direção a elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas³¹ de formação do novo homem (PRESTES, 2010; TULESKI, 2008).

Chaves (2011a) ressalva que, nesse período, seguiram-se pesquisas e investigações, buscando-se fortalecer a nova ordem que se intencionava instituir. Para a compreensão desse contexto e das elaborações afetas aos processos educativos, os escritos de Vigotski se apresentam relevantes, pois favorecem reflexões referentes à educação do período histórico em questão. Desse modo, buscamos considerar a historicidade do pensamento do autor e sua teoria como expressão das lutas da sociedade soviética³².

Lev Semionovitch Vigodski³³ nasceu em 1896, em Orcha, na Bielo-Rússia, mas, ainda bebê, mudou-se com seus pais para Gomel, cidade situada perto de Chernobyl. Vigotski provinha de uma família judia e não frequentou a escola primária, tendo sido educado e instruído em casa, ingressou direto na 6ª série do ginásio masculino da cidade. Em 1913, aos dezessete anos, concluiu o ensino

³¹ Para Tuleski (2008, p. 95) “sob o socialismo, dar-se-iam as condições objetivas para que a revolução técnico-científica seguisse uma orientação que respondesse aos interesses do homem e da sociedade. Somente o fomento acelerado da ciência e da técnica poderia cumprir as tarefas finais de progresso social que conduziriam à construção da sociedade comunista”.

³² Duarte (1996), ao tratar dessa questão, propõe cinco hipóteses para uma leitura pedagógica dos trabalhos da escola de Vigotski. O autor considera que: “1) para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4) é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski; 5) uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica” (DUARTE, 1996, p. 17).

³³ Vigotski alterou seu sobrenome quando adulto. Diversas são as hipóteses que justificam a substituição do “d” pelo “t”. Conforme Blanck (2003), a alteração ocorreu porque Vigotski acreditava que sua família procedia de uma aldeia chamada Vygotovo.

médio e, cedendo às recomendações dos pais, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, no entanto seus estudos em medicina não duraram muito. Logo, se transferiu para a Faculdade de Direito e, concomitantemente, ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Também, nesse período, se interessou pela psicologia. A formatura de Vigotski nas duas universidades coincide com a vitória da Revolução de Outubro de 1917. Em dezembro desse ano, ele retornou de Moscou para Gomel (BLANCK, 2003; PRESTES, 2010).

Conforme Prestes (2010), desde os primeiros dias do poder soviético, Vigotski dedicou-se ao trabalho prático de instrução do povo, lecionando literatura numa escola primária. Além de lecionar, entre 1919 e 1921, ocupou o cargo de diretor do subdepartamento teatral do Departamento de Gomel para Instrução. Posteriormente, assumiu o cargo de diretor do Departamento Artístico do Gubpolitprosvet³⁴. Vigotski também conciliou o trabalho de professor em várias instituições, ministrando, além de literatura, disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da Arte e filosofia.

Na Escola Técnica de Pedagogia, em Gomel, Vigotski organiza o gabinete de psicologia que tinha como intuito principal as atividades científicas de pesquisa e práticas voltadas para a pedagogia e a psicologia experimental. Prestes (2010) afirma que a organização desse espaço desenvolveu o trabalho e pesquisas científicas do autor na psicologia³⁵. Em decorrência de seus estudos, foi convidado, em 1924, para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Ao assumir o cargo de pesquisador no Instituto, Vigotski passou a compor o grupo de pesquisa de Luria e Leontiev.

Nessa perspectiva, as elaborações de Vigotski, Luria e Leontiev, responsáveis pelos principais estudos que compõem a Teoria Histórico-Cultural, por um lado tratavam de combater a “velha psicologia”, e por outro, seus escritos contribuíram para firmar a nova educação comunista. Nesse sentido, a “nova psicologia” e a educação são solicitadas a fortalecer e contribuir com a constituição

³⁴ Órgão Regional de Instrução Política (PRESTES, 2012).

³⁵ No início de 1924, quando tinha 27 anos de idade, terminou de escrever seu primeiro livro “Psicologia Pedagógica” (2003), o qual começou a escrever em 1921. Nesse livro continha as aulas que o autor havia ministrado na Escola de formação de professores em Gomel, e o curso foi constituído como uma introdução à psicologia pedagógica para uma nova geração de professores soviéticos, destinados a substituir o velho sistema educacional pré-revolucionário (BLANCK, 2003).

da sociedade comunista, visto que a essência da construção do socialismo está na instituição de uma nova relação entre os homens (CHAVES, 2011a).

Entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma significativa mudança na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem. Sob a filosofia e o método do Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski evidenciou o entendimento que o estudo da constituição social do psiquismo e da consciência não seria secundário, mas central para a superação da “velha psicologia”. Esses estudos também começaram a desempenhar uma função relevante na formação dos novos professores, para Vigotski a Revolução provocou a criação de uma nova pedagogia, deixando no passado a “velha escola”, para cumprir uma das tarefas essenciais: a formação de um novo homem comunista (TULESKI, 2008; BARROCO, 2009; PRESTES, 2010).

Vigotski, além de teórico da Psicologia, ainda jovem, era estudioso de autores clássicos da Filosofia, da Literatura local e universal e das Artes, realizando diferentes elaborações em períodos pré e pós-Revolução de 1917. Barroco (2009) ressalta que, nos escritos sobre Arte e outras temáticas, a presença das ideias de Marx, Engels e de Lênin são notórias. Também se percebe a sua preocupação com os encaminhamentos da Arte em tempos pós-revolucionários, revelada por suas participações em debates e discussões, e pelos seus escritos de críticas acerca da temática. Vigotski teve proximidade com vários artistas, por suas atividades intensas em Gomel. Iniciou ‘Segundas-feiras Literárias’, nas quais se discutiam prosa e poesia. Em geral, manifestava uma erudição que admirava os que o ouviam em palestras sobre Shakespeare (1564-1616), Chekov (1860-1904), Pushkin (1799-1837), Maiakovski (1893-1930), entre outros.

Como afirma Barroco (2009) a nova Arte deveria revelar o novo homem cultural, o homem desenvolvido, o homem comunista, e não mais o burguês. Desse modo, Chaves (2011a) destaca que essas ponderações são relevantes, pois o entendimento de Arte presente no cotidiano estava diretamente associado ao trabalho pedagógico a ser apresentado ou reafirmado como proposta para a educação que se organizava na Rússia nos anos posteriores à Revolução de 1917. Lunatcharsky (1975) reafirma essa questão:

Nestes últimos tempos houve uma total ausência na sociedade burguesa de tais sentimentos, ideias e acontecimentos, dignos de serem expressos artisticamente. A revolução traz consigo ideias de notável amplitude e profundidade. [...] A seu tempo, o Estado tem também outra tarefa contínua na sua atividade cultural: difundir o gênero revolucionário de ideias, de sentimentos e de ações, por todo o país. Poderá a arte ser-lhe útil a este respeito? A resposta vem por si só: se a revolução pode dar a arte uma alma, a arte pode dar à revolução a sua boca (LUNATCHARSKY, 1975, p. 78-79).

Nesse sentido, Vigotski escreveu em um período revolucionário, de efervescência cultural e de guerras. Buscou encaminhamentos estéticos e ideológicos próprios da nova sociedade socialista soviética. Seus escritos são ricamente elucidados por excertos de obras literárias de autores soviéticos e não soviéticos, como Tolstói, Chekov, Pushkin, Shakespeare, entre outros. A Arte se apresenta em suas obras não apenas como ilustração, mas como objeto de análise. Isto é, a Arte constitui-se em uma fonte rica, que exige profundidade na análise, de modo a se permitir a observação do que pretende o autor, da perspectiva histórica da transformação dos indivíduos, que se processa pelas lutas humanas, que dão vida aos criadores e às suas criações. Nas obras artísticas, estão postas, em geral, a história dos homens e a própria História da Arte (BARROCO, 2009).

A arte é a gigantesca canção da humanidade sobre si mesma e sobre a sua circunstância. [...] A arte reflete, através da personalidade de um homem, a vida social da humanidade. Esta vida social – em todos os tempos, em qualquer povo – leva a marca da classe dominante ou o reflexo da luta de classes pelo poder [...] (LUNATCHARSKY, 1975, p. 97-98).

Nesse âmbito, de acordo com Tuleski (2008), foi um desafio para Vigotski e para outros teóricos de seu período, construir uma nova psicologia sem uma base concreta de relações essencialmente comunistas. Sua produção intelectual, rápida e intensa, deve-se aos incentivos próprios de uma sociedade em profundas transformações cuja necessidade mais urgente era a constituição de relações comunistas amparadas por uma psicologia e uma educação correspondente. Barroco (2009) afirma que os estudos vigotskianos, em geral, assim como os que dizem respeito à Arte e às funções psicológicas superiores, constituem-se, em uma perspectiva revolucionária, na “busca pelo desvendamento do homem, que se

diferencia justamente pelos processos criativos que lhe são inerentes” (BARROCO, 2009, p. 115).

Cumpramos ressaltar, que as proposições teóricas de Vigotski devem ser compreendidas como resultado das lutas na União Soviética, desde a Revolução Russa (1917) até a década de 1930. Vigotski escreveu para seus contemporâneos, e seus estudos se desenvolveram a partir de uma necessidade histórica, buscando respostas aos problemas daquele período. Isto não significa que seus escritos não sejam relevantes para pensarmos as questões da atualidade – pelo contrário, o estudo inicial dos textos de Vigotski (2009) que apresentamos na próxima seção, nos permite pensarmos em respostas e reflexões para as questões da educação atual.

3 O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS INICIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA

Nesta seção nosso propósito é apresentar considerações e argumentações da Teoria Histórico-Cultural presentes nos escritos de Vigotski afetos à imaginação e à criação infantil, por meio de reflexões sobre as proposições do autor para a educação e para o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças. Para tal, sistematizamos estudos iniciais da obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009), que ampara esta pesquisa, particularmente os três primeiros capítulos. O estudo dessa obra, em nosso entendimento, permite o aprimoramento dos conceitos que permeiam o trabalho educativo e, conseqüentemente, pode subsidiar os professores na organização e planejamento de suas intervenções pedagógicas, em especial, daquelas relacionadas à Arte. Em seguida, relatamos algumas vivências e estudos do GEEI, as quais possibilitaram sentido e significado ao desenvolvimento e sistematização desse estudo.

3.1 “IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA”: PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS

Ao considerarmos o cenário Soviético, na seção anterior, buscamos demonstrar que os escritos de Vigotski procuravam contribuir para a edificação da sociedade comunista de sua época. Como afirma Barroco (2007b), Vigotski sistematizou suas pesquisas numa época de efervescência cultural e buscou encaminhamentos ideológicos próprios da nova sociedade socialista soviética. Após a Revolução de Outubro de 1917, os dirigentes da URSS intensificaram as ações no âmbito educacional com intuito de fortalecer o estabelecimento de uma nova ordem econômica, política e social.

Dessa forma, as elaborações de Vigotski afetas à Educação, à Psicologia e à Arte foram motivadas pelos desafios e encontros postos no âmbito econômico, político, social, cultural e intelectual em que viveu. De acordo com Barroco (2007b), Vigotski preocupava-se com os encaminhamentos da Arte em tempos pós-

revolucionários, participando de discussões e debates e escrevendo críticas. Barroco (2007b, p. 36-37) considera que:

Teatro, cinema, literatura, artes plásticas, enfim, todos os ramos da arte foram sacudidos pela Revolução de Outubro de 1917 e era preciso encontrar uma nova expressão, um novo desenho de um novo homem que precisa ser formado: o homem socialista. A arte burguesa carregava ou expressava, por sua temática (de modo geral feitos heróicos de personalidades burguesas, a nobreza, a família, a religião) e forma figurativa, romântica, etc.), valores que precisariam ser superados; mas não estava posto o caminho para essa superação. Era preciso criá-lo. Esse processo de busca e de proposição foi produtivo, mas turbulento e combativo.

Nesse embate, em consonância com Chaves (2011a), seguiram-se investigações e pesquisas, com o propósito de fortalecer a nova ordem que se intencionava instituir, como mencionamos anteriormente. Os escritos de Vigotski são de fundamental importância, uma vez que favorecem reflexões referentes à educação do período histórico em discussão.

A partir disto, tomamos conhecimento que para estudarmos o desenvolvimento da imaginação infantil e as contribuições do ensino de Arte na perspectiva Histórico-Cultural faz-se necessário compreendermos a obra “Imaginação e Criação na Infância” (2009)³⁶ de L. S. Vigotski, editada na União Soviética em 1930 e um dos primeiros trabalhos do autor publicados, a qual apresenta-se como sistematização de palestras proferidas a pais e professores na Rússia, como afirma Chaves (2011a).

A obra, composta por oito capítulos, discorre sobre a relevância do trabalho pedagógico no desenvolvimento de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura, ressalta as funções e as características da atividade criadora para a existência humana. Nos cinco primeiros capítulos, Vigotski (2009), trata dos mecanismos psicológicos da imaginação infantil e as relações entre imaginação e realidade, formulando leis gerais para o desenvolvimento dessa capacidade. Nos três últimos, o autor discorre sobre as especificidades da criação

³⁶ “No Brasil, foi publicada pela primeira vez em 2009, pela editora Ática, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka, e editado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título ‘Imaginação e criatividade na infância’ (VIGOTSKI, 2014). Antes dessas edições, além do texto original, em russo, foram publicadas traduções em inglês (VYGOTSKY, 2004), em italiano (VIGOTSKIJ, 1972), em espanhol (VIGOTSKII, 1982; VIGOTSKY, 1987; VIGOTSKY, 2003), em japonês (VYGOTSKY, 1972), em sueco (VYGOTSKIJ, 1995) e em português (VYGOTSKY, 2009; VYGOTSKY, 2012)” (STEIN, 2014, p. 65).

infantil, particularmente a criação literária, teatral e o desenho na infância. Chaves (2011a, p. 23) afirma:

Em sua exposição Vigotski defende que a criação é um processo tão necessário à vida humana quanto o é o de reprodução do que já existe e já tenha sido vivenciado pelo indivíduo. Tanto a criação quanto a reprodução são próprias à atividade humana de transformação da realidade (o trabalho). O cérebro humano, com sua grande plasticidade, possibilitaria, do ponto de vista biológico, tanto a reprodução quanto a criação, mas a existência dos mesmos e seu desenvolvimento explica-se, segundo Vigotski, pela natureza social da atividade humana.

Continua a autora,

Imaginação, para Vigotski, é a base para toda a atividade criadora. Temos, [...] a atividade reprodutiva e a atividade criadora. A imaginação configura-se na base da atividade criadora, estabelecendo, portanto, vínculo com a materialidade, seja a materialidade do cérebro, sejam as condições materiais de vida. Sendo a atividade criativa desenvolvida, como defende Vigotski, apresenta-se aqui um desafio a pedagogos e professores [...] (CHAVES, 2011a, p. 24).

Nesse sentido, as elaborações de Vigotski favorecem contribuições para as práticas pedagógicas nas instituições escolares. Em nossos estudos priorizamos, os três primeiros capítulos da obra: “Criação e imaginação”, “Imaginação e realidade”, e “O mecanismo da imaginação criativa”, por acreditarmos que neles é possível encontrarmos elementos basilares de como ocorrem os processos criativos na infância e, por podermos refletir sobre a organização do ensino de Arte na Educação Infantil.

Em seu estudo Vigotski (2009, p. 11) define: “Chamamos de atividade³⁷ criadora do homem, aquela em que se cria algo novo”. Sendo assim, argumenta que há dois tipos principais de atividade criadora: reconstituidora ou reprodutora e combinatória ou criadora. O primeiro tipo, reconstituidora ou reprodutora, está intimamente ligada à memória, “[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir

³⁷ O conceito de atividade tem origens no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade essencialmente humana, conscientemente orientada, que apenas se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; as quais são mediadas por instrumentos e signos. Vigotski se interessou em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se da concepção naturalista ou cognitivista da natureza humana, o autor ressalta o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (SMOLKA, 2009).

meios de conduta, anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Isto é, reproduz e conserva marcas das impressões, vivências ou experiências anteriores, nada se cria de novo, mas se repete o que já existe.

Nesse sentido, Vigotski (2009) afirma que sua base orgânica é constituída pela plasticidade³⁸ da nossa substância nervosa, propriedade que permite que a estrutura do cérebro seja alterada, e se os estímulos são significativamente fortes ou repetidos com frequência, que conserve as marcas dessas modificações. “[...] Em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Sendo assim, a constituição cerebral por si mesma não é suficiente para o desenvolvimento da memória, pois essa capacidade é determinada pelas vivências dos sujeitos, ou seja, a atividade reprodutora só é possível a partir de bases materiais que permitam seu desenvolvimento, e, por sua vez, essas experiências são historicamente determinadas. De acordo com Stein (2014, p. 69):

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

Vigotski (2009) considera, assim, que o cérebro é o órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita sua reprodução, mas não se limita somente à conservação, possui ainda outra função, o segundo tipo de atividade, a combinatória ou criadora, a qual combina e reelabora elementos anteriores construindo novas situações, imagens ou ações. Nas palavras do pesquisador russo:

³⁸ Vigotski (2001, p. 181-182) considera que a “plasticidade constitui uma das propriedades básicas e primárias de qualquer matéria” e que “nossa matéria nervosa é, ao que tudo indica, o que há de mais plástico de tudo o que conhecemos na natureza”.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento [...]. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Para Vigotski (2009, p. 14) é, de fato, “[...] a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o presente”. Para o autor, se o homem apenas reproduzisse o já existente, suas ações sempre estariam voltadas para o passado e seu comportamento seria somente de adaptação ao futuro, no entanto, a atividade criadora, possibilita que o ser humano projete seu futuro a partir do que já conhece, lançando novas ideias e criando condições para a transformação de sua realidade.

Nessa perspectiva, a psicologia, de acordo com Vigotski (2009), denomina de imaginação ou fantasia³⁹ a atividade criadora que se baseia na capacidade de combinação do nosso cérebro. O autor afirma que a imaginação se manifesta em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, a científica e a técnica. Explica Vigotski (2009, p. 15):

[...] No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. [...] Porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação.

Continua o autor

[...] Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

³⁹ “Vigotski usa sem distinção os termos *imaginação*, de raiz latina, e *fantasia*, de raiz grega. Na história das ideias, encontramos os dois termos como sinônimos ou com significados mais específicos. Dependendo do campo de conhecimento e do referencial teórico em questão, a palavra imaginação pode estar mais ligada à formação de imagens sensoriais e/ou mentais; e fantasia mais relacionada ao devaneio e à ficção” (SMOLKA, 2009, p. 14, grifos da autora).

Em nosso entendimento, podemos considerar que a imaginação é desenvolvida, e não inata ou natural. Segundo Vigotski (2009) a ciência obriga-nos a olhar para a criação mais como regra do que como exceção, notamos facilmente que os processos de criação se manifestam já na mais tenra infância. Assim, “[...] já na primeira infância⁴⁰, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Desse modo, cabe ao professor criar bases sólidas, apresentando elementos e propostas pedagógicas, que contribuam para o desenvolvimento dessa capacidade.

Vigotski (2009), após problematizar a questão da criação humana, preocupa-se em buscar leis gerais ou princípios explicativos que possibilitem a compreensão da imaginação como atividade humana. Desse modo, indaga como ocorre a atividade criadora de combinação. O autor afirma que essa atividade é complexa e desenvolvida, cada período da infância possui sua forma característica de criação, que depende do acúmulo de experiências. Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação como função vital necessária, e da atividade de criação a ela ligada, sugere a análise das quatro formas principais de relação entre imaginação e realidade no comportamento humano.

“A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). A partir dessa assertiva, o autor elabora a primeira lei que subordina a atividade da imaginação – a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e diversidade da experiência anterior, e essa constitui o material com que se criam as construções da fantasia, ou seja, quanto mais rica a experiência, mais elementos disponíveis para a imaginação, por isso a necessidade de se ampliar as experiências das crianças objetivando criar bases sólidas para a criação.

Nesse sentido, Chaves (2011a) entende que a partir da valorização da experiência humana e da relevância das experiências anteriores para a atividade de criação faz-se necessário “[...] tratar da organização da rotina, do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil, de valorizar os procedimentos didáticos disponibilizados, em um exercício intencional com vistas à aprendizagem e

⁴⁰ Primeira infância, crianças até três anos, e a idade pré-escolar, a criança acima de três anos e até seis ou sete anos (CHAVES, 2008).

desenvolvimento das crianças” (CHAVES, 2011a, p. 27). Com esse respaldo, em conformidade com Stein (2014, p. 73), compreendemos que

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

Assim, o desafio que se apresenta aos professores é desenvolver intervenções pedagógicas significativas, que ampliem as experiências das crianças para além do que está disponível em sua realidade imediata. Vigotski (2009, p. 22) afirma que “a imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. [...] quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação”.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é mais complexa, diz respeito à articulação entre o produto final da fantasia com um fenômeno real, a experiência se apoia na imaginação, o que é possível graças à experiência alheia, histórica ou social, por meio da narração e descrição daquilo que não foi visto ou vivenciado diretamente. Barroco (2007b, p. 47) afirma que “nesse caso, a experiência que se apoia na fantasia”. Sendo assim,

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Conforme Chaves (2011a, p. 29):

Nesse âmbito, toda riqueza humana acumulada e materializada em diferentes formas de expressão (artes plásticas, cinema, literatura, história) registra a vida em dado período da história da humanidade. Se os russos não tivessem vivido aqueles dias e estes não tivessem sido descritos, posteriormente filmados e transpostos em poemas, por exemplo, essa apreensão individual seria impossível. Não seria possível imaginar ou visualizar se não fosse materialidade, e posteriormente materialidade expressa em diferentes áreas do conhecimento, o que, para nós, se firma em conteúdo e recursos didáticos que necessitam ser priorizados na escola.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional. Manifesta-se de dois modos. No primeiro, Vigotski (2009) afirma que a emoção parece possuir capacidades de selecionar ideias, impressões e imagens que nos domina num determinado instante, por exemplo, vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos felizes ou tristes. No entanto, como afirma Vigotski (2009, p. 28),

[...] existe ainda uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto, no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno poderia ser chamado de lei da realidade emocional da imaginação. A essência dessa lei é formulada por Ribot⁴¹ do seguinte modo: “Todas as formas de imaginação criativa contem em si elementos afetivos”.

Nesse sentido, para Blagonadezhina (1969, p. 375):

As principais vivências estéticas se manifestam na satisfação que a criança sente quando vê objetos de cores vivas, quando escuta música, sobretudo canto e quando realiza movimentos rítmicos ao compasso da música. Os sentimentos estéticos da criança se desenvolvem mais quando se apresenta bons desenhos, quando se leem versos escritos especialmente para as crianças, etc. (tradução nossa).⁴²

Em harmonia com essa proposição, Chaves (2011a) afirma que a organização do espaço das instituições escolas podem estar organizados de forma que expressassem cuidados estéticos a serem observados na finalização criteriosa e no zelo do professor ao participar das elaborações artísticas das crianças.

A última relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo – imaginação cristalizada – por meio da complexa reelaboração de elementos hauridos da realidade. Isto é, a imaginação torna-se realidade.

⁴¹ “Théodule Ribot é considerado o fundador da Psicologia Científica francesa e crítico do pensamento psicológico dominante na França em sua época. Amparado nos estudos da alma e da metafísica, defendia que a personalidade integral do homem é composta pelo intelecto, afeto e ação (Ribot, 2005), elementos que Vigotski valoriza ao argumentar sobre criação” (CHAVES, 2011a, p. 32).

⁴² “Las vivencias estéticas elementales se manifiestan en el placer que siente el niño cuando ve objetos de un color vivo, cuando escucha música, sobre todo canto, y cuando hace movimientos rítmicos al compás de la música. Los sentimientos estéticos del niño se desarrollan más cuando se le muestran dibujos buenos, cuando se le leen versos escritos especialmente para los niños, etc.”

Vigotski (2009, p. 29) explica:

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.

Com base nessas afirmações, entendemos que a imaginação ganha forma e se expressa por meio de artefatos, obras e de quaisquer objetos produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, Barroco (2007b), afirma que a criação se constitui a partir de elementos que se ouvem, que se veem, ou seja, que se sentem, que levam o homem a fazer associações e dissociações das impressões recebidas.

Desse modo, Vigotski (2009) afirma que os elementos extraídos da realidade são submetidos, internamente, a uma complexa reelaboração, por meio da qual são transformados em produtos da imaginação, e finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, como uma força ativa que se modifica. O autor explica:

É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Portanto, nas quatro formas de relação entre imaginação e realidade, para Chaves (2011a), há argumentos e subsídios que amparam a defesa de um trabalho educativo em uma perspectiva de apresentação de máximas elaborações humanas às crianças como condição essencial para o desenvolvimento da imaginação e criação, de sentimentos, como a solidariedade e espírito coletivo. A autora, afirma que essas capacidades eram necessárias para a constituição da sociedade que se intencionava firmar na Rússia e, na atualidade, essencial para contribuir nas ações educativas, que sejam capazes de propiciar o desenvolvimento pleno das crianças.

A partir dessas considerações, ao tratar particularmente do mecanismo da imaginação criativa, Vigotski (2009, p. 35) afirma que: “[...] a imaginação é um processo extremamente complexo. [...] Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa”. De acordo com Chaves (2011a), o autor amparou-se

em pesquisas e estudos anteriores e de sua época e em algumas elaborações de Ribot (1839-1916), para esclarecer que imaginação e criatividade não são desvinculadas da materialidade.

Nesse sentido, Vigotski (2009) apresenta brevemente alguns momentos que fazem parte do processo de imaginação. O primeiro, como afirma Chaves (2011a), diz respeito ao que é conhecido como criação. Ao tratar do início desse processo, Vigotski (2009, p. 35-36) descreve:

Bem no início desse processo, como já sabemos, estão sempre as percepções externas e internas, que compõe a base de nossa experiência. *O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação.* Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e a associação⁴³ são partes importantíssimas desse processo (grifo nosso).

A partir dessa constatação, Vigotski (2009, p. 36) apresenta as partes desse processo. A dissociação, primeira parte, “[...] consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas”, sendo esta uma condição essencial para a atividade posterior da imaginação e de extrema relevância em todo o desenvolvimento mental humano; o autor afirma que esse processo é a base do pensamento abstrato e da formação de conceitos.

A esse processo, segue-se o segundo elemento do processo criativo, para Vigotski (2009), o de modificação a que se submetem os elementos dissociados. “Tal processo de modificação ou de distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Para exemplificar tal processo, o autor cita a “exacerbação” de alguns elementos das impressões, que, em geral, para a imaginação infantil, é enorme, isto é, “as impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais” [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Nesse sentido, para o autor “o exagero, assim como a imaginação, em geral, é necessário tanto na arte quanto

⁴³ “Vigotski admite a importância dos processos de dissociação e associação necessários à reorganização dos elementos, apontados por Ribot, e ressalta a relevância de outros aspectos constitutivos da imaginação criadora: a relação com os afetos; a não adaptação ao mundo circundante; o caráter produtivo da atividade; e a importância do contexto histórico-cultural” (SMOLKA, 2009, p. 39).

na ciência. Não fosse essa capacidade [...] a humanidade não teria criado a astronomia, a geologia, a física” (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

O momento subsequente, como descreve Vigotski (2009), é a associação, o qual significa a união dos elementos dissociados e modificados, desde a união subjetiva à cientificamente objetiva. Por fim, o último momento é a combinação de imagens individuais, sua organização em um sistema. Mas, na perspectiva do autor, a atividade da imaginação criadora não para nesse último momento, explica que “[...] seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 39).

A partir disso, Vigotski (2009) trata, separadamente, do processo de cristalização da imaginação para a realidade. Para tal, indica os fatores psicológicos de que depende o desenvolvimento desse processo. De acordo com o autor, o primeiro fator é a necessidade do homem de se habituar ao meio que o cerca. Desse modo, explica:

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. *Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surge necessidades, anseios e desejos* (VIGOTSKI, 2009, p. 40, grifo nosso).

Com esse respaldo, pensemos na organização do trabalho pedagógico. Em seus estudos, Chaves (2011a) acentua que os desafios, as perguntas e as tarefas são mobilizadores para o processo criativo. Para a autora “a organização das atividades, com seus objetivos e seus meios de realização, portanto, deve possuir essas características: instigante, desafiador, questionador e constantemente apresentando tarefas não muito fáceis de serem realizadas” (CHAVES, 2011a, p. 36-37). Dessa forma, os escritos de Vigotski (2009, p. 40-41) são elucidativos:

[...] a existência de necessidade ou anseios põe em movimento o processo de imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para o seu trabalho. Essas duas condições são necessárias e suficientes para se compreender a atividade da imaginação e de todos os processos que se fazem parte dela.

Surge, ainda, mais um fator do qual depende a imaginação, como apresenta Vigotski (2009). Além de a atividade imaginativa ser subordinada à experiência, às necessidades e aos interesses, a ação do meio circundante é bem mais importante. “A imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera” (VIGOTSKI, 2009, p. 41). No entanto, para o autor, há dependência entre a criação e o meio. Sendo assim, exemplifica:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. [...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Nesse sentido, para Vigotski (2009, p. 42) “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”. O autor explica a distribuição desproporcional de “pessoas criadoras” em diferentes classes sociais e ressalta que as classes privilegiadas detêm um percentual significativamente maior de inventores na área da ciência, técnica e Arte porque são nessas classes que se apresentam, em geral, todas as condições necessárias para a criação⁴⁴, e não que essas capacidades sejam naturais ou inatas aos indivíduos mais privilegiados, pois estas dependem das condições sociológicas. Vigotski (2009, p. 42) assevera que “por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social”.

Na concepção de Chaves (2011a) essa argumentação apresenta essencial contribuição aos enfrentamentos dos anos pós-Revolução Russa, e possibilita considerarmos as práticas educativas na atualidade. Para a autora, a criação se ensina, o que não significa ignorar ou desconsiderar o caráter biológico do processo criativo, mas limitá-lo a pré-condição para a atividade de caráter didático-pedagógico.

⁴⁴ “[...] A questão da história humana, do processo de humanização, ganha destaque. Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo” (SMOLKA, 2009, p. 39).

Dessa forma, em nosso entendimento, o trabalho educativo mostra-se fundamental nesse processo, na medida em que possibilite as condições necessárias para a criação. “Assim, as intervenções educativas seriam adequadas à lógica de potencializar a capacidade criativa das crianças, o que significa, então, torná-las enriquecidas” (CHAVES, 2011a, p. 39).

A partir dessas assertivas, apresentamos alguns relatos dos estudos e vivências com Arte, amparados nas pesquisas e elaborações da Teoria Histórico-Cultural e nos escritos de Vigotski (2009), do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, os quais possibilitaram sentido e significado aos nossos estudos e reflexões.

3.2 ESTUDOS E VIVÊNCIAS DO GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL – GEEI

Nossa compreensão para a sistematização deste estudo foi desenvolvida, em geral, a partir das exposições realizadas pela professora Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada, em diferentes municípios do Estado do Paraná, em eventos de extensão, e em aulas ministradas no curso de Pedagogia – UEM nos anos de 2014 e 2015, das quais participamos como membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

Nesse sentido, apresentamos algumas vivências e estudos, em especial, afetas à Arte, que foram significativas para elaboração deste trabalho. Destacamos, nossa participação no Projeto Ciranda Infantil com os estudantes da Pedagogia do Campo, o IV Seminário de Educação Infantil, a Semana da Criança no Hospital Universitário de Maringá (HUM), e o I Seminário dos Municípios Integrados, composto por alguns municípios do Estado do Paraná assessorados pela Dra. Marta Chaves, conforme pontuamos anteriormente.

Nossa vivência e participação na organização do Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança, desenvolvido durante a XIII Jornada de Agroecologia em 2014, com os estudantes da Pedagogia do Campo, realizado na Escola Milton Santos, em Paiçandu-PR, foi significativa para ampliar nossa compreensão sobre a organização das intervenções pedagógicas e da rotina na educação no campo,

desde os primeiros meses a 13 anos de idade. Nesse evento, foram organizados ateliês de Arte e Literatura Infantil – contação de histórias. E também foi pensado em um espaço adequado para os bebês, no qual foram desenvolvidas atividades com móveis, brinquedos pedagógicos, livros e músicas. Chaves (2012) pontua que a organização do tempo e do espaço⁴⁵, se justifica por favorecer as vivências estéticas elaboradas e instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares em diferentes idades.

No tocante às intervenções pedagógicas com Arte, foram organizados três ateliês: de argila e massa de modelar, de técnicas de teatro (5 a 6 anos), e de artesanato e artes visuais, tendo como referência as obras do Mestre Vitalino (1909-1963), Cândido Portinari (1903-1962) e Alfredo Volpi (1896-1988). Destacamos o ateliê de artesanato e artes visuais, foram desenvolvidas propostas com a técnica de pintura e de colagem. Um grupo de crianças reproduziu a obra “Futebol” (1935), de Portinari, com tinta e a colagem dos personagens da tela. O outro grupo fez a reprodução da tela “Bandeirinhas” de Volpi, com composições geométricas que lembram as formas de bandeirinhas juninas coloridas, por meio de recortes e colagem.

Em nosso entendimento, nossa participação nessa jornada fortaleceu e aprimorou nossos estudos e pesquisas. Pontuamos que consideramos o cenário econômico, político e social na qual a pedagogia do campo está inserida, condição decisiva na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, esse fator não deve impossibilitar a atuação junto às crianças em favor de uma educação humanizadora e emancipadora. Portanto, esses momentos reafirmaram a possibilidade de oferecer às crianças o que há de mais elaborado historicamente pela humanidade, para seu desenvolvimento.

Nossos estudos no IV Seminário de Educação Infantil, intitulado “Estudos e Intervenções Educativas: Desafios de Professores e Crianças”, do qual participamos como organizadores, na condição de membros do GEEI, também foram

⁴⁵ Destacamos alguns títulos da literatura educacional brasileira, nos quais podemos encontrar a discussão sobre a organização do tempo e do espaço: “Ação educativa na creche” (HOFFMANN; SILVA, 1995); “Organização do espaço e do tempo na escola infantil” (BARBOSA; HORN, 2001); “Organização do espaço em instituições pré-escolares” (CARVALHO; RUBIANO, 2004); “A solidária parceria entre espaço e educador” (HORN, 2004); “As contribuições de Leontiev e Blagonadzhina para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil” (CHAVES, 2014b); “Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças” (CHAVES; BITTENCOURT; LUPPI, 2012); “Os espaços físicos” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995).

fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. O evento ocorreu, nas imediações do Bloco I-12, localizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) no município de Maringá-PR, durante os dias 30 de setembro a 02 de outubro de 2014.

Nesse Seminário, foram realizadas a socialização de estudos, por meio de exposições de pesquisadores⁴⁶ relacionados à Educação Infantil, e apresentações culturais e artísticas, tais como: Coral Encantos, contação de história e ballet. Em nossa análise, com esta vivência compreendemos como se dá a organização do tempo e do espaço no contexto educacional em uma perspectiva de educação humanizadora e como proporcionar um espaço de estudos e integração entre pesquisadores, estudantes dos cursos de Pedagogia e profissionais das instituições de ensino de Educação Infantil. Cabe ressaltar que todas as ações realizadas foram orientadas pela professora Dra. Marta Chaves.

Destacamos, também, as vivências artísticas e pedagógicas na Semana da Criança no Hospital Universitário Regional de Maringá (HUM), realizado no dia 10 de outubro de 2014, a qual contou com a participação do Projeto de Extensão Pedagogia Hospitalar coordenado pela Dra. Aparecida Meire Calegari Falco, da Universidade Estadual de Maringá, e do GEEI. O espaço foi organizado para acolher as crianças hospitalizadas, bem como familiares, médicos e demais funcionários. Preparamos o ambiente com pipas, com cata-ventos e poesias dispostas na parede e disponibilizadas a todos. Também foram entregues sacolas produzidas pelas crianças da Educação Infantil do município de Telêmaco Borba-PR, como demonstração de afeto.

⁴⁶ As palestras realizadas no decorrer do evento foram ministradas pelos pesquisadores: Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o tema “Música para crianças e professores: possibilidades de aprendizagem e encantamento na Educação Infantil”; pela Dra. Suely Amaral Mello, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília, SP, com o tema “Possibilidades de Aprendizagem e Desenvolvimento para crianças pequenininhas”; pela Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília, SP, com o tema “Educação Infantil: tempo e espaço de formação de crianças leitoras”; pela Dra. Marta Chaves, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Roseli Correia de Barros Casagrande, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), com o tema “Educação Infantil no Estado do Paraná: desafios e êxitos possíveis”; pela Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema “Teoria Histórico-Cultural: princípios norteadores para a Educação Infantil”; pela Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema: “Educação Infantil e apropriação da linguagem escrita: orientações teórico-metodológicas”; e por fim, pela Dra. Jani Alves da Silva Moreira e Ma. Maria Eunice França Volsi, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema: “Políticas e legislação para a Educação Infantil”.

Nesse espaço também foi realizada uma exposição de telas das artes plásticas visuais, elaborada pela professora Dra. Verônica Regina Müller do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá, com a temática brincadeiras e crianças, proposta pela organização do evento. Concomitantemente, no auditório ocorreu uma apresentação coreográfica da música “O Cravo brigou com a Rosa” (Canções populares) realizada pelos educandos do CMEI Chapeuzinho Vermelho, do município de Floresta-PR, coordenada pela professora Luciana Pires. Ainda destacamos a apresentação de *ballet* com três bailarinas do grupo “Academia Márcia Angeli” (AMA), no corredor principal do HUM, cabe ressaltar que o solo das bailarinas encantou a todos os presentes. Foi um momento rico e enriquecedor, repleto de aprendizagem e encantamentos.

Por fim, mencionamos, nossos estudos realizados no I Seminário dos Municípios Integrados, intitulado “Atuação de professores: estudos e formação humanizadora”. O evento ocorreu, nas mediações do Centro Cultural Daniel Turmina Júnior, localizado no município Cruzeiro do Iguaçu-PR, durante os dias 02, 03 e 22 de julho de 2015. Foram realizadas a socialização de estudos, por meio de exposições de pesquisadores relacionados à formação continuada de profissionais das instituições de Educação Infantil⁴⁷. A Teoria Histórico-Cultural, que ampara investigações e ações desses estudiosos, justifica-se por ser o referencial teórico-metodológico que defende a efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras e a valorização dos professores. Cabe ressaltar que todas as ações realizadas foram orientadas pela professora Dra. Marta Chaves.

Nesse evento, foram apresentadas experiências e propostas de formação continuada que, em meio aos desafios atuais, expressam êxitos e avanços na educação paranaense e brasileira, o que nos motiva e alerta para a necessidade de lutas por uma educação plena para todos. Ressaltamos, as exposições ministradas

⁴⁷ As palestras realizadas no decorrer do evento foram ministradas pelos pesquisadores: Dra. Marta Chaves, da Universidade Estadual de Maringá, líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEL, com o tema “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: da valorização do conhecimento à atuação pedagógica”; pelo Me. Vinícius Stein, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o tema “Arte e Formação Humana: contribuições para a formação de professores e realizações pedagógicas com escolares”; pelas Coordenadoras Pedagógicas da Secretária Municipal de Telêmaco Borba: Edina de Jesus Guimarães de Oliveira, Deovane Carneiro Ribas e Suzy da Conceição Waldmann, com o tema “Formação de Professores: realizações e êxitos da Secretaria Municipal de Telêmaco Borba-PR”; pelo Dr. Guillermo Arias Beatón, da Universidade de Havana-Cuba, com o tema “Teoria Histórico-Cultural e Formações de Professores na Atualidade: aprendizagem e desenvolvimento em debate”, mediada pelas professoras Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon, da Universidade de São Paulo e Dra. Jane de Abreu Drewinski, da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

pela Dra. Marta Chaves e pelo Me. Vinícius Stein, na qual discutiu sobre a contribuição da Arte para o desenvolvimento infantil, amparado na obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009).

Destacamos, em especial, as considerações expostas pela Dra. Marta Chaves, a qual assevera que sua palestra é a síntese de uma defesa, a qual consiste em possibilidades, por meio da valorização do conhecimento e a formação continuada dos professores, em busca de vivências educativas humanizadoras, repleta de encantos e aprendizagem. Desse modo, afirma que há possibilidades de avanço por meio da formação contínua. Sendo assim, faz-se necessário reavaliar o trabalho pedagógico com as crianças, uma vez que sua realidade não pode estar restrita ao agora, isto é, a realidade deve ser a cultura mais avançada acumulada ao longo da história da humanidade. Para tal, é preciso reconduzir os trabalhos, para ter êxitos na condução das vivências com sentido e significado, nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, a referida palestrante afirma que a Teoria Histórico-Cultural nos apresenta subsídios teóricos-metodológicos para a recondução da prática pedagógica. O elemento essencial da teoria é a valorização do conhecimento – para o desenvolvimento do cérebro humano –, que se materializa na conduta, vocabulário, recursos e procedimentos didáticos adequados, com base no que há de mais avançado, por exemplo: o apreço à Arte. No entanto, as crianças só terão acesso ao conhecimento somente se lhe forem ofertados. Nossas crianças precisam ser ativas e determinadas, e essas características são desenvolvidas.

Diante dessas considerações, em nossa análise, as vivências e estudos do GEEI, nos mobilizam e nos sensibilizam para a compreensão das nossas leituras das elaborações da Teoria Histórico-Cultural e dos seus subsídios teóricos-metodológicos para refletirmos as possibilidades de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil, em uma perspectiva humanizadora, conforme tratamos na próxima seção.

4 POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na seção anterior, discorreremos acerca das pesquisas de Vigotski (2009) apresentadas na obra “Imaginação e Criação na Infância”, como referência basilar deste estudo. Expusemos considerações afetas à imaginação e criação infantil, relacionando, ainda que sucintamente, como esta elaboração se articulava às necessidades vividas por Vigotski e seus contemporâneos, e em nosso entendimento, ainda hoje contribuem para o fortalecimento das reflexões sobre o ensino da Arte na Educação Infantil.

Com base nisso, nesta seção tratamos, inicialmente, das contribuições da Arte para o desenvolvimento infantil e, em seguida, discutimos sobre orientações e possibilidades de vivências e intervenções pedagógicas com Arte nas instituições de Educação Infantil na atualidade, amparados pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por acreditarmos que esse referencial apresenta subsídios teóricos-metodológicos para refletirmos as práticas educativas em uma perspectiva de humanização e emancipação.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Barroco e Chaves (2010) apresentam a necessidade do acesso ao conhecimento historicamente elaborado, como condição fundamental para a humanização dos sujeitos e destacam a Arte como conteúdo a ser ensinado e como recurso e possibilidade para o desenvolvimento humano. As autoras afirmam:

A Arte pode apresentar-se de diferentes formas/áreas: artes plásticas, arte musical, arte cinematográfica, arte teatral/cênica, arte arquitetônica, arte literária etc. Para entrar em contato com ela, podem prevalecer aspectos visuais, auditivos, audiovisuais, sendo que há situações em que o apreciador é partícipe da obra [...]. Em geral, a obra de arte é situada didaticamente, conforme a área, e escola ou estilo, que são inúmeros e cujas origens e desenvolvimento compõem a História da Arte (BARROCO; CHAVES, 2010, p. 129).

Com base nessa proposição, entendemos que a Arte movimenta e expressa o desenvolvimento do homem que a cria e, com ela, estabelece alguma relação. Marx⁴⁸ aponta para a capacidade de criação que o homem desenvolve. O autor compreende a Arte como desdobramento do trabalho, ambas as atividades, o trabalho e a Arte, se constituem em objetivações materiais e não-materiais, capazes de diferenciar o homem dos animais. Sendo assim, a Arte é uma das formas de revelar o ser social, pois representa a ação que vai além das necessidades imediatas, isto é, a atividade, realização progressiva da essência humana e que auxilia na transformação dos ouvidos, dos olhos, dos órgãos biológicos, em órgãos humanos (BARROCO; CHAVES, 2010).

De acordo com Barroco e Chaves (2010), por meio das obras de Arte e com o apoio de registros históricos e de outras produções humanas realizadas, há possibilidade de reconhecer, na sociedade, o estágio de seu desenvolvimento e as significativas questões com as quais os indivíduos se defrontam ou se defrontaram. Por isso, as obras de Arte apresentam os homens e seus enfrentamentos, suas dúvidas e ansiedades, que se relacionam com aspectos da vida material, com a economia, com a sobrevivência, com as conquistas sociais, com as injustiças, com as emoções vivenciadas, com a subjetividade. Entrar em contato com a Arte, em geral, possibilita o enriquecimento do repertório para o existir humano.

Em nosso entendimento, a interpretação de uma tela, a escuta de uma música, a recitação de uma poesia ou a leitura atenta de um texto são atividades criativas que, para serem exitosas, precisam ter sido desenvolvidas nos sujeitos. Dito de outra forma, para ter uma vivência com Arte, o indivíduo precisa, a partir do produto artístico, recombina elementos da sua experiência anterior, ou seja, imaginar. Nesse sentido, “certamente, o que percebemos, quando apreciamos uma obra de Arte, depende de nossa experiência e conhecimentos, de nossa condição emocional e física no momento, bem como do que pode nos provocar imaginação [...]” (BARROCO; CHAVES, 2010, p. 131).

Nesse sentido, recuperamos os argumentos apresentados por Vigotski (2009, p. 118), segundo os quais a “síntese do trabalho artístico e produtivo responde como nunca à criação infantil nesse período”. O autor ressalta que a Arte dispõe de uma técnica peculiar, e a união entre a disciplina técnica com os exercícios de criação é,

⁴⁸ Compreensão desenvolvida por Marx em sua obra “Manuscritos econômico-filosóficos” (1844), na qual há reflexões sobre a Arte e sua relação social (FREDERICO, 2005).

em geral, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade. Sendo assim, a ciência e a Arte, permite o desenvolvimento da imaginação criadora.

A possibilidade de se apropriar da cultura e de realizar novas ações está imediatamente relacionada ao desenvolvimento da atenção, da memória, da concentração e da imaginação, que ganham sentido com pintores e poetas (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2012). Sobre essa questão Mukhina (1996, p. 40) ressalta,

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (grifo da autora).

Em concordância com Barroco e Chaves (2010), reconhecemos a Arte como atividade humana, oriunda de uma realidade social, revelando-a e contendo, em si, elementos para potencializar a superação dessa mesma realidade, traduz o próprio processo educativo. Além disso, podemos entendê-la como forma ou recurso para o conhecimento e também como processo criativo. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as instituições educativas devem possibilitar a apropriação, por parte da criança, da cultura desenvolvida social e historicamente pelos homens, promovendo assim a humanização. Chaves (2007, p. 183) assevera que “os autores da Teoria Histórico-Cultural foram e são essenciais para a defesa de uma prática educativa que prima por apresentar aos sujeitos aquilo que há de mais elaborado nas ciências e nas artes”.

Para Leontiev (1978, p. 291) “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” Dessa forma, o autor ressalta que “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” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Sendo assim,

No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: domínio da linguagem, o uso dos objetos cotidianos, a orientação no espaço

e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação, etc. E estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte (MUKHINA, 1996, p. 59-60).

Nesse sentido, a Arte, em nossa análise, é considerada recurso e produção humana a ser ensinada e compreendida nas instituições escolares. Assim, o educador deve apresentar, antecipar algo mais avançado do que a criança já sabe e vivencia em seu cotidiano. Aprender a Arte, apreciá-la e dela extrair subsídios para a formação, capazes de ampliar o conhecimento e favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, deve ser uma das principais tarefas educativas (BARROCO; CHAVES, 2010).

De acordo com Mukhina (1996, p. 52) quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico com vista “à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades psíquicas adquiridas anteriormente”. Sendo assim, personagens de telas, das canções, das poesias e histórias podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça o trabalho pedagógico de conduzir a conduta e procedimentos escolares em favor da potencialidade humana (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2012). Mukhina (1996, p. 53-54), ao tratar do desenvolvimento infantil, escreve:

Dessa forma, o ensino pode influir na orientação do desenvolvimento dos processos psíquicos. [...] muitos dados permitem afirmar que a idade pré-escolar em geral é mais sensível em relação às formas de ensino que incidem sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens.

Por essa perspectiva, a intencionalidade do trabalho nas instituições educativas seria orientada, com estratégias e recursos adequados, para propiciar as condições necessárias que possam levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento (CHAVES, 2007). Em seguida são apresentadas algumas reflexões sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil, em favor de uma educação humanizadora e emancipadora. Ressaltamos que atentarmo-nos à especificidade do ensino da Arte, que não exclui, mas, estabelece como necessidade considerar e refletir sobre a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade, conforme discutiremos a seguir.

4.2 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS COM ARTE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Leontiev (1978) define a educação como um processo que permite aos homens desenvolverem suas aptidões, apropriar-se da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Nesse sentido, em nosso entendimento, o ensino da Arte na Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento intelectual das crianças, na medida em que o professor realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências dos alunos com modelos e referências artísticas.

As ações pedagógicas devem ser organizadas para além daquilo que a criança já conhece, em favor da formação e aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores, qualidades especificamente humanas, desenvolvidas e apropriadas nas relações sociais e atividades vivenciadas por cada pessoa. Dentre elas, citamos a memória, atenção voluntária, linguagem, percepção, raciocínio lógico-matemático, o domínio da conduta, a imaginação, entre outras. Para tal, faz-se necessário que os educadores enriqueçam e diversifiquem as propostas educativas, por meio de leituras e contação de histórias, brincadeiras de faz-de-conta, rodas de conversas, apreciação de produções artísticas envolvendo telas, músicas e poesias (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2012).

Nesse sentido, Chaves (2010a) ao tratar das intervenções pedagógicas humanizadoras e práticas educativas com Arte na Educação Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural, afirma que as propostas devem discutir as potencialidades das crianças e a necessidade de intencionalidade educativa em favor da emancipação. Destaca o trabalho com biografias de expoentes expressivos da Arte, tais como: Anita Malfatti (1889-1964), Tarsila do Amaral (1886-1973), Emiliano Di Cavalcanti (1897-1976) e tantos outros. De fato, as atividades devem ser significativas, favorecer a aprendizagem e o aprimoramento intelectual de quem aprende e de quem ensina. A autora ressalta que por meio das experiências com Arte a criança estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos e considera diferentes hipóteses, se apropria das máximas elaborações humanas. Desse modo,

Quando as crianças se ocupam em realizar atividades com biografias de expressões nacionais e internacionais da arte, brincam, desenharam, pintam telas e participam de procedimentos com poesias, todo o trabalho pedagógico evidencia a ruptura com a prática tradicional da fragmentação, desenvolvida a partir de textos e figuras desconexas e se efetiva em procedimentos pedagógicos que possibilitam desenvolver o censo estético, contribuindo para a efetivação de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo das linguagens (BARROCO; CHAVES, 2010, p. 145).

Diante dessas considerações, ressaltamos, novamente, a essencialidade de estudarmos a obra “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009) para tratarmos da formação e educação da criança pequena, conforme já mencionamos. Chaves (2011a) destaca que as elaborações de Vigotski de como se efetiva a imaginação e criação na infância favorecem reflexões sobre intervenções pedagógicas e para repensar e orientar nossas práticas educativas, em favor do desenvolvimento da imaginação infantil. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 22) afirma:

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

Essa assertiva indica que para o desenvolvimento da criação das crianças é necessário ampliar as suas vivências, pois a imaginação constitui-se a partir de elementos já vivenciados. Além disso, valoriza a ação do educador, sujeito mais experiente, capaz de favorecer vivências e organizar a rotina a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios significativos e efetivos para o desenvolvimento de suas criações. Stein (2014, p. 72) analisa:

[...] o trabalho educativo organizado com imagens artísticas, livros, instrumentos musicais, figurinos, pincéis, tintas, danças, brinquedos e jardins favorece a realização de intervenções escolares capazes de desenvolver a imaginação das crianças e suas criações. Cabe então ao professor organizar e sistematizar o ensino, apresentando às crianças referências diferentes daquelas já conhecidas e enriquecendo suas experiências mediante intervenções pedagógicas que as coloquem em contato efetivo com modelos da Arte [...].

Cabe lembrar que Vigotski (2009) em seus estudos combatia o entendimento da “velha psicologia”, em favor da formação do novo homem comunista, de que a criação é algo místico ou destino de alguns gênios eleitos e que na vida de uma pessoa comum não haja criação; ao contrário, assevera que toda obra de criação se constitui a partir de elementos hauridos da experiência anterior do indivíduo. Desta forma, o desenvolvimento dessa capacidade e de habilidades técnicas artísticas configuram-se em tarefa da educação.

Nessa perspectiva, Chaves (2011a) afirma que, se o desenvolvimento da imaginação e criação está condicionado ao acúmulo de experiências, desafios propostos, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos, o desenvolvimento está condicionado ao ensino. Consideramos que a criatividade se ensina, assim, as intervenções educativas seriam adequadas para potencializar a capacidade criativa das crianças, enriquecê-las.

Com isto, a atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado, afetividade e comunicação. Nessa vertente, a escolha de recursos e procedimentos figura na condição de características essenciais no processo de ensino [...] (CHAVES, 2011a, p. 56).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade, para a realização de intervenções pedagógicas com Arte na Educação Infantil, de variar materiais e técnicas e valorizar a reprodução de obras que nos ensinem sobre diferentes artistas e os períodos em que viveram, conhecendo os expoentes e suas elaborações e reconstituindo o seu processo criativo, isto é, “brincando de serem artistas”, as crianças teriam a possibilidade de conhecerem diferentes formas de produzir Arte, ampliando suas experiências e, concomitantemente, desenvolvendo sua capacidade de imaginação e criação (STEIN, 2014). Chaves, Lima e Giroto (2012, p. 45) reafirmam essa questão:

[...] No interior das escolas, as práticas sociais com objetos culturais tais como os livros de literatura ou de poesias, as telas de pintura, as esculturas, por exemplo, podem constituir vivências e aprendizagens essenciais para que cada criança aprenda a compor e criar [...].

Entretanto, é comum observar ainda, em geral, “atividades” que desencantam as crianças, como as velhas cópias mimeografadas ou, na atualidade, atividades

fotocopiadas, muitas das quais são reproduções de materiais apostilados sem participação das crianças, sem terem vivenciado e conhecido seu processo de elaboração, restando-lhes somente a realização, sem sentido e significado, das tarefas, muitas vezes também ausentes para os próprios professores (CHAVES; LIMA; GIROTTO, 2012). Mello (2007, p. 19) assevera:

[...] nossas atitudes devem ser todas intencionais – pensadas, refletidas, orientadas para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas em cada criança – e não espontâneas e despercebidas, pois a criança aprende a partir de todas as experiências que vive [...].

Dessa forma, em nosso entendimento, os móveis dos berçários, os desenhos e imagens dos cartazes feitos com e para as crianças, a literatura lida, os filmes exibidos, as músicas cantadas, as coreografias ensinadas e as obras de Arte selecionadas, poderiam ser escolhidas e elaboradas com critério e rigor tendo como referência as produções artísticas e, fundamentalmente, amparo nos pressupostos teóricos-metodológicos que sustenta o fazer do professor, tendo como orientação Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2011b).

Nesse sentido, Chaves (2014b) afirma que é necessário atribuímos atenção à organização do espaço nas instituições educativas, o qual se configura como prática que pode favorecer as vivências estéticas elaboradas, as quais são essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento. Os escritos de Vigotski (2009, p. 92) reafirmam essa questão, uma vez que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal”.

Consideramos fundamental que “em todos os espaços e a todo tempo as crianças vejam, sintam, ouçam e realizem algo a partir das máximas elaborações humanas, no que diz respeito à Arte, à educação e às ciências” (CHAVES, 2011b, p. 100). Desse modo, as instituições escolares devem organizar o espaço com intencionalidade e de modo rigorosamente planejado, superando a espontaneidade. Nessa lógica, quanto mais ricos e enriquecidos forem os materiais e recursos disponibilizados às crianças, maiores são as possibilidades de potencializar sua capacidade de criação (CHAVES, 2014b). Com a participação das crianças,

[...] teríamos o espaço tomado pela arte, e personagens e variados cenários revestiriam as paredes. Então se fortaleceriam as vivências referentes a desenhos e pinturas. Telas ou detalhes de pinturas poderiam ser expostos e as histórias clássicas infantis, as brincadeiras de adivinha, as poesias de Cecília Meireles e de José Paulo Paes ou os textos de Carlos Drummond de Andrade poderiam ganhar vida nas paredes, painéis e cartazes das unidades escolares. Assim, todas essas grandezas estariam disponibilizadas sob o toque e no campo visual imediato das crianças (CHAVES, 2011b, p. 103).

De acordo com Chaves (2014b), a organização do espaço pode e deve ser tomada pela Arte. Desse modo, os espaços escolares internos e externos, nos quais, em geral, são expostos painéis, cartazes, móveis, letras, números e ilustrações, poderiam estar organizados de modo que expressassem cuidados estéticos do professor ao participar das obras de Arte das crianças. Sendo assim, a Arte que se apresenta às crianças poderiam ser compostas com lã, botões, retalhos de tecido, papel, tinta e pincel. A rotina, a vivência mais imediata, por mais secundária que possa parecer ou de menor relevância, com sentido e significado, pode expressar Arte, beleza e encanto a todo tempo e em todos os cantos (CHAVES, 2014b).

Vigotski (2009) assevera sobre a importância de criar necessidades que nos permitam o trabalho com a defesa de disponibilizar às crianças elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer suas vivências implica, necessariamente, em não limitá-las às experiências imediatas e individual, únicas vivências que a sociedade capitalista lhes reservou (CHAVES, 2011a). Dessa forma, de acordo com Chaves (2007) as intervenções educativas com Arte, enfatizando experiências com telas de expoente clássicos⁴⁹, favorecem a aprendizagem e desenvolvimento, como mencionamos anteriormente. No entanto, na atualidade, tem prevalecido abordagens da mídia ou estudos fragmentados e aligeirados de autores e obras, que reafirmam a lógica capitalista de desigualdade social e miséria.

Para Chaves (2014b) as ações escolares cotidianas estão tomadas de elementos que podem favorecer uma educação humanizadora, plena ou

⁴⁹ Consideramos os escritos de Saviani e Duarte (2010) ao afirmar que o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial e define-se pelas noções de permanência e referência. Nesse sentido pode se constituir num critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, em favor da cultura elaborada e do saber científico sistematizado.

subserviente, desoladora e desencantadora. Sobre essa questão, Brecht (1993)⁵⁰ em seu texto “Se os Tubarões fossem Homens”, discorre sobre a função da escola:

[...] Como é natural nessas grandes caixas também haveria escolas. E nessas escolas os peixinhos aprenderiam como se nada na goela dos tubarões. [...] É claro que a formação moral dos peixinhos seria o mais importante. Ensinar-lhes-iam que nada é mais sublime nem formoso do que um peixinho que se sacrifica alegremente, e todos deveriam ter fé nos tubarões, sobretudo quando prometem zelar pela sua felicidade futura. Far-se-ia os peixinhos compreender que um tal futuro só estaria assegurado se aprendessem a obedecer. Teriam de abster-se de toda a propensão baixa, materialista, egoísta e marxista; e se algum deles visse uma destas tendências manifestar-se deveria ser logo comunicada aos tubarões (BRECHT, 1993, p. 57).

Nesse trecho, em nosso entendimento, o autor, reafirma a condição da educação para subserviência, em geral, oferecida à classe trabalhadora nas instituições educativas. Chaves (2008) assevera que o autor denuncia a escola enquanto instituição social que, coloca em plano secundário conteúdos específicos e contribui para internalização e legitimação de valores, sobretudo morais, caros à sociedade capitalista. Nesse sentido, o autor continua:

[...] Como é natural, se os tubarões fossem homens também teriam a sua arte. Haveria belos quadros que representariam os dentes e as goelas dos tubarões em cores magníficas, como autênticos jardins onde é possível traquinar deliciosamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam como os peixinhos heróicos e corajosos nadam com entusiasmo em direção às goelas dos tubarões, e a música seria tão bela que os peixinhos, ao som das notas, precedidos pela orquestra, precipitar-se-iam sonhadamente na garganta dos tubarões embalados pelos mais encantadores pensamentos (BRECHT, 1993, p. 57).

⁵⁰ Pondo em discussão a importância da consciência histórica, o dramaturgo, poeta e encenador Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956), que nasceu em Augsburg, na Alemanha, faz inúmeras referências críticas ao conteúdo da escola burguesa. Entre as diferentes obras que tratam desta questão estão “As histórias do Senhor Keuner”, formando um conjunto de 87 crônicas, pequenos textos escritos no início da década de 1930, trazem certezas e indagações pertinentes ao comportamento humano. Para tratar temas como nacionalismo, princípio religioso, perseguição aos opositores do regime nazista, Brecht criou o Senhor Keuner, que se posiciona criticamente contra estas e outras questões na luta pela vida. Em uma das curtas histórias e utilizando-se da fábula intitulada “Se os Tubarões fossem Homens”, o autor destaca algumas instituições sociais entre as quais a escola. Também mencionamos a peça “A Mãe” – uma adaptação da peça original de Máximo Gorki, em que também critica a organização da sociedade na ordem capitalista (CHAVES, 2000). Salientamos que ambas as peças são objetos de estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).

A partir da assertiva, destacamos como elemento de conhecimento e reflexão a função da Arte, a qual também pode ser instrumento legitimador da sociedade capitalista. Como afirma Chaves (2000), a falsa ideia de bondade e de alegria são práticas constantes e a ideia de sacrifício é essencial e permanentemente exaltada, isto é, os “peixinhos” nadam felizes para a goela dos tubarões, para o seu próprio fim. Desse modo, conforme Chaves (2010), Brecht defende que a organização da escola pode ter apenas duas orientações: ou limita o sujeito à sua realidade imediata e, “minimamente, ensina-lhes códigos e expõe-lhe informações, ou se efetiva como um cenário que instiga para os desafios ou atua em favor de que todos se apropriem das grandezas da ciência e do belo, materializado por meio da Arte [...]” (CHAVES, 2010, p. 73).

Uma educação de excelência e plena, contrariando a lógica dominante, não desconsidera a condição de miséria. Nas instituições escolares, essa desigualdade econômica se expressa de inúmeras formas: na organização do espaço, na escassez de materiais didático-pedagógicos, de livros de literatura infantil, brinquedos, na desvalorização do conhecimento e da Arte e na fragilidade e aligeiramento da formação e capacitação inicial ou continuada dos profissionais da educação. Tais elementos expressam o valor que a sociedade capitalista atribui às crianças, sobretudo oriundas da classe trabalhadora (CHAVES, 2011a). Mészáros⁵¹ (2008, p. 35), o qual reafirma os escritos marxistas, pontua:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos individuais devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A partir da assertiva, percebemos, que mesmo o autor escrevendo para as demandas de seu contexto, a educação na atualidade, por diversas vezes, é

⁵¹ István Mészáros nasceu em 1930 em Budapeste, Hungria, onde completou os estudos fundamentais. Somente após o final da Segunda Guerra Mundial (1945) pode se dedicar aos estudos. Começou a trabalhar com Georg Lukács (1885-1971) no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste em 1951 e defendeu sua tese em 1954. As instituições educacionais colocadas em função da manutenção da ordem capitalista tem sido um dos temas enfrentados pelo autor (MÉSZÁROS, 2008).

colocada em função da manutenção da ordem econômica e política vigente. Desse modo, Leontiev (1978), reafirma que na sociedade de classes é um pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, e para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limitações miseráveis.

Assim, a lógica de desvalorização do conhecimento se reapresenta na carência dos recursos, da estrutura física e da ação educativa que se mostra fragilizada e empobrecida, conforme mencionamos. Tendo em vista os enfrentamentos para a superação da lógica capitalista, discorreremos sobre as possibilidades que se apresentam para uma educação que favoreça a humanização. Nesse sentido, uma formação rigorosa, deve ser baseada em um referencial teórico, que em nosso entendimento, reiteramos a relevância da Teoria Histórico-Cultural, a qual contribui para orientar subsídios teóricos-metodológicos que busquem sensibilizar, mobilizar, ensinar e desenvolver crianças e educadores e se apresenta capaz de refletir as concepções de homem, sociedade e educação.⁵²

Conforme Chaves (2014a) a formação rigorosa, amparada em referencial teórico, deve favorecer o ensino e o desenvolvimento não apenas das crianças, mas também do próprio educador. “Antes de pensar a necessidade de conteúdos da e para a criança é necessário apresentar conteúdos para o professor, no sentido de que este possa ampliar seu universo cultural” (CHAVES, 2014a, p. 130-131).

Consideramos que elaborações da Teoria Histórico-Cultural são pertinentes aos pedagogos que têm relação direta com profissionais que atuam, em especial, na Educação Infantil e que defendem a escolarização em favor da humanização. Para Chaves (2010), a análise sobre o fazer docente e uma possível recondução das ações realizadas nas instituições educativas asseguraria possibilidades de êxito quando pautadas em uma proposta de formação amparada em estudos intensos e contínuos.

Com base nisso, em consonância com Chaves (2011a), reafirmamos a essencialidade da educação escolar em favor dos conhecimentos afetos à Arte e à ciência. Nesse sentido, uma proposta pedagógica que reflita as potencialidades das crianças e “a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação,

⁵² Compreensão desenvolvida a partir das exposições realizadas pela professora Dra. Marta Chaves em cursos de formação continuada, em aulas ministradas no curso de Pedagogia/UEM, e nas vivências e estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), das quais participamos.

em oposição à ideia de assistência e limite para a criança aprender e ter determinadas ações apresenta-se enquanto condição elementar para uma educação humanizadora” (CHAVES, 2011a, p. 63). Desse modo, considerando nossos escritos até o momento, apresentamos na sequência nossas considerações finais sobre este estudo, reafirmando os posicionamentos defendidos ao longo trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, os argumentos mencionados reafirmam que as instituições de Educação Infantil podem se apresentar como espaços de acesso à Arte, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de intervenções pedagógicas que as aproximem do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Com base nisso, descrevemos, brevemente, os acontecimentos significativos do cenário soviético revolucionário, determinantes para a compreensão dos escritos de Vigotski. Apresentamos, também, que a organização da educação, com a instauração do regime soviético, foi priorizada. A Revolução de Outubro de 1917 firmou a necessidade de criar uma nova sociedade, e para tanto precisava de uma proposta educacional que atendesse às necessidades da época. Constatamos que Vigotski cresceu em meio a revoluções, de 1905 e de 1917, motivadas pela necessidade de consolidar a nova sociedade e a formação do novo homem comunista. As lutas estabelecidas para a realização deste ideal influenciaram as relações econômicas, políticas e culturais, bem como os estudos da Psicologia, da Educação e da Arte, áreas pesquisadas pelo autor.

Nesse sentido, a sociedade em consolidação precisava de sujeitos criativos. Para a velha psicologia esta capacidade estava associada a determinações biológicas e espontâneas, no entanto, Vigotski rompe com essa teoria, pois para o autor as capacidades de imaginação e criação são desenvolvidas, e estão condicionadas ao acúmulo de experiências significativas a partir dos elementos hauridos da realidade, isto é, estão condicionadas ao ensino.

Em nossos estudos iniciais, constatamos que o educador pode contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades na medida em que realize intervenções pedagógicas que articulem as experiências imediatas das crianças com modelos e referências artísticas. Desse modo, os escritos de Vigotski (2009, p. 23) são elucidativos:

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisto consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queria criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou

mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, Chaves (2007) pontua que as intervenções educativas com Arte, enfatizando experiências com telas de artistas de expressão, favorecem a aprendizagem, pois possibilitam e ativam o imaginário dos educandos. Neste processo, apresentam-se ideias, novos conceitos, aprimora-se o censo de observação, o que, decisivamente, contribuirá para o êxito das crianças nas atividades escolares, independente da área de conhecimento.

Nessa lógica, compreender a organização do trabalho pedagógico implica a necessidade de considerar que imaginação e criação infantil resultam de um processo contínuo de desenvolvimento, que nas instituições escolares, se potencializa mediante ações intencionais de ensino. Isto é, “o desenvolvimento está condicionado ao acúmulo de experiência, aos desafios, às ricas ofertas na organização dos procedimentos didáticos, o desenvolvimento está condicionado ao ensino [...]” (CHAVES, 2011a, p. 38).

Desse modo, em conformidade com Chaves (2011a), reiteramos a contribuição essencial da Teoria Histórico-Cultural, relevante aos pedagogos que defendem a educação em favor da humanização e emancipação, a qual destaca que a apropriação e a capacidade de realizar novas elaborações tornam o homem capaz de projetar o futuro e modificar o presente, como afirma Vigotski no conjunto de sua obra. Justamente isso faz com que esse referencial teórico-metodológico se apresente como resposta e reflexão aos desafios atuais, “uma vez que torna possível a condição de nos instrumentalizar, mesmo em situação adversa, para vislumbrar as possibilidades de êxito” (CHAVES, 2011a, p. 60).

Portanto, para Chaves (2014a), a importância dos estudos consequentes e contínuos pode favorecer a avaliação e recondução da prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola, em uma perspectiva de emancipação. Nessa lógica, em conformidade com Faustino (2006), a educação só poderá ser emancipadora e promover a autonomia se associada aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade à disposição de todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir compreender a condição de exploração na qual se encontra, fazer escolhas políticos/culturais e verificar que as mudanças podem e devem ocorrer.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Os espaços físicos. In: _____. **Educação Infantil: creches - atividades para crianças de zero a seis anos**. Maringá: Moderna, 1995. p. 30-55.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007a.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007b.

BARROCO, S. M. S. Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 107-134.

BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M. A arte e suas contribuições para a escolarização e desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 127-148.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

BLANCK, G. Prefácio: para ler a psicologia pedagógica de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-32.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

CAPRILES, R. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 107-132.

CHAVES, M. **Reflexões sobre história e educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. 2000. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 72-85.

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; MORAES, S. P. G. de. (Org.). **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010b. p. 59-69.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Araraquara, 2011. 72f. Trabalho de Pós-Doutoramento – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011b. p. 97-106.

CHAVES, M. As contribuições de Leontiev e Blagonadzhina para a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10. 2012. Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. p. 15. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/documentos/Programa%C3%A7%C3%A3o-X-CONPE.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadzhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. **Teoria histórico-cultural e formação de professores**: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, UEM, 2012. p. 55-62.

CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; GIROTTO, C. G. G. S. Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras com professores e crianças. In: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 37-50. (Coleção Formação de Professores EAD; n. 56).

CHAVES; M.; SILVA, C. A.; STEIN, V. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**: contribuições para a formação do pedagogo. Maringá, 2013.

CLARK, P. **A Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, E. A. P da. O primeiro leitor e a formação dos profissionais da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 45-56.

CUSTODIO, F. **Biografia de Lev Tolstói**. Biografia Grandes Autores. 2008. Disponível em: <<http://www.sociedadedigital.com.br>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

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

DUARTE, N. **Educação escolar**: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FELICIO, P. G. **Imaginação e criação**: estudos sobre o ensino da arte na Educação Infantil. 2014. 32f. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FREDERICO, C. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômicos-filosóficos. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, n. 42, p. 3-24, 2005.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. G. da (Coord.). **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995 (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

HORN, M. da G. S. A solidária parceria entre espaço e educador. In: _____. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-21.

KRUPSKAIA, N. K. **Acerca de la educación comunista**: artículos y discursos. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 19--.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Hucitec, 1983.

LENINE, V. I. **Sobre a educação**. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977a. v. 1.

LENINE, V. I. **Sobre a educação**. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977b. v. 2.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 1978.

LÖWY, M. **Revoluções**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LUNATCHARSKY. **As artes plásticas e a política na URSS**. Tradução de João Paulo Borges Coelho. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. Tradução de Maria Aparecida A. Vizzoto. São Paulo: Moraes, 1981.

MAKARENKO, A. S. **Conferencias sobre Educacion Infantil**. Tradução de Néstor Casiris. Buenos Aires: Editorial Ciencias del Hombre, 1976.

MAKARENKO, A. S. **O livro dos pais**. Tradução de M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, [19--]. v. 2.

MARXISTS. **Internacional**. 2015a. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/internacional.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MARXISTS. **Bolcheviques**. 2015b. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bolcheviques>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARXISTS. **Mencheviques**. 2015c. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/mencheviques>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARXISTS. **Krúpskaia**. 2015d. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/k/krupskaia.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MARXISTS. **Lunacharsky**. 2015e. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lunacharsky.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MARXISTS. **Trotsky**. 2015f. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MAZZUCHELLI, F. **Os anos de chumbo**: notas sobre a economia internacional no entre-guerras. 2007. 98f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, SP, 2007.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11-22.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

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

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PISTRAK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

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

RABELLO, B. **As cartilhas e os livros de literatura de Lev N. Tolstói**. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1999. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, Florianópolis, 1999.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SILVA, A. A. da. **Nadezhda Krupskaja**: contribuições para a Educação Infantil na atualidade. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SMOLKA, A. L. Comentários. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

STEIN, V. **A educação estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino da Arte na Educação Infantil. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TROTSKY, L. **A história da Revolução Russa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

VENEZIA, M. **Peter Tchaikovsky**. São Paulo: Editora Moderna, 2005 (Coleção Mestres da Música).

VICENTINO, C. **Rússia**: antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKIJ, L. S. **Immaginazione e creatività nell'età infantile**. Roma: Editori Riuniti, 1972.

VIGOTSKY, L. S. **Kodomo no sozoryoku**. Tokyo: Shin Dokusoha. 1972.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginacion y el arte en la infância**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.

VYGOTSKIJ, L. S. **Fantasi och kreativitet I barndomen**. Göteborg: Dailados, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, Germantown, v. 42, n. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

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

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

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaio de psicologia. Tradução de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2014.

WOOD, A. **As origens da Revolução Russa**. São Paulo: Ática, 1991.