

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KEURI CAROLINE BONATO DA COSTA

O REFLEXO ESTÉTICO NA FORMAÇÃO HUMANA: INTEGRANDO
UNIDADE AFETIVA E COGNITIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARINGÁ
2023

KEURI CAROLINE BONATO DA COSTA

O REFLEXO ESTÉTICO NA FORMAÇÃO HUMANA: INTEGRANDO
UNIDADE AFETIVA E COGNITIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos

Orientação: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

MARINGÁ

2023

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

C837r

Costa, Keuri Caroline Bonato da

O reflexo estético na formação humana : integrando unidade afetiva e cognitiva no desenvolvimento infantil / Keuri Caroline Bonato da Costa. -- Maringá, PR, 2023.
78 f.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.

1. Materialismo histórico. 2. Reflexo estético. 3. Atividade humana. 4. Arte. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.


CDD 23.ed. 153.3

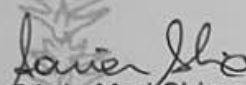



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-graduação em Psicologia

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de 2023, às nove horas, realizou-se na sala 10 do Bloco 10, a **BANCA DE DEFESA PÚBLICA** da dissertação intitulada: "O Reflexo Estético na formação humana: Integrando unidade afetiva e cognitiva no desenvolvimento infantil", de autoria da candidata **Keuri Caroline Bonato da Costa**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado. A Banca foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Presidente), Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco, primeira examinadora e Profa. Dra. Camila Turati Pessoa, segunda examinadora por vídeo conferência. Concluídos os trabalhos, a candidata foi considerada Aprovada. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.


Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Presidente


Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco
Primeira Examinadora


Profa. Dra. Camila Turati Pessoa
Segunda Examinadora

Aos que brincam e deixam brincar.

Agradecimentos

Agradeço a meus pais Elisandra e João, que por meio de seu trabalho e esforço me proporcionaram a oportunidade de exercitar a criatividade e o pensamento.

Às minhas tias maravilhosas que são a principal fonte de inspiração para esse trabalho: Tia Vana, Tia Néia e Tia Gi, observar o trabalho delas revigora a minha esperança na utopia de uma educação que humaniza, sendo eu mesma a prova disto, enquanto aprendiz vitalícia das três.

Aos meus amores: Isabella, Ana Carla, João Muriel, Larissa, Lucas, Mariana, Darielle, Giovana, Michelle, e Monique, por terem me amparado com doçura no processo, com escuta, palavras de incentivo, e ideias.

Ao meu saudoso amigo Walter Domingos, que dentro de sua biblioteca me apresentou seu mundo de artesão das palavras e me ensinou que conhecimento e ternura podem andar juntos.

À Ellis, minha psicóloga que me amparou semanalmente no processo árduo de acreditar que as minhas ideias podem ser expressadas.

À Nilza Tessaro, minha orientadora, pelo apoio afetivo, além do intelectual.

Às professoras Sônia Shima e Gisele Toassa pelas críticas e contribuições em minha Banca de Qualificação. À professora Camila Pessoa por sua leitura cuidadosa e sugestões na Banca de Defesa.

Aos professores que cultivaram em mim a certeza de que a educação transforma: Álvaro Palomo, Rosana Bonadio e Mariana Lins.

À professora Beatriz Moreira, por ter me acolhido em sua turma, me auxiliado no processo de ser professora no estágio de docência, e feito deste um momento incrível e afetivo, mesmo em um momento de distanciamento social.

Às minhas companheiras de turma no mestrado: Andressa, Larissa e Laís, a caminhada ficou mais leve ao lado de vocês!

Por fim, me agradeço por sustentar o desejo de fazer das palavras ferramentas de aliadas à transformação, e por continuar, sensivelmente, sonhando um mundo com beleza, mesmo em meio a tantas contradições.

“Não existe redenção para as grandes tragédias, mas a vingança sublime e a única forma de transcendência dos homens ao desmazelo da vida é transformar a má fortuna e a dor em beleza, civilização e arte.”

(Luiz Antônio Simas)

“O que sentem as pessoas é quase sempre mascarado. Deve ser como colocarem um pano sobre a beleza, para que não se suje ou não se roube, para que não se gaste ou não se canse. A beleza, compreendi, é substancialmente um atributo do pensamento, aquilo que inteligentemente aprendemos a pensar.”

(Valter Hugo Mãe)

Costa, K. C. B. O Reflexo Estético na Formação Humana: Integrando Unidade Afetiva e Cognitiva no Desenvolvimento Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Resumo

Esta dissertação está organizada em três seções, que juntas têm o objetivo de expor a importância de se considerar o reflexo estético no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. A partir do método materialista histórico-dialético, que subsidia as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, e por meio da concepção ontológica do pensamento de Karl Marx e György Lukács, tecemos um debate sobre a importância da educação estética no processo educativo. Para isso, nos apoiamos nas teorizações dos autores soviéticos L. Vigotski e A. Leontiev acerca do desenvolvimento infantil e da construção da personalidade. No processo dessa investigação teórica, atentamos à importância de considerar a unidade afetivo-cognitiva como integrada na atividade humana. Por fim, apresentamos as elaborações sobre o fenômeno estético e o conceito de catarse para a Pedagogia Histórico-Crítica, com as contribuições dos pensadores brasileiros N. Duarte e D. Saviani. Neste trabalho, consideramos a arte como uma categoria geral da estética, e a catarse como efeito direto do objeto artístico, mas também como o salto qualitativo da subjetividade individual por meio da apreensão da realidade objetiva. Acreditamos que a catarse também pode ser desencadeada através dos conhecimentos científicos, o que reforça nosso argumento de que os processos educativos devem ter a catarse como aliada ao pensar na mediação cultural, de forma que o processo educativo integre sentido aos conteúdos sistematizados, pois defendemos que dar importância à apreensão sensível do mundo equivale à adoção de uma atitude de resistência ativa à naturalização da alienação.

Palavras-chave: Materialismo Histórico, Reflexo Estético, Atividade Humana, Arte.

Costa, K. C. B. *The Aesthetic Reflex in Human Development: Integrating Affective and Cognitive Unity in Child Development*. Thesis (Master's degree in Psychology), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Abstract

This dissertation is organized into three sections, which together aim to expose the importance of considering aesthetic reflection in the process of child psychism development. Drawing from the historical-dialectical materialist method that underpins the perspectives of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, and through the ontological conception of the thinking of Karl Marx and György Lukács, we engage in a discussion about the significance of aesthetic education in the educational process. To do this, we rely on the theories of Soviet authors L. Vygotsky and A. Leontiev regarding child development and personality construction. In the course of this theoretical investigation, we pay attention to the importance of considering the affective-cognitive unity as integrated in human activity. Finally, we bring forth elaborations on the aesthetic phenomenon and the concept of catharsis for Historical-Critical Pedagogy, with contributions from Brazilian thinkers N. Duarte and D. Saviani. In this work, we consider art as a general category of aesthetics, and catharsis as a direct effect of the artistic object, but also as a qualitative leap in individual subjectivity through the apprehension of objective reality, believing that catharsis can also be triggered through scientific knowledge, which reinforces our argument that educational processes should have catharsis as an ally when thinking about cultural mediation, so that the educational act imparts meaning to systematized content, as we advocate that giving importance to the sensitive apprehension of the world is equivalent to adopting an attitude of active resistance to the naturalization of alienation.

Keywords: Historical Materialism, Aesthetic Reflex, Human Activity, Art.

LISTA DE SIGLAS

OMS - Organização Mundial da Saúde

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD– Transtorno Opositor Desafiador

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

Introdução	11
1. A estética em sua ontologia: um viés materialista histórico-dialético.....	18
1.1 O método dialético e as categorias singularidade, particularidade e universalidade.....	19
1.2 Revisitando a ontologia de uma estética marxista	22
2 O reflexo estético no desenvolvimento do psiquismo: integrando afeto e cognição na atividade humana.....	30
2.1 O Reflexo Estético na teoria de Gyorg Lukács e o Reflexo Psíquico na teoria de Leontiev.....	30
2.2 A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva.....	35
2.3 Os fundamentos afetivos e artísticos de Vigotski na elaboração da Psicologia Histórico Cultural.....	41
2.3.1 <i>A brincadeira e sua estreita relação com a arte e a imaginação.....</i>	<i>46</i>
3 Mas criança pode ter catarse? A reação estética como aliada no processo educativo	51
3.1 O Desenvolvimento Cultural da Criança	52
3.2 O trabalho educativo como articulador de afeto e cognição: a catarse como categoria pedagógica.....	61
Considerações finais.....	71
Referências.....	75

Introdução

“A arte é a exaltação da humanidade”, – ouvi outro dia ao final de um espetáculo de dança. Afirmção que me trouxe à memória aquele clássico trecho onde Vigotski (1999), em *Psicologia da Arte*, afirma que

(...) o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (p. 315).

Nesta frase estão condensadas algumas ideias e alguns sentimentos que nortearão este trabalho, pois concordamos com Vigotski (1999) que a arte não é apenas um ornamento, mas uma ferramenta decisiva na construção de uma nova sociedade, pois “concentra em si todos os processos biológicos e sociais do indivíduo”, e seu efeito é “um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.” (p. 329).

Por atribuir à arte este inquestionável sentido educativo e transformador da realidade, cheguei até a temática e a formulação do estudo relatado nesta dissertação, que carrega em seu escopo meus próprios sentidos pessoais¹, pois além dos portões da academia e do fazer científico, o chão que sustentou a caminhada até o objeto desta pesquisa foi o chão da minha casa, sempre cheio de recortes, cola, caixas de fósforos, material-dourado e papel EVA brilhante.

Os processos educativos e as suas nuances criativas e artísticas são temas presentes na minha história antes mesmo que eu pudesse, por intermédio das cotas sociais, adentrar a universidade pública. Pude acompanhar de perto o processo de formação inicial e a organização cotidiana da prática docente de três tias educadoras muito comprometidas com a educação, acompanhando-as enquanto criavam materiais didáticos/pedagógicos, brincadeiras, decorações para o ambiente escolar, e observando seus planejamentos de aulas.

O campo da arte-educação esteve vinculado à minha vida diária desde muito cedo, e se intensificou no decorrer dos anos de graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2014-2018), de forma que o

¹ Conceito que será melhor elaborado no tópico 2.2 deste trabalho.

conhecimento teórico me possibilitou transformar e expressar estes sentidos afetivos em produções acadêmicas e científicas.

Na graduação em Psicologia, me dediquei às questões histórico-sociais já nos anos iniciais do curso. No segundo ano, especificamente na disciplina de Prática de Pesquisa, entrei em contato com o pensamento de duas importantes pesquisadoras precursoras da Psicologia Social no Brasil, Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2007) e Bader Burihan Sawaia.

Minha primeira pesquisa, avaliação da matéria Prática de Pesquisa, que posteriormente se transformou em pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)², defendeu que a afetividade deveria ser considerada uma categoria da psicologia social, e, portanto, uma importante ferramenta política potencializadora de motivos e impulso para ações que mobilizam os indivíduos na subversão – o que Sawaia (1999) nomeou de “sofrimento ético-político³”, circunstância em que se encontram pessoas em situação de vulnerabilidade e marginalização social.

Os resultados dessa primeira investigação científica me inquietaram a continuar tentando entender a relevância da afetividade enquanto propulsora de motivos geradores, levando este tema para o contexto educacional, e já confabulando algumas perguntas. Será que a catarse unida à didática e à organização do ensino expandiria as possibilidades no processo de desenvolvimento infantil? Será que a arte como recurso pedagógico poderia atuar no ensino da sensibilidade dos sujeitos? Seria a catarse um modo de dar movimento aos afetos no ambiente escolar e, assim, transformar o ensino sistematizado em algo menos asséptico e mecânico?

Na minha segunda iniciação científica⁴, participei de um projeto intitulado “*Avaliação Psicológica das queixas escolares: ampliando fronteiras para a compreensão das dificuldades no processo de escolarização*”, no qual, junto a outros colegas, investigamos instrumentos e métodos de Avaliação Psicoeducacional por uma perspectiva materialista-histórica, revisitando experimentos científicos feitos por Vigotski e Luria no contexto pós-revolução, e tentando buscar nesses experimentos

²A *Psicologia de orientação materialista histórica dialética e o estudo da afetividade na obra de Silvia Lane e Bader Sawaia*; 2016; Iniciação Científica; Universidade Estadual de Maringá, (UEM), 2016. Orientação de Álvaro Palomo Alves.

³Sufrimento ético-político — “a vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica... sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade.” (Sawaia, 1999, p. 56).

⁴*Estudos sobre avaliação psicológica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*; Iniciação Científica; Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2018.

inspiração para a prática psicológica no contexto escolar brasileiro, contando com contribuições de ferramentas práticas de Avaliação Neuropsicológica elaboradas por estudiosos contemporâneos do México, Yulia Solovieva e Luis Quintanar Rojas.

Na construção deste trabalho, pude avaliar algumas crianças com histórico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e outras queixas escolares diversas. A maioria destas crianças estava sendo medicalizada. Nesse momento, eu já estava bastante convencida do papel de coadjuvante que a unidade afetiva é colocada no processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva dos pedagogos/profissionais da educação, da família, e dos médicos, e no quanto o contexto social e os sentidos pessoais das crianças são negligenciados nas queixas de “fracasso escolar”.

Durante o contato com o cotidiano do ambiente escolar nestas experiências de pesquisa de campo, que contaram com observações em sala de aula, avaliações psicoeducacionais, grupos psicoeducacionais com crianças medicalizadas e formação continuada de professores, ficou evidente a concepção evolutivo-maturacionista de desenvolvimento que se expressava na fala dos profissionais e na forma como eles organizavam o ensino, bem como foi notável a defasagem da dimensão sensível do processo educativo como um todo.

Para Asbhar e Nascimento (2013, p. 415), essa compreensão de “(...) maturação do desenvolvimento expressa uma profunda biologização do ser humano, reduzindo ao aparato biológico do indivíduo a explicação de problemas sociais e educacionais”. Mas acreditamos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a criatividade, a memória, o pensamento abstrato etc., não deve ser considerado “(...) como simples maturação estrutural, mas sim, como metamorfose cultural decorrente do processo de reequipamento cultural possibilitado pelo conteúdo das relações interpessoais apropriadas pelos indivíduos” (p. 423).

Assim, ao pensar na estrutura do projeto de pesquisa do mestrado, num primeiro momento o plano era investigar, através da análise das ementas curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Maringá-PR, a presença da educação estética na formação inicial de professores, visando verificar se essas ementas contam com disciplinas que demonstram a importância da sensibilidade no processo educativo. E, a partir dos resultados coletados, o objetivo seria elaborar e propor um grupo focal de formação continuada com profissionais atuantes na rede pública. Entretanto, com a

pandemia de Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais, se tornou impossível utilizar metodologias que envolvessem ir a campo, já que tudo passou a ser feito de forma remota.

Desta forma, o projeto foi modificado e a pesquisa foi feita no campo teórico-conceitual, tendo como objetivo central investigar como o reflexo estético atua na unidade afetivo-cognitiva, e como impacta o desenvolvimento do psiquismo infantil a partir do processo educativo. O referencial teórico e metodológico escolhido para embasar esta investigação é o materialismo histórico-dialético, que subsidia e norteia a Psicologia-Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Este método se ampara na lógica dialética, que reconhece a realidade objetivada no mundo como algo em constante transformação através da atividade humana, e defende que os sujeitos são seres potencialmente criativos e criadores, ou seja, modificam as coisas e a si mesmos através do trabalho, da atividade.

Assim, o estudo do desenvolvimento do psiquismo deve considerar a potencialidade humana em suas múltiplas determinações, e em se tratando de uma sociedade de classes sociais antagônicas, este estudo precisa levar em conta também as diversas contradições instauradas nesse contexto que cerceia as possibilidades de humanização de uma classe em detrimento da outra. Somado a isso, considerando o fundamental papel da educação escolar no processo de humanização, cabe a nós, profissionais e estudiosas da Psicologia e da Educação, propormos alternativas e reflexões teórico-práticas às demandas impostas pelo cotidiano escolar, questionar as concepções neoliberais enraizadas pelo senso comum, e, mais especificamente, expor o equívoco de se considerar a unidade-afetiva dos indivíduos aprendizes um aspecto coadjuvante em seu processo de aprendizagem e na construção de suas consciências.

Ao reconhecermos a necessidade de práticas pedagógicas que destaquem a importância de reconhecermos o mundo através da sensibilidade, estaremos rumo à superação de uma educação pautada na valorização exclusiva dos processos cognitivos e da linguagem escrita, abrindo espaço para as múltiplas linguagens de expressão (Asbahr, 2005). Aliás, os dados de avaliações nacionais e internacionais apontam que o Brasil não tem alcançado bons resultados nestas áreas que aparentemente são muito valorizadas.

Por esse viés, organizamos esta dissertação em três seções que juntas buscam demonstrar a importância de se considerar a arte e seu reflexo estético como um modo

de apreensão do real que integra as unidades afetivas e cognitivas no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil.

Na primeira seção, buscamos expor de modo breve os fundamentos em que K. Marx (1818–1883) ampara seu método científico, embasado pelas categorias singularidade, particularidade e universalidade; categorias fundamentais para a leitura deste relatório de pesquisa, pois norteiam a visão dialética de mundo.

Após isso, apresentamos os pressupostos especificamente estéticos da obra marxiana, trazendo a concepção de autores marxistas contemporâneos que revisitaram a ontologia do campo estético e formularam teorias próprias, como Adolfo Sanchez Vásquez (1915–2011) e Georg Lukács (1885-1971), considerando que Marx não postulou uma teoria especificamente voltada para a estética. Em sua raiz semântica grega, *aisthèsi*, a palavra *estética* se relaciona com o conceito de beleza, capacidade de percepção e de conhecimento através dos sentidos. Para Vásquez (1978, p. 56),

(...) na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística, ou relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos.

Nas palavras de Vigotski (1999), a arte organiza nosso comportamento visando o futuro, e isso “nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (p. 320).

Para entender melhor como a arte supera o imediatismo da vida cotidiana, revisitamos historicamente os pressupostos estéticos marxistas, tentando compreender como o *reflexo estético* da realidade, proposto de forma mais aprofundada pelo filósofo Gyorg Lukács (1885 -1971), converge com o conceito de *reflexo psíquico* na teoria da atividade em Alexis N. Leontiev (1903-1979). Ao fazer o contraste entre a dinâmica interna desses conceitos, buscamos marcar os pontos de intersecção entre a reação estética (catarse) e a construção do psiquismo na formação humana. Os conceitos de atividade, unidade afetivo-cognitiva, necessidades e motivos, e a

diferenciação entre significado social e sentido pessoal serão melhor explicados neste tópico.

Em seguida, retomamos o percurso de vida e formação intelectual de Lev. S. Vigotski (1896-1934), descortinando os fundamentos afetivos e artísticos em sua vida pessoal que deram sustentação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural, ressaltando a importância que o autor atribui à imaginação e à brincadeira no desenvolvimento da personalidade da criança.

Na terceira e última seção, tratamos sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil e a falta de elaborações teóricas acerca dos processos culturais na formação de personalidade da criança. Discutimos sobre aprendizagem e desenvolvimento, abordando os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal para Vigotski (1995) e sobre o processo de formação da personalidade em Leontiev (2014).

Expomos, ainda, uma breve revisão literária sobre os avanços nas proposições acerca da educação estética aliada ao processo de ensino-aprendizagem, analisando contribuições teóricas que reforçam a importância da “educação da sensibilidade” nos campos da Psicologia e da Pedagogia no Brasil, que se unem na constatação de que uma mediação pedagógica verdadeiramente emancipadora tem que se pretender intencionalmente uma mediação catártica.

Para isto, além dos autores já citados ao longo da dissertação, sendo eles os clássicos da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica, recorreremos principalmente aos estudos dos autores brasileiros Newton Duarte e Demerval Saviani sobre a prática pedagógica, por compreender que estes autores já avançaram na discussão sobre a estética e a arte no campo da Pedagogia Histórico-Crítica, além de estarem alinhados à visão de ser humano de mundo postulada por Vigotski e Leontiev em suas formulações de uma Psicologia Histórico-Cultural.

Buscamos contribuir com a questão: como superar a crise estética da educação no modelo neoliberal vigente, visando a construção de caminhos indiretos, mas possíveis, para uma formação de professores e psicólogos escolares que prezem pelo desenvolvimento omnilateral do sujeito. Assim, demonstramos nesta seção como a intencionalidade sobre o ato de ensinar impacta na humanização e no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, especificamente em se tratando de desenvolvimento infantil. Visto que, como afirma Saviani, o trabalho educativo: “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012, p. 13)

Na conclusão, trouxemos as sínteses teóricas do que foi elucidado nas seções anteriores, retomando o objetivo do projeto, que encontrou sustentação no argumento de que investigar o campo da estética por um viés marxista e compreender os efeitos catárticos da arte na mediação do conhecimento poderia resultar na criação de importantes ferramentas práticas para as áreas da Educação e da Psicologia, já que esse conhecimento agrega novos olhares para o campo da didática e auxilia na organização e no planejamento de um ensino mais humanizador.

1. A estética em sua ontologia: um viés materialista histórico-dialético

Nesta seção faremos uma breve retomada dos fundamentos do método científico de Marx, apresentando a dinâmica da dialética postulada por ele e suas principais categorias: singularidade, particularidade e universalidade.

Mas o que são categorias? “As categorias”, diz Marx, “exprimem (...) formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Marx apud Netto, 2011, p. 46) – ou seja: elas são elaborações objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado) (Netto, 2011).

A fim de fazer o “caminho de volta” (explicar por que isso é necessário – processo), buscamos revisitar a ontologia da estética marxiana, trazendo à luz o pensamento de autores que se lançaram a criar uma Estética pretendida materialista-dialética, condensados na obra *As Idéias Estéticas de Marx*, de Adolfo Sanchez Vásquez (1968). Dentro de nossa limitação conceitual acerca dessas categorias filosóficas, apresentaremos o conceito de reflexo estético para Lukács (1978) e sua diferenciação dos reflexos cotidianos e científicos. Nesta altura, também faremos um contraste com o conceito de reflexo psíquico em Leontiev (2014), entendendo o conceito de reflexo como forma de apreensão da realidade e nos atentando à máxima de que o psiquismo e a própria consciência são uma imagem subjetiva da realidade objetiva.

É preciso pontuar que não pretendemos esgotar aqui as possibilidades de análise e alcance da abordagem marxista da obra de arte especificamente, nem mesmo discorrer sobre uma crítica que postula juízo de valor sobre “o que é ou não uma arte verdadeira”, entendendo que este campo é demasiadamente vasto e que, inclusive, nem os próprios estetas marxianos convergiram entre si em seus posicionamentos. Não vamos nos ater à arte enquanto categoria flutuante, mas entendendo a arte no

contexto dessa trilha conceitual enquanto categoria geral da estética, e a vivência artística como um modo mais “diretivo” de capturar o produto dessa vivência, a catarse.

1.1 O método dialético e as categorias singularidade, particularidade e universalidade

Para traçar um caminho metodológico subsidiado por fundamentos marxianos, é preciso que nosso ponto de partida seja a explicação do que se trata o próprio método. A começar, faz-se necessário considerar “a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza ontológica e não epistemológica”. Ou seja, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre “como conhecer um objeto real e determinado” (Netto, 2011).

Os preceitos lukacsianos acerca da dialética que fundamentam essa ontologia do método estão relacionados às determinações mais genéricas do ser, ou seja, estão presentes em sua historicidade e em sua totalidade mais complexa. Sendo assim, a totalidade seria a relação dialética que une três categorias que estão em constante movimento: a singularidade, a particularidade e a universalidade. Apresentar esses princípios é imprescindível para que se compreenda a dinâmica do método dialético e, da mesma forma, para que se entendam as relações entre sujeito-mundo, dado fundamental para apreender acerca das postulações vigotskianas acerca da natureza social do psiquismo.

A realidade concreta carrega em si “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (Netto, 2011). O conhecimento teórico para Marx, nessa perspectiva, se dá por meio do conhecimento deste concreto que constitui a realidade; o qual não se apresenta imediatamente ao pensamento, mas é reproduzido por este a partir “da viagem de modo inverso” (Netto, 2011).

Sobre isso, Pasqualini e Martins, (2015, p.363) reforçam que:

Partindo do pressuposto da primazia ontológica do real, o que significa reconhecê-lo como existência em si, o conhecimento humano é entendido como uma reconstrução da realidade objetiva no pensamento. Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-

se do pensamento postulado pela psicologia histórico-cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta.

Interessante aqui precisar o sentido do que são as “determinações”: são traços pertinentes aos elementos que constituem a realidade. Por isso, para conhecermos o concreto de um objeto é preciso que conheçamos suas múltiplas determinações – e quanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, mais o pensamento reproduz a sua riqueza, num movimento espiral das contradições intrínsecas na relação entre sujeito e natureza.

As determinações mais simples, próprias da genericidade humana, estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real. Sobre a universalidade, podemos dizer que,

(...) é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma. Assim, a ciência, utilizando-se destas abstrações mais gerais (representadas pelas categorias) pode fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções. É a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento. (Oliveira, 2005, p. 28).

A singularidade se apresenta como imediato à aparência do fenômeno empírico, que ocorre única e irrepitivelmente no instante presente do contato com a realidade. Como destaca Lukács (1967, p. 203): “É óbvio que em nossas relações diretas com a realidade tropeçaremos sempre diretamente com a singularidade”. De modo imediato não nos enfrentamos senão com a singularidade, pois “tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades; é sempre isto singular, um aqui e agora singular” (Lukács, 1967, p. 203).

É possível afirmar, então, que isoladamente a singularidade imediata dos fenômenos não nos revela pelo contato sensível sua essencialidade concreta. Para conhecê-la, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência. É preciso situá-la no tempo e no espaço. A particularidade, por sua vez, cumpre a função de remeter ao

que é típico da singularidade (suas determinações), e especifica a universalidade. Por isso, a partir de Hegel, Lukács (1967) afirma que a particularidade é uma universalidade determinada. Isso significa “(...) transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações particulares que se vincula com a natureza específica da singularidade” (Pasqualini & Martins, 2015, n.p)

Lukács atribui à categoria de particularidade a mesma lógica do conceito de tipicidade na literatura, e acredita que esse exemplo dá uma imagem mais didática sobre as mediações do particular na dinâmica da dialética. Para ele, uma literatura autêntica não trata nem da humanidade em geral (universal), nem do indivíduo irrepitível e isolado (singular), mas de personagens na sua tipicidade. Ou seja, a caracterização típica da personagem acontece quando seu percurso individual (singular) expressa as dinâmicas e os conflitos do seu tempo, e para isso é preciso que os fatores que determinam a essência mais íntima de sua personalidade pertençam e tragam à tona de modo objetivo sua figuração histórico-social (Pasqualini & Martins, 2015, n.p).

Em outras palavras, essa literatura explora características genéricas de indivíduos ou fenômenos singulares e captam nessa singularidade alguns traços essenciais e comuns a outras existências, também singulares, que se constroem na dialética e ligam essa personagem ao tipo geral, às tendências histórico-sociais do tempo em que vive ou do gênero humano. Dessa forma, a importância da particularidade ao investigar um fenômeno reside no fato de que suas mediações elucidam os mecanismos que intervêm de modo decisivo na aparência da singularidade (Oliveira, 2005). Em síntese,

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediatividade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular. (Pasqualini & Martins, 2015, n.p).

Assim, podemos afirmar que compreender a particularidade é muito importante, uma vez que o homem universal/genérico é, em si, uma ideia abstrata.

Isso significa dizer que a universalidade não consegue ser capturada de modo “flutuante”, mas nas relações que estabelece com a particularidade e a singularidade. Ou seja, para que consigamos elevar as determinações do abstrato ao concreto por meio da concreção do real, é preciso contextualizar o objeto em seu cenário histórico. Este método não pode ser elaborado de forma alheia à conjuntura científica e social da qual emerge, ou seja, não pode ser pensado abstraído das determinações teóricas e culturais de onde partiu, através das quais pôde se realizar (Netto, 2011).

Marx extraiu da efetividade do movimento do capital a sua lógica, sendo ela: a possibilidade e a necessidade de reprodução ideal do seu movimento real. E para formular esta teoria do capital, ele tratou de ser fidedigno ao objeto: é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método, então, requer que a perspectiva e o posicionamento do sujeito que está pesquisando sejam aquelas em que este se propõe, em sua relação com o objeto, a extrair dele as suas múltiplas determinações (Netto, 2011).

Entendendo as nuances dessa dinâmica, podemos afirmar que o método não se restringe a um conjunto de regras formais que podem ser aplicadas sobre um objeto que foi escolhido para determinada investigação, e nem pode se apegar às regras que o pesquisador escolhe conforme suas próprias vontades para “encaixar” o objeto que investiga. Nessa perspectiva, quando nos dispomos a estudar qualquer objeto, seja ele mais genérico ou mais particular, o aspecto decisivo é a descoberta de sua processualidade histórica que articula a sua gênese com a sua configuração presente. Para que conheçamos o objeto precisamos conhecer o processo histórico que lhe consubstancia (Lessa, 2013).

No desenvolvimento desse estudo específico ora relatado, nos norteamos pelas postulações de Lukács e Marx quanto à importância do método materialista histórico e dialético ao investigar processos de desenvolvimento humano, pois entendemos que a pesquisa em Psicologia deve se propor a refletir como se dão as intervinculações e interdependências entre singular-particular-universal, para que as contradições que movimentam a realidade sejam devidamente consideradas e as dicotomias sejam superadas.

1.2 Revisitando a ontologia de uma estética marxista

A capacidade criadora humana se desenvolveu na ontogênese do ser social, ou seja, a partir do enriquecimento cultural do mundo e da apropriação dessa riqueza que foi sendo historicamente construída. Neste processo ontológico, guiados pelas suas necessidades, os indivíduos por meio de sua atividade e do trabalho, foram produzindo as mais variadas formas de expressão do seu ser na realidade, e complexificando-as de acordo com seu nível de consciência. Assim, a partir do trabalho cotidiano e imediato, foi-se desenvolvendo necessidades tecnicamente mais complexas e não apenas utilitaristas e de sobrevivência. Nestas atividades humanas mais complexas é onde está inserida a categoria da arte em todas as suas variadas formas de expressão.

Partindo dessa dimensão ontológica enquanto totalidade complexa do objeto que visamos investigar, buscamos mapear os pressupostos que embasam o olhar para estética por um viés materialista e histórico-dialético, primeiramente nos debruçando para entender algumas visões acerca da estética marxista, descritas e analisadas pelo pensador mexicano Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) em seu livro *As ideias estéticas de Marx*, publicado em 1968.

Nesta obra, que condensa confrontos e aproximações às ideias de Marx sobre fenômenos estéticos, Vázquez propõe algumas contribuições e esclarece algumas posições “tradicionais” ao longo do percurso histórico de seu desenvolvimento. O autor também suscita possíveis revisões da crítica artística marxista de forma abrangente ao fenômeno da arte moderna. Ele critica as interpretações do pensamento de Marx acerca do fenômeno da estética que não são capazes de apreender “seu nervo vivo”, ou seja, uma práxis tendente à transformação radical da realidade humana. Isso porque, a seu ver, um marxismo que se propõe a ser humanista não poderia estar alheio ao campo estético. O autor reafirma o fato de que, “(...) apreciação das ideias estéticas de Marx não pode separar-se da prática humana e artística que as corrobora, mas também, para que resplandeçam em toda sua intensidade, não podem ser consideradas à margem do pensamento marxista” (Vázquez, 1968, p. 11).

Para Vázquez (1968, p.25), “(...) a arte é um fenômeno que desafia constantemente toda generalização vazia e, sobretudo, as generalizações apressadas que resultam de um ponto de vista unilateral”. Deste modo, tece um panorama geral das ideias estéticas marxistas ressaltando seus méritos e limitações, e assinala diversas posições rígidas e simplistas apontadas por alguns teóricos, dentre os quais se incluíam Karl Johann Kautsky (1854-1938) e Eduard Bernstein (1850-1932), entre

outros, os quais defendiam que a única coisa que o marxismo podia oferecer eram explicações que justificavam um condicionamento da arte a fatores econômicos.

Alguns outros pensadores marxistas no começo do século XX tentaram abordar as questões estéticas de modo diferente, mas segundo Vázquez (1968), continuavam presos em erros e apreciações unilaterais, pois se atentavam a sublinhar o caráter classista do fenômeno artístico e perdiam de vista, mais uma vez, seu modo específico de refletir a realidade.

Após apontar essas críticas e contradições entre os teóricos marxistas que se ocuparam do campo da estética, Vázquez (1968) busca trazer diferentes interpretações de três tendências fundamentais de se analisar a arte: a arte como ideologia, a arte como forma de conhecimento e a arte como criação livre. Nas duas primeiras tendências, (a arte como ideologia e arte como forma de conhecimento), ainda é possível observar reducionismos, e a solução para essas contradições seria que, ao abordá-las, rechaçassemos os dois extremos igualmente nocivos. O primeiro seria essa posição ideologizante e subjetivista, e o segundo estaria naqueles que opõem arte e ideologia ao ponto de negar seu caráter ideológico, colocando-a fora do marxismo. Neste ponto, o autor afirma ser desnecessário reduzir uma obra a seus ingredientes ideológicos, visto que isso ignora o fato histórico capital: “(...) que as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a verdadeira arte permanece” (p. 27).

Vázquez (1968) afirma que, ao abordar a arte num ponto restrito da ideologia em nome da estética marxista-leninista, diversos teóricos marxistas, dentre eles Gyorg Lukács, consideraram decadentes a pintura moderna e o romance contemporâneo de autores como Marcel Proust, James Joyce, Samuel Beckett, Franz Kafka, entre outros. Isso porque, para esses teóricos, se uma arte se limita a pintar ou expressar uma sociedade decadente, se manifesta um conteúdo ideológico decadente ou não demonstra uma visão que proponha uma mudança nas bases socioeconômicas dessa sociedade, essa arte é decadente.

De acordo com Vázquez (1968), esse parecer lukacsiano deixa claro que o valor estético da obra de arte foi novamente interpretado de modo simplista em nome de uma característica que não corresponde de fato à sua essência como criação humana. Sobre isso, vale pontuar que o autor não ignora nem desmerece a contribuição de Gyorg Lukács para o debate, como não poderia deixar de ser diante da importância fundamental deste teórico para o pensamento marxista de forma geral, em especial para o campo da estética.

Ao se referir de modo discordante de Lukács em momentos que o pensador defende algumas posições a respeito de determinados aspectos da obra de arte, mais especificamente a respeito da noção de realismo, Vázquez (2011) aponta:

A estética lukacsiana representa, no campo marxista, a mais fecunda realização da concepção da arte como forma de conhecimento. Como estética do realismo, cativa graças às suas penetrantes análises e sugestivas descobertas, mas, ao erigir em critério de valor condições que só o realismo pode satisfazer, converte-se numa estética fechada e normativa (p. 37).

Sobre o valor estético da arte estar ligado ao método realista, vale explicar que para Lukács o realismo não seria apenas uma técnica artística específica, mas a forma de se apreender e compreender a totalidade de uma realidade social, de tal modo que o objeto artístico (em específico a literatura) possa refletir fidedignamente a realidade e seus contornos. A arte realista se define por estar “apta a oferecer uma representação mais complexa e mais profunda do mundo, a refleti-lo em sua ‘totalidade intensiva’, com suas múltiplas mediações e contradições” (Tertulian, p. 57).

Não obstante, Vázquez (1968) afirma que a decadência artística não se liga de forma direta à decadência social e nada impede que numa sociedade decadente se produza uma arte “superior”, ou mesmo que numa sociedade vista como grandiosa ou em ascensão se produza uma arte medíocre ou decadente. Há vínculos entre arte e sociedade, mas a aplicação de critérios de grandeza e juízo de valor de uma em outra não se poderia admitir sem que deturpasse o sentido de uma ou de outra. Sobre isso, Vázquez diz:

A decadência em arte só se poderia medir talvez pelo esgotamento de suas forças estéticas criadoras. Jamais por retratar ideias ou formas valoradas como decadentes por critérios que lhe são externos. Os elementos de decadência que uma obra pode conter – pessimismo, perda de energia vital, atração pelo anormal e pelo mórbido etc. – expressam, na verdade, uma atitude decadente diante da vida. Mas do ponto de vista artístico, tais elementos só podem seguir dois caminhos: ou são tão poderosos que esgotam o impulso criador, ou então já se encontram integrados e transcendidos na obra de arte, contribuindo, assim, numa curiosa dialética da negação da negação, para afirmar o poder

criador do homem, que, em última instância, é a própria negação de uma atitude vital decadente. (Vázquez, 1968, n.p).

Desta forma, entendida enquanto forma de conhecimento, a arte ressalta sua aproximação com a realidade e não necessariamente reflete uma realidade a partir de determinada visão de mundo do autor (seus sentidos pessoais). O artista, desse ponto de vista, se aproximaria da realidade a fim de captar suas características essenciais e refleti-las em forma de arte, sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico (Vázquez, 1968).

A via pela qual a arte é um meio de conhecer o mundo não encontra um consenso e traz consigo diversas contradições, pois, do mesmo modo que se pode cair em equívoco ao radicalizar o caráter ideológico da arte, também é necessário ter cautela quanto ao tipo de conhecimento que a arte veicula, ou sob qual forma ela reflete a realidade que se propõe retratar. Desta forma, cabe ressaltar que, como qualquer outra elaboração humana, “a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana” (Vázquez, 1968, p.35) Assim, faz-se relevante pontuar que, como marxista, o autor não coloca em negação a possibilidade de a arte trazer em si traços ideológicos, ou de configurar-se como um meio de conhecimento sobre o mundo real, pelo contrário, ele apenas ressalta o fato de que a arte só pode fazer isso à sua maneira, ou seja, artisticamente.

Desta forma, reiterando diversas vezes a absoluta necessidade de que não haja a redução da arte a nenhuma dessas três concepções, Vázquez defenderá que a solução mais viável para abordar a arte de forma que integralize seus aspectos é observar a essência do objeto artístico fundamentalmente como **criação humana livre**. Para o autor, “a arte só é conhecimento na medida em que é criação” (p. 36). A visão da arte originariamente como criação seria capaz de reorientar o estudo estético e apresentar soluções para as dicotomias que até então desafiavam os marxistas e até mesmo os estetas anteriores ao legado de Marx (Vázquez, 1968).

Para explicitar de que forma Marx conceitua a arte essencialmente como criação, Vázquez (1968) tenta traçar o caminho que levou o pensador alemão a tal conceituação, e este itinerário passa obrigatoriamente pelo legado de Friedrich Hegel (1770-1831). A proposição hegeliana consiste na ideia de que o homem se constrói historicamente e através da História, se objetiva, se aliena e precisa, dentro das

situações históricas que ele próprio construiu, empreender um trabalho de busca dos meios de se desalienar e encontrar sua essência, que para Hegel é espiritual e dada a priori.

Marx se utiliza das investigações hegelianas a respeito do homem, englobando nessa dialética o seu ponto de vista materialista que dará um rumo muito diverso às investigações sobre o “Ser” defendidas por Hegel. Vázquez (1968) explica que, especificamente no tratamento que atribui à arte o poder de objetivar o espírito, Hegel teria apresentado a arte dentro de sua estética idealista como a materialização do espírito ideal do homem ou a busca dessa materialização.

Ao reivindicar a objetividade do homem, Marx aponta que o sujeito é construído por ela, ao contrário de Hegel para quem a existência do objeto implica algo alheio ao sujeito. Marx revê e reivindica o conceito de objetivação do homem à luz de sua própria visão do mundo, o Materialismo Histórico. Para Marx, então, objetivar-se não faz do homem um ser alienado. Pelo contrário, compreendendo o homem como ser material e não ideal, na verdade, só há o homem, só existe a essência humana justamente quando objetivada materialmente.

Essa objetivação dá-se por intermédio do trabalho e em sociedade e, esse fator resultará importante para uma estética marxista, pois como já vimos, a arte – que é uma categoria da estética – pode ser vista em Marx como uma forma de trabalho, uma criação humana peculiar que se distingue dos demais trabalhos humanos na sociedade de consumo, justamente por seu caráter livre e não-material (Vázquez, 1968).

Então, tentando compreender o ser material do homem e de que forma o capitalismo o embotava e aprisionava, Marx concluiu que, sendo o ser social fundado no trabalho, era justamente no trabalho que se podia desumanizar o homem, pois se tratava de sua base, sua raiz. O autor concluiu também que a alienação humana consistia nessa distorção daquilo que o tornara humano, ou seja, a apreensão do sentido de trabalho pelo sistema capitalista.

Ao se dedicar a refletir sobre a esfera da arte, Marx observou que o tipo de trabalho criador que a constitui em um momento inicial é o fato de que ela se expressa enquanto um trabalho de criação que contradiz essencialmente o trabalho alienado imposto pelo sistema capitalista. Marx, então, percebia a arte como de fundamental importância para o vislumbre e o resgate da verdadeira existência humana, que é por natureza uma existência criadora, uma existência que se criou, como vimos, por meio da transformação que seu trabalho fez na natureza à sua volta e em si mesmo

enquanto natureza, alçando-se a si mesmo da esfera meramente animal para a esfera humana por meio desse processo (Vázquez, 1968).

Embora não tenha se ocupado sistematicamente em escrever uma estética, Marx evidenciou todo o apreço que tinha por ela e, dentro dos métodos do materialismo histórico, deu à arte uma posição de destaque enquanto via de investigação do ser para além de suas necessidades de subsistência. Refletindo sobre os princípios fundamentais que embasam uma estética marxista, o autor ressalta o papel da arte como esfera essencial do homem. Pois,

Se o homem é homem na medida em que é capaz de elevar-se sobre o que tem de mera natureza, para se tornar (como diz Marx nos Manuscritos de 1844) um ser natural *humano*, a arte é precisamente a atividade na qual o homem eleva a um nível superior esta sua capacidade específica de humanizar tudo o que toca. Ou, em outros termos, se o homem, como ser verdadeiramente humano, é sobretudo um ser criador, a arte é uma esfera onde esta potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente. Por ser criação, a obra artística é sempre singular e irrepetível, e o fazer artístico tem sempre algo de aventura. É criação, ou seja, não somente reflexo do real, mas instauração de uma nova realidade. Graças à arte, esta realidade formada através do trabalho, de um mundo de objetos humanos ou humanizados, se amplia e se enriquece sem cessar. E, por sua vez, graças à arte, enriquece-se e aprofunda-se nossa relação com a realidade. (Vázquez, 1968, p. 114).

Dessa forma, segundo a investigação dos ideais estéticos marxistas feita pelo filósofo Vázquez, para Marx a arte é principalmente uma criação livre e se configura como uma ramificação do trabalho. Ramificação bastante específica, que transcende o utilitário e o imediato. Assim, podemos inferir por meio da interpretação feita pelo autor, que é justamente o fato de ser algo que supera as necessidades de subsistência que faz da arte um fenômeno fundamental para se compreender o homem.

Isto porque, se o trabalho criador do homem já é por si só uma humanização da natureza, a arte como criação que está além da utilidade e da necessidade física imediata responde ao movimento criador do homem após ter se objetivado e se percebido como ser genérico. Ela corresponde à criação de um indivíduo que existe no mundo, que se percebe enquanto existente e quer expressar essa existência. A arte,

segundo Vásquez, é o trabalho criador da expressão objetiva do humano em busca de sua subjetividade; é, nos termos marxistas elucidados na obra de Sánchez Vázquez (1968), *criação por excelência*.

Esse movimento proporcionado pela arte, que enriquece a subjetividade do homem e ao mesmo tempo transforma essa subjetividade em algo objetivado e expressado de volta ao mundo, está presente nos conceitos de Reflexo Estético elaborado pelo filósofo húngaro Gyorg Lukács (1970), e no conceito de Reflexo Psíquico de Leontiev (2014). Traçaremos um diálogo entre esses autores na busca de situar a forma de apreensão estética do mundo e sua influência na atividade humana e no desenvolvimento do psiquismo infantil.

2 O reflexo estético no desenvolvimento do psiquismo: integrando afeto e cognição na atividade humana

Nesta seção objetivamos discutir os pontos de intersecção entre a reação estética (catarse) e a construção do psiquismo na formação humana, tendo como foco a mediação de significados no processo educativo. Para tanto, explicaremos os conceitos de *reflexo estético* e *reflexo psíquico*, e em seguida nos debruçaremos sobre o conceito de atividade humana como unidade afetivo-cognitiva em Leontiev, retomando sua teoria sobre necessidades e motivos, com enfoque principal no papel da afetividade na construção de sentidos pessoais. Partimos do pressuposto de que os sentimentos se relacionam às necessidades e motivos, o que nos leva a ressaltar a importância de uma prática pedagógica que integre afeto e cognição.

Por fim, faremos uma retomada histórica entre a relação de Vigotski com o campo artístico e o fundo afetivo de sua vivência em seu trabalho teórico nos campos da Psicologia e da Educação, expondo o lugar primordial que a arte ocupou em sua tentativa de criar uma psicologia científica. Apresentamos alguns de seus pensamentos sobre o papel das emoções, da imaginação e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Assim, os níveis de reflexos da realidade, a integração da unidade afetivo-cognitivo na atividade humana são elementos próprios desta seção. Essa exposição encontra respaldo na necessidade de vincular o projeto de educação escolar à sensibilidade do sujeito aprendiz.

2.1 O Reflexo Estético na teoria de Gyorg Lukács e o Reflexo Psíquico na teoria de Leontiev

Se a arte, por um viés materialista histórico-dialético, pode ser considerada uma categoria geral da estética e uma ramificação do trabalho, é preciso que entendamos onde se situa o reflexo artístico (estético) na dinâmica da lógica dialética para posteriormente compreendermos suas relações com o processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Segundo Lukács (1967), a vida cotidiana seria como um rio no qual as diversas formas de práxis (como a ciência, a religião e a arte) se separariam para depois, no mesmo rio, desembocar. Neste movimento, a própria cotidianidade se tornaria mais rica e complexa e produziria reformulações e avanços nas formas de atividade não-cotidianas.

Neste tópico, demonstraremos algumas aproximações entre os conceitos de Reflexo Estético e Reflexo Psíquico da realidade, considerando a *particularidade* como campo organizador do fenômeno estético e psíquico. Apoiamo-nos ao fato de a estética ter sua dimensão fundamentalmente ontológica, e de que o ponto de partida e de chegada da atividade estética é, a priori, encontrada na vida cotidiana dos sujeitos (Lukács, 1967).

Assim, há de se destacar que a teoria do reflexo, proposta por Lukács e por Leontiev embasados pelo pensamento de Lênin (1870-1924) e Marx, diz respeito a uma atividade gnosiológica, na qual a mente humana seria capaz de reproduzir o objeto conhecido. Essa reprodução não seria uma mera cópia fotográfica do objeto, mas se expressaria de acordo com as características subjetivas do processo de conhecimento, ou seja, como “imagem subjetiva da realidade objetiva” (Martins, 2012, p. 15).

Frente a isso, cabe destacar que Lukács concordava com Marx ao postular que a realidade objetiva pode ser apreendida de forma parcial e provisória pelo pensamento. Para ele, a captura dessa realidade objetiva não seria apenas um registro mimético, tendo em vista o fato de que o homem é transformado pela realidade em que vive, e por intermédio de seu trabalho e suas *práxis* sociais historicamente desenvolvidas ele poderá modificar essa realidade.

Sob o enfoque do materialismo histórico, para conhecermos a realidade, seja da natureza ou da sociedade, é necessário o reconhecimento da objetividade do mundo exterior; ou seja, que a existência do mundo não depende da existência da consciência humana. Qualquer apreensão do mundo exterior nada mais é do que um reflexo, um “espelhamento”, por parte da consciência humana, deste mundo que existe de forma independente da consciência. A dialética materialista, segundo Lukács (2011, p. 58), “apoiada na teoria do reflexo, é capaz de determinar de modo preciso e científico a relação entre o mundo objetivo em si e a consciência subjetiva”. Esse fato essencial da relação entre a consciência e a realidade se aplica também ao reflexo estético da realidade, nosso enfoque neste trabalho.

Ainda que, para Lukács (1970), o reflexo possa se apresentar nestes três modos específicos de realização – o cotidiano, o científico e o estético –, a realidade é apenas uma. Sendo assim, numa relação dialética, cada reflexo irá se “fixar”, se “revelar” em uma determinada categoria. O reflexo científico, por exemplo, será tanto uma lei universal, como a lei da gravidade, quanto uma lei singular, englobando características peculiares de uma espécie. O reflexo cotidiano se ligaria a qualquer uma das categorias, dependendo de qual cotidiano for retratado, por ser heterogêneo e transpassado por inúmeras crenças, hábitos e tradições que assumem o imediato na vida diária de determinada cultura, p.ex.: o ato de comer, beber, cozinhar um tipo de alimento.

Já o reflexo estético, fixa-se e culmina no particular. Quanto a isso, Lukács diz:

(...) o movimento no qual o artista reflete a realidade objetiva culmina, fixa-se, recebe forma no particular, e não, como no conhecimento científico, de acordo com suas finalidades concretas, no universal ou no singular. O conhecimento ligado à prática cotidiana fixa-se em qualquer ponto, a depender de suas tarefas concretas e práticas. O conhecimento científico ou a criação artística (e a recepção estética, como na experiência do belo natural) diferenciam-se no curso do longo desenvolvimento da humanidade, tanto nos limites extremos como nas fases intermediárias. (Lukács, 1970, p. 147).

Podemos afirmar que cada um dos modos de realização do reflexo expressa a mesma realidade objetiva. O que muda não é o objeto, mas a relação que se estabelece entre o objeto e a subjetividade do sujeito. A vida cotidiana, desse modo, é constantemente reformulada, ampliada e enriquecida pelas reflexões da ciência e da arte, que a permeiam e dela retiram seus temas e desafios.

Portanto, o reflexo científico e o reflexo estético da realidade objetiva não se diferenciam pelo seu objeto, mas pela forma que apreendem a realidade. A distinção entre os dois tipos de reflexo se situa, segundo Lukács (1967), na relação entre universal e singular mediada pela categoria da particularidade. Nessa perspectiva, a particularidade realiza esse processo a depender das determinações e do contexto no qual o sujeito está inserido e do qual é partícipe.

Lukács (1967) continua suas exposições asseverando que, enquanto singular e universal se inserem nessa equação como pontos importantes de uma reflexão científica (indutiva, se partindo do singular pela mediação do particular e em direção ao universal; ou dedutiva, se partindo do universal e dirigindo-se ao singular), a particularidade é um campo central cujos limites não se apresentam com clareza. No reflexo científico da realidade, a ênfase está na realidade objetiva exterior (o mundo natural e social *em-si*) ao homem e na constituição de conceitos.

Mas, quando se trata das relações propriamente humanas, na ética e na estética, a particularidade se realiza de um modo diferente. Para Lukács (1967), na esfera da ética e da estética, a particularidade é o próprio centro organizador da universalidade e da singularidade. Isso significa dizer que o ponto de partida e de chegada do reflexo estético da realidade se encontra contido na própria particularidade.

O reflexo estético fixa na particularidade o ponto exato onde o homem-indivíduo se torna homem-gênero e vice-versa. E embora o reflexo estético da realidade não se limite ao mundo da arte, ele encontra nela o seu ápice. O mundo da arte é o mundo da humanidade, caracterizado pela unidade entre subjetividade e objetividade. Toda obra de arte é histórica, pois reflete obrigatoriamente o momento histórico de seu nascimento. Nela, não é possível superar o aqui-e-agora, não sendo, portanto, generalizável. A categoria da universalidade, entendida desta forma, funde-se ao particular, de modo que cada obra de arte é, enquanto essência sensível, seu próprio universal. Dito de outra forma, é como se a arte guardasse em si a memória universal dos sentimentos.

A arte, por esse viés, é uma totalidade fechada e acabada, perfeita em si mesma. A realização da totalidade na arte pressupõe a “(...) renúncia à reprodução da totalidade extensiva do mundo dos objetos e relações, a autolimitação à totalidade intensiva das determinações de um conjunto concreto de objetos e relações”⁵ (Lukács, 1967, p. 239). A obra de arte não é “todo o mundo”, mas é “*um* mundo completo”. É essa completude, que só existe na arte, que possibilita a apreensão da “totalidade intensiva de determinações relevantes para o mundo que o conforma”⁶ (Lukács, 1967,

⁵ Do original, “renuncia a la reproducción de la totalidad extensiva del mundo de los objetos y las relaciones, la autolimitación a la totalidad intensiva de las determinaciones de un conjunto concreto de objetos y relaciones”.

⁶ Do original, “totalidad intensiva de las determinaciones relevantes para el mundo que conforma”.

p. 238), sendo que este mundo conformado é sempre *um* mundo do homem-gênero que se revela ao homem-indivíduo.

Quando pensamos no movimento do que o Reflexo Estético incide sobre a particularidade, podemos traçar uma relação com o conceito de Reflexo Psíquico, em Leontiev.

Segundo Martins (2013, p. 29),

... a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e reconstituição no plano subjetivo.

Para Leontiev (2014), o reflexo psíquico seria a imagem subjetiva do mundo, ou seja, o processo de reflexão ideal da realidade objetiva. Tanto Lukács quanto Leontiev empregam o conceito de reflexo amparados na teoria de Lenin, que considerou o reflexo como:

uma propriedade já incorporada na “fundação do próprio edifício material”, que em um determinado grau de desenvolvimento, e particularmente no nível do material vivo altamente organizado, assume a forma de sensação, percepção, e no homem, também a forma de pensamento teórico, conceito.

Esse entendimento histórico do conceito de reflexo impede que os fenômenos psíquicos sejam tratados como algo isolado, distinto de sua interação com o mundo material. E isso resulta no fato de que o psíquico deixa de ser uma qualidade idealista e se transforma num objeto passível de ser investigado cientificamente (Leontiev, 2014).

Dito de outra forma, o reflexo psíquico é permeado tanto por aspectos cognitivos quanto por aspectos afetivos, que são referentes à realidade externa (objetiva) e à realidade interna (subjetiva), e a consciência seria o resultado da fundição dessas realidades, transformada em unidade, integrada em sua atividade humana também na *particularidade*.

Portanto, podemos compreender a unidade afetivo-cognitiva como expressão dessa relação entre atividade e consciência, constituída na representação que o sujeito

faz dos objetos externos materiais (como os instrumentos e ferramentas de uma dada cultura) ou simbólicos (como as palavras, os conceitos, os números, a arte etc.).

Leontiev ao revisitar as proposições de Vigotski sobre a crise da Psicologia na busca por uma categoria geral, propõe que para superá-la é necessário construir uma ciência psicológica que tenha a categoria “atividade” como central em sua fundamentação. Desta forma, analisar a atividade humana é um ponto principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No próximo tópico abordaremos mais detalhadamente sobre essa categoria.

2.2 A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva

Desde as primeiras tentativas de Vigotski (1896–1934) ao elaborar uma psicologia científica, investigar a atividade humana e captar sua estrutura comum na consciência individual dos sujeitos foi um objetivo fundamental (Leontiev, 2014). Como pontuado no tópico anterior, o pensamento de Vigotski em relação à unidade afetivo-cognitiva da atividade humana foi elaborado a partir da filosofia de Espinosa, que considerava razão e emoção como componentes integrados na atividade humana, rebatendo as limitações e dicotomias perpetuadas pela teoria cartesiana (Martins & Carvalho, 2016).

Vigotski (2004) também defendia que as emoções deveriam ser estudadas em conjunto ao estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e consideradas na investigação do desenvolvimento intelectual humano, não perdendo de vista o fato de que a atividade humana é o que possibilita a constituição e a expressão dessas funções superiores por meio do trabalho.

Em razão do caráter abstrato do conceito de atividade e suas diversas formas específicas de investigação, e considerando que os tipos de atividades divergem entre si de acordo com suas especificidades: sua forma, sua intensidade emocional, o tempo e espaço que a permeiam, os métodos de executá-la, seus mecanismos fisiológicos, é uma tarefa difícil chegar a um denominador comum e esmiuçar o conceito para alcançar sua genericidade. No entanto, Leontiev (1903-1979) se propôs a aprofundar este tema que foi pouco explorado por Vigotski devido a sua morte prematura, objetivando avançar na investigação psicológica em relação à construção da consciência humana.

Sobre a distinção dos tipos de atividade, Leontiev (2014) descreve que:

A questão principal que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que dá a ela uma direção determinada. (...) o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo. É entendido que o motivo pode ser tanto material como ideal, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. A questão principal é que por trás da atividade deve sempre estar uma necessidade, ela deve sempre responder uma necessidade ou outra. Assim, o conceito de atividade está necessariamente conectado com o conceito de motivo. (Leontiev, 2014, n.p).

A consciência individual é caracterizada por uma multiplicidade psicológica. Ou seja, a consciência como algo caracteristicamente humano enquanto reflexo subjetivo da realidade é um produto das relações e mediações sociais, e, apartada dessa consciência social, reflexos conscientes da psique individual não são possíveis. (Leontiev, 2014).

Isso significa afirmar que somente ao longo do desenvolvimento dessas relações sociais que o reflexo psicológico da realidade se desenvolve individualmente em cada sujeito. A esse respeito, destacam Marx e Engels (1999, p. 37): “(...) os homens, ao desenvolverem a sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Noutras palavras, é quando o sujeito age sobre o objeto que a atividade humana se materializa no mundo e produz subjetividade, e essa imagem subjetiva transformada em ação posiciona o sujeito na realidade objetiva. É nessa relação de transformação mútua entre sujeito-objeto que encontramos a relação afetivo-cognitiva da atividade humana. Então, podemos afirmar que “a atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva” (Martins, 2011, p. 28).

Neste caminho, na busca de explicar a unidade afetivo-cognitiva e o posicionamento desse conceito dentro das categorias da Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev (2014) versa sobre os conceitos de necessidade, motivos, significado social e sentido pessoal, tratados a seguir. Compreender esses conceitos faz-se necessário para

que seja possível analisar como se dão e como se distinguem a atividade humana genérica e a atividade individual (a personalidade de cada um).

Leontiev (2014) explica que a primeira coisa a ser descoberta nos fenômenos da consciência é o que ele chama de tecido sensorial. Esse tecido forma a composição sensorial das imagens concretas da realidade (seu conteúdo sensível), as coisas verdadeiramente percebidas ou mesmo as que são frutos da memória, dos planejamentos futuros ou da imaginação. Para ele, a função das imagens sensoriais da consciência é dar “realidade ao retrato consciente do mundo que se abre diante do sujeito”. Ou seja, em virtude do conteúdo sensorial da consciência, o mundo deixa de existir somente na consciência, mas aparece fora dela como um “campo” objetivo e o objeto de sua atividade (Leontiev, 2014).

Segundo Martins e Carvalho (2016), norteadas pelos estudos de Vigotski (1995),

O processo de internalização do qual resulta a imagem, não promove a mimese figurativa do objeto, mas a sua representação, permitindo que a imagem passe a ocupar o lugar do objeto, compondo a subjetividade do indivíduo. Daí que a internalização represente, em última instância, a apropriação de signos, de significados. A fidelidade da representação resulta como conquista da mediação de signos, pressupondo os domínios objetivos, reais e concretos do sujeito sobre o objeto (Martins & Carvalho, 2016, p. 701).

Foi a partir da análise desses domínios do sujeito sobre a realidade que Vigotski distinguiu as propriedades entre *funções psíquicas elementares*, dadas pela natureza, e *funções psíquicas superiores*, construídas no bojo da cultura e mediadas pelos signos (principalmente pela linguagem). Assim, portanto, ele caracterizou o desenvolvimento psicológico em sua inter-relação com a natureza e a cultura, considerando o movimento dialético permeado de contradições “em que as funções psíquicas se transformam e oportunizam o autocontrole da conduta, requerido aos domínios do sujeito sobre o objeto” (Martins & Carvalho, 2016, p. 703).

Disto, portanto, entendemos que os significados sociais instituídos por meio da cultura e da linguagem existem para o sujeito enquanto meios de percepção, como objetos de sua consciência. Isto é, se apresentam em processos da atividade humana que já estão objetivados no mundo externo. Mas nesta dinâmica dual, os significados,

por meio de suas próprias relações internas, se conectam de outras formas com esses significados socialmente construídos na vivência de cada indivíduo singular, e é somente por essas relações internas que eles formam suas características psicológicas, pois assumem “novas qualidades sistêmicas”.

O que chamamos aqui de dinâmica dual é o fato de que

Os significados levam uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e possuem sua própria história de desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento de formas de consciência social; significados expressam o movimento do conhecimento humano e seus meios cognitivos bem como uma representação ideológica da sociedade – religiosa, filosófica, política. Nisso, suas existências objetivas, eles estão subordinados às leis sócio-históricas e também à lógica interna de seu desenvolvimento. Em toda sua inexaurível riqueza, em toda a natureza multifacetária dessa vida do significado (basta pensar: toda ciência está preocupada com isso!), o significado tem uma outra vida completamente oculta, outro movimento: seu funcionamento no processo de atividade e consciência dos indivíduos concretos, embora seja apenas através desses processos que os significados podem existir. Em sua segunda vida, os significados são individualizados e subjetivados, mas somente no sentido de que indiretamente seu movimento no sistema de relações da sociedade não é mais contido neles; eles entram em outro sistema de relações, em outro movimento. Mas é isso que é notável: eles não perdem, de forma alguma, sua natureza sócio-histórica, sua objetividade (Leontiev, 2014, n.p).

Leontiev (2014) afirma que em todos os estágios do desenvolvimento histórico a atividade não modifica sua estrutura geral, sendo realizada de forma que o sujeito transforma, com ações conscientes, seus objetivos em produtos objetivados. O que muda, no entanto, é a percepção de cada sujeito na construção desses motivos e a tonalidade psicológica que conecta os objetivos aos motivos de uma atividade.

Sobre isso, Leontiev (2014, p. 67) completa que:

Não importa se estes motivos são ou não são percebidos pelo sujeito, eles sinalizam si mesmos na forma dele experimentando um interesse ou uma paixão; suas funções, tomadas a partir do aspecto da consciência, é que eles “avaliam”, a importância da vida para o sujeito das circunstâncias objetivas e

suas ações nessas circunstâncias, dando a elas significado pessoal que não corresponde diretamente com seus significados objetivos. Sob certas condições, a falta de correspondência de sentido e significado na consciência individual pode assumir o caráter de uma alienação real entre eles, até mesmo sua oposição.

Em se tratando da parcialidade da consciência individual, os significados que foram assimilados do mundo externo por meio dos signos e instrumentos se separam e simultaneamente se integram: “as impressões sensoriais da realidade externa na qual a atividade do sujeito ocorre, e as formas de experiência sensorial dos motivos da atividade, a satisfação ou falta de satisfação das necessidades ocultas por trás deles” (Leontiev, 2014, p. 84).

Essa forma de tecer sensorialmente a consciência distingue o sentido pessoal do significado social, pois enquanto o significado conecta a sensibilidade do mundo externo com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal conecta os significados com a realidade de sua própria vivência e com seus motivos. Ou seja, corporificar sentido aos significados já dados socialmente é um processo com tonalidade psicológica específica e íntima, que escapa do automatismo e da imediaticidade. Segundo Leontiev (2014),

Na criação de trabalhos literários de arte, na prática da educação moral e política, este processo aparece em toda sua plenitude. A psicologia científica conhece este processo somente em sua expressão parcial: nos fenômenos da “racionalização” por pessoa em seus motivos verdadeiros, ao experimentar o tormento da transição do pensamento para a palavra.

Ao pensarmos sobre a parcialidade na formação de motivos e construção de sentidos, nos deparamos com outro dualismo limitante: o tratamento dos fenômenos da consciência abordados como “pertencentes às duas esferas diferentes da psique: a esfera dos processos cognitivos e a esfera das necessidades e afetividade” (Leontiev, 2014, p. 82).

Sobre a integração das unidades afetivas e cognitivas na construção da consciência individual, Martins (2013) aponta que as funções psíquicas superiores como a atenção, memória, linguagem, pensamento, são responsáveis por formar a imagem representativa do real. Ou seja, mediante estes vários processos

funcionalmente distintos que atuam no psiquismo de forma integrada e sistêmica, é que o reflexo da realidade se forma na consciência.

O critério de qualificação e a inteligibilidade dessa imagem do real formada no psiquismo de um indivíduo se institui na relação particular entre ele e o objeto. Ou seja, a primeira condição para que um objeto se institua como imagem subjetiva na consciência do sujeito é que este objeto o afete. Só assim é possível que sejam ultrapassadas as propriedades objetivas do objeto e, de igual forma, instituídas as singularidades da relação própria do sujeito com ele. “Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos” (Martins, 2013, p. 243). Sobre isso, afirma Martins (2011, n.p):

Entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e, conseqüentemente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro.

Desse modo, as emoções tonalizam as funções psíquicas com sentidos construídos internamente e refletem a relação entre os motivos (necessidades) e a possibilidade de o sujeito realizar a ação correspondente desses motivos. Isso não ocorre como um reflexo sensorial direto, mas diante de uma avaliação racional do sujeito que está agindo. Assim, as emoções não se subordinam à atividade, mas antes se apresentam como resultado dela, atuando como o “mecanismo” de regulação de seu movimento (Leontiev, 2014)

Portanto, considerar como os significados sociais se transformam e atuam nas subjetividades individuais, pensar na parcialidade que eles adquirem perante a consciência de cada indivíduo, exige uma análise dessas relações internas do significado social com o sentido pessoal de cada um. Também, para situar o reflexo estético (e seu resultado catártico) no processo de desenvolvimento do psiquismo, é

necessário explicar sobre essa parcialidade da consciência e os motivos para atividade de cada sujeito na particularidade do ambiente educativo.

2.3 Os fundamentos afetivos e artísticos de Vigotski na elaboração da Psicologia Histórico Cultural

A arte está para a vida assim como o vinho está para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material
(Vigotski, 1999, pp. 307-308).

Revisitar o percurso de formação de Vigotski e os acontecimentos históricos que colidiram sua vivência é uma forma de tentar conectar os sentidos que o levaram aos temas basilares de sua produção teórica. Compreender o papel das emoções e da dimensão cultural e simbólica na constituição do psiquismo humano foi uma constante de seu pensamento, de forma que recuperar a historicidade da obra vigotskiana nos elucidava algumas pistas dos motivos que o levaram a se empenhar durante seus 37 anos de vida a investigar as emoções, a considerar a atividade humana em sua dimensão afetivo-volitiva e a propor-se a fazer uma teoria sobre as emoções desencadeadas pela reação estética (Leontiev, 1991).

Pensar na vivência do jovem Vigotski enquanto judeu, num período pré e pós revolucionário, é de suma importância para entender os passos que o levaram a se dedicar na construção de ferramentas concretas que contribuiriam para a concepção de um novo modelo de sociedade. Também, nos auxilia a entender os elos que ligam sua teoria aos campos da arte, da psicologia e da educação e porque seu olhar se voltou com mais atenção, na maioria das vezes, para as ciências humanas.

Foi num cenário político turbulento e confuso (no qual o marxismo era ainda muito restrito em seu alcance em comparação ao período pós-Revolução de 1917), que Vigotski, membro de uma família abastada que integrava a *intelligentsia russa*, pôde desde muito cedo transitar em diferentes áreas de conhecimento (Marques, 2018). Aos 15 anos de idade, coordenou por dois anos em Gomel um grupo de estudos sobre filosofia da história e história judaica, um assunto de interesse pessoal do autor, que era judeu. Mais tarde, ainda no campo do judaísmo, publicou algumas

resenhas literárias no periódico *Nóvyi put*, onde trabalhou como secretário técnico. Essas publicações tinham como pressupostos refletir a cultura judaica secular em língua russa como parte da cultura russa e mundial, e encorajar os judeus a participarem da vida pública da Rússia como cidadãos que buscavam igualdade (Marques, 2018).

Vigotski foi um líder cultural em Gomel, dos anos 1917 a 1924, onde participou ativamente produzindo uma série de textos, em sua maioria críticas de cunho jornalístico, resenhas e ensaios literários. A produção dessa década foi muito pouco explorada entre seus pesquisadores devido à censura stalinista, levando todos os seus textos iniciais (1915-1924) a ficarem inacessíveis, sem tradução.

Entre os anos de 1913-1917, o bielorusso estudou simultaneamente Direito na Universidade de Moscou e História e Filosofia na Universidade Popular de Shaniavski, onde teve acesso a alguns pensadores que seriam fundamentais para sua formação intelectual. No campo da filosofia, especializou-se no campo da filosofia clássica alemã e se apropriou da filosofia marxista, especialmente a partir de edições ilegais de obras. Também nesse momento se interessou pelos estudos espinosanos, sendo Espinosa seu pensador preferido por toda sua breve vida e uma grande referência para muitos de seus conceitos no campo da psicologia (Leontiev, 1991).

Após o fim da ocupação alemã que aconteceu em Gomel durante a revolução entre os anos de 1918-1919, Vigotski retornou à cidade e tornou-se um participante ativo em sua reconstrução, atuando como professor de literatura e psicologia em escolas para trabalhadores, de nível médio, e em cursos para professores. Naquele momento, Vigotski também foi nomeado chefe da subseção teatral do Departamento de Educação Pública de Gomel (1919- 1921) e, mais tarde, chefe da seção de arte do Departamento de Educação Política da Província (Marques, 2018).

Em 1923, Vigotski escreveu um ensaio intitulado *Sobre o teatro infantil*⁷, em um trecho que demonstra ideias iniciais de temas como o problema da criação infantil, o papel da brincadeira no desenvolvimento e as implicações pedagógicas da educação estética, que ressurgirão em seus textos científicos posteriores. Naquele momento o autor já afirmava que “o certo é que é preciso disseminar não apenas o que seja “racional, bom, eterno”, mas também cuidar de algum modo do que é

⁷O ensaio foi traduzido do original russo “O diétskomteatre” pela pesquisadora Priscila Marques em 2015, em sua tese de doutorado. Foi originalmente publicado no periódico *NachPonedélnik*, em 7 de maio de 1923.

divertido, semanal, fascinante. Salgue para a criança a fatia, que está insossa e seca, com o sal do riso e da lágrima, com o sal do teatro” (Vigotski, 2015a, p. 372).

A nós, vale destacar com mais atenção seu primeiro trabalho publicado, uma crítica literária intitulada: “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”, escrita em 1915, que serviu de dissertação final para a conclusão dos estudos de Filosofia e História na Universidade Popular de Shaniavski. Trabalho que mais tarde veio a compor um dos capítulos de seu livro e tese de doutorado, *Psicologia da Arte*, escrito em 1925.

Mesmo que a monografia sobre Hamlet tenha sido um trabalho de crítica literária, já apresentava contribuições importantes para o entendimento dos processos psicológicos desencadeados pela arte e continha muitos dados autobiográficos e pessoais das impressões do autor. Não obstante, consideramos relevante fazer a ressalva sobre a particularidade do momento histórico dos anos iniciais do século XX, no qual a escrita de Vigotski ainda estava envolta pela influência do simbolismo russo. O auge dessa concepção estética coincidiu com seus anos de formação entre 1890 e 1910, o que levou o autor ainda a valorizar em sua escrita o conhecimento intuitivo/místico e a separação da experiência em exterior (empírica) e interior (esotérica).

Posteriormente, no livro *Psicologia da Arte*, já num período revolucionário, Vigotski elucida as categorias de *reação estética* e *vivência* de um modo mais amplo e com ideias menos marcadas pela influência simbolista, incluindo conceitos que transcendem o campo específico da arte e introduzindo seus primeiros estudos no campo psicológico propriamente dito. Nesta fase, segundo Toassa (2009), Vigotski considerava que a base das reações estéticas eram as emoções suscitadas pela arte, ou seja, “um tipo de reação essencialmente emocional, uma energia que se concentra no sistema nervoso e que articula fantasias, representações, estados internos e corporais, de um modo que sua ambivalência resulta numa catarse⁸ especificamente estética” (Toassa, 2009, p. 281).

Nesta direção, Barroco (2014) expõe que em *Psicologia da Arte*, Vigotski tratava de resolver duas tarefas: fazer, com base no método objetivo-analítico, uma investigação da psicologia da arte por meio da estrutura da obra e uma análise materialista sobre as emoções humanas que surgem a partir de sua apreciação. Isso

⁸ Transformação das emoções suscitadas em um novo sentimento. (Barroco, 2014).

para demonstrar as leis de funcionamento da resposta estética no psiquismo e as transformações provocadas no indivíduo. Dessa forma, os objetivos essenciais seriam revelar a vivência psicológica que a arte objetiva e explicar as consequências da reação estética no psiquismo (Barroco, 2014).

Contudo, é necessário pontuar que, segundo Leontiev (1921), Vigotski não obteve êxito nesses objetivos, pois ao levar em conta os avanços da ciência psicológica do início do século XX, não foi possível analisar objetivamente as emoções considerando as diversas contradições internas da estrutura da obra de arte. Portanto, esses impasses foram o que determinaram aquilo por ele intitulado de “caráter inacabado e unilateral da Psicologia da Arte” (p. 422); quer sejam impasses que levaram Vigotski a se dedicar a construir em seguida uma psicologia propriamente científica. Essa transição ocorreu paulatinamente ao longo dos anos 1922-1924. Sobre isso, Leontiev (1921, p. 422) afirma:

L. S. Vigotski se viu em uma situação especial em comparação à maioria dos psicólogos soviéticos. Por um lado, ele estava plenamente consciente da necessidade de criar uma psicologia nova e objetiva, uma ideia que ele já havia se dado conta quando trabalhava em *A Psicologia da Arte*. Por outro lado, justamente para ele, com seu interesse permanente pelas elevadas e emoções humanas, produzidas pela percepção das obras de arte, os defeitos das correntes objetivas reais que existiam na psicologia mundial e soviética dos anos 1920 (behaviorismo, reatologia, reflexologia) eram intoleráveis. O maior dos defeitos mencionados consistia no simplismo com que os fenômenos psicológicos eram tratados, na tendência ao reducionismo fisiológico, e na incapacidade de descrever adequadamente a manifestação superior do psiquismo: a consciência do homem.

Considerando sua história de vida, fica evidente que as reações suscitadas por meio da arte foram uma centelha para as ideias de Vigotski acerca das emoções que se apurassem, de forma que o primeiro momento de sua atividade intelectual, mais ligado à estética, é muito relevante para a formação do cientista que se tornaria mais tarde (Marques, 2015). É o que defendem, por exemplo, Van der Veer e Valsiner (1996, p. 47):

Ao mover-se da arte para a psicologia, Vigotski pode testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos e – os autores deste livro gostariam de afirmar – de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito – para Vigotski ter passado da crítica literária e da educação para a psicologia. Sem dúvida é um tributo à sua formação o fato de que suas ideias eloquentes, mesmo que às vezes místicas, continuem a nos fascinar na busca de nossa própria síntese de ideias. (Van der Veer & Valsiner, 1996, p. 47).

Por fim, para situar a estreita ligação de Vigotski com o campo dos afetos, para além de sua vivência no campo artístico, é importante ressaltar a marcada influência da filosofia monista de Espinosa para compreendermos seu afinco por investigar as reações estéticas suscitadas por meio da arte. Vigotski encontrou nos estudos de Espinosa fundamento para pensar a afetividade e a cognição, a razão e a emoção como constituintes da consciência humana em simultaneidade, já que Espinosa considerava que,

O que quer que aconteça no objeto da ideia que constitui a mente humana deve ser percebido pela mente humana, ou seja, dessa coisa será dada necessariamente na Mente a ideia; isto é, se o objeto da ideia que constitui a mente humana for corpo, nada poderá acontecer nesse corpo que não seja percebido pela mente. (Espinosa, 2015, p. 147).

Vigotski (2001) concorda com Espinosa sobre as emoções representarem um papel fundamental na construção do psiquismo, afirmando que “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela, e que nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero do comportamento” (Vigotski, 2001). Para ele, nossas ações e pensamentos são mediados e norteados pela unidade afetivo-volitiva, ou “conativa”, um termo que hipotetizamos estar diretamente relacionado ao conceito espinosano de *conatus*.⁹ Sobre isso, Vigotski (2001) afirma que:

⁹“(…) *essência atual, ou desejo (enquanto referido ao corpo e à mente, como apetite consciente), ou vontade (enquanto referido apenas à mente) ou apetite (enquanto referido apenas ao corpo)*” (Toassa, 2010, p.183, grifo no original)

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. (p. 479).

Assim, Vigotski (2001), em sua teoria do desenvolvimento, postula que para compreender efetivamente o pensamento precisamos descobrir sua “eficaz causa profunda” afetivo-volitiva. Nesse sentido, a arte em suas variadas formas poderia ser uma ferramenta mediadora de afeto, e Vigotski pareceu compreender essa relação desde os momentos iniciais de sua produção. A seguir, trataremos de pontuar as elaborações de Vigotski já no escopo teórico da psicologia, no que tange o campo da estética, da imaginação e da criatividade humana.

2.3.1 *A brincadeira e sua estreita relação com a arte e a imaginação*

Saindo da esfera específica da arte e unindo-a ativamente à formulação de uma psicologia e pedagogia científicas, algumas funções superiores como a percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação são citadas por Vigotski como processos psicológicos em estreita relação com a arte, conceitos que são esmiuçados por ele de maneira mais específica em “Imaginação e criação na infância” (1930) e “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (publicado como capítulo de *A formação social da mente*, de 1933).

Na obra “Imaginação e criação na infância” (2009), podem ser encontrados os elementos basilares sobre como ocorrem os processos criativos na infância. A partir disso, podemos refletir acerca da organização de um ensino que contemple a esfera criativa do sujeito desde os anos iniciais de sua vida. Neste livro, Vigotski (2009) afirma que a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre a partir de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (ninguém inventa algo do

nada), e que quanto mais rica for a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade, para ele, se dá de forma diferente e complexa, é aquela que está entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Por exemplo, quando ouço uma história e imagino na minha cabeça com elementos que eu mesma compus. Essa forma se torna possível somente baseada na experiência alheia ou na experiência social.

No primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência; enquanto no segundo, a experiência se apoia na imaginação. A terceira forma é de caráter emocional (imaginamos e pensamos coisas diferentes se estamos tristes ou felizes). A quarta forma é a criação de algo totalmente novo, que nunca aconteceu na experiência da pessoa, e aí o produto dessa imaginação torna-se realidade. Nessa quarta forma está situada a lógica interna da arte, que antes de ser um produto material, se objetiva amparada na subjetividade do indivíduo criador (Vigotski, 2009).

Como vimos, segundo Vigotski (2009), para ser capaz de criar, é preciso que se ampare em experiências e conhecimentos anteriores, articulando esses saberes de maneira inventiva. Mas de que forma esta articulação acontece concretamente no indivíduo? Neste ponto, novamente a imaginação é destacada por Vigotski (2009) como um processo semelhante à gestação de algo, onde o parto trará à vida a atividade criativa. É precisamente essa atividade de criação que faz o sujeito ser capaz de projetar novos futuros, e, portanto, criar e modificar o presente.

Ainda, a imaginação traz saltos qualitativos e possibilita processos mais complexos de pensamento caracterizados por Vigotski (2009) como “processos psicológicos superiores”. A imaginação surge como possibilidade de romper com a realidade imposta e ensejar formas de criação de novas possibilidades de vida. Pensando no desenvolvimento infantil, a imaginação é um processo psicológico superior que se desenvolve junto da atividade de brincar.

Nessa perspectiva, cabe destacar que na palestra “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, proferida em 1933 e mais tarde traduzida por Zoia Prestes¹⁰, Vigotski afirma que com frequência se tenta explicar o desenvolvimento da criança pela perspectiva de suas funções intelectuais, e pelo entendimento de criança como um “ser teórico” que passa de um degrau etário para

¹⁰ Essa palestra também se encontra presente na obra *A formação social da mente* (1991).

outro. Para ele, esse olhar “não se considera as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro” (Vigotski, 2008).

De acordo com Vigotski (2008), do ponto de vista do desenvolvimento a brincadeira é a atividade que não apenas predomina na idade pré-escolar, mas atua como a linha principal de seu desenvolvimento. A seu ver, para compreendermos o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil precisamos entender as necessidades das crianças em cada estágio, e como se dá a maturação dessas necessidades, considerando que esses estágios mudam e os motivos da atividade das crianças se transformam. Ele aponta para o fato de que o erro de uma série de teorias é o desconhecimento das necessidades da criança, e é por este ponto que se deve começar a análise da brincadeira, pelo esclarecimento desses momentos.

Vigotski (2008, p. 25) pontua o fato de que a brincadeira não é desenvolvida apenas quando “o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva”. Ele explica que a brincadeira se organiza no estágio de desenvolvimento em que os desejos não podem ser realizados imediatamente. A exemplo da primeira infância, quando a criança quer algo, sua vontade precisa ser realizada imediatamente ou ela chora. Já no início da idade pré-escolar, essa tendência conserva-se, mas precisa ser subvertida, o que leva ao surgimento da brincadeira. Sobre isso, Vigotski (2018, p.26) diz:

Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.) A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho.

Pensando na influência da brincadeira no desenvolvimento da criança, Vigotski (2008) considera que o papel do brincar é muito relevante nesse processo de

transição entre os estágios da primeira infância para o período pré-escolar, o que o leva a argumentar que a brincadeira, a qual necessariamente envolve uma situação imaginária, é um novo comportamento até então impossível para a criança de até 3 anos de idade, e a atividade de brincar utilizando a imaginação “liberta a criança das amarras situacionais” (p. 29).

Em outras palavras, a criança aprende a agir em função do que pensa, e ainda não está visível, ou transforma o que está visível imaginando que o objeto seja outra coisa. Para tanto, ela se apoia em seus próprios motivos internos – e não nos motivos diretamente ligados a essas coisas –, pois no ato de brincar a criança pode observar um objeto e agir como se fosse outra coisa. Para Vigotski (2008):

(...) no impulso afetivo que leva à brincadeira, existem rudimentos da necessidade da situação imaginária, e não da simbologia, pois, caso a brincadeira realmente se desenvolva dos desejos não satisfeitos, das tendências irrealizadas, se ela consiste em ser a realização, em forma de brincadeira, das tendências não realizadas naquele momento, então, involuntariamente, na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos da situação imaginária (Vigotski, 2008, p. 26).

Tão logo percebemos que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, baseando-se não mais no que percebe diretamente de um objeto ou situação interno, mas com base no que esse objeto ou situação significam. Quando Vigotski (1999) reflete sobre o campo artístico especificamente na psicologia infantil, pensando em seu sentido educativo para crianças, ele pontua que a arte para o adulto e para a criança tem aspectos muito diferentes, tanto quando se trata de conseguir se expressar artisticamente quanto na reação da criança perante à arte. Por isso, ele reforça mais uma vez a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, afirmando que indiscutivelmente existe “uma afinidade psicológica entre a arte e o jogo para criança” (p. 326).

Vigotski (1999) cita Buhler (1924), para quem, “na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real.” (p. 326). Retomando o desenvolvimento dos processos imaginativos da criança, a íntima relação da imaginação e os jogos e brincadeiras, nos restam alguns questionamentos. Criança tem catarse? A reação

estética no psiquismo infantil opera os mesmos efeitos de quando um indivíduo se coloca diante de uma obra de arte elaborada? Essas questões são o que tentaremos responder no capítulo seguinte.

3 Mas criança pode ter catarse? A reação estética como aliada no processo educativo

Nesta seção, conectando os conceitos da ontologia da estética marxista de Vázquez e Lukács, articulando aos conceitos que embasam a teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo e a atividade humana em Leontiev e Vigotski. Recorreremos a estudos atuais nos campos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural porque reforçam o argumento de se considerar o reflexo estético e a catarse no processo educativo, e por denunciarem a descaracterização da natureza e especificidade da educação, que deveria implicar sentido e intencionalidade, mas que atualmente está projetada para atender aos anseios e necessidades de uma determinada parcela social em detrimento da desumanização de outra.

Assim, inicialmente, trataremos sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil e o apagamento dos processos culturais na formação de personalidade da criança. Trataremos das diferenças entre desenvolvimento e aprendizado, abordando os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal para Vigotski (1995) e discorreremos sobre o processo de formação da em Leontiev (2014). Para entendermos a fragmentação do ser humano em suas dimensões afetivo-cognitivas é preciso que retomemos o caráter humanizador da educação, buscando elucidar como a prática pedagógica no campo da didática e a prática psicológica no campo das avaliações psicoeducacionais e na formação de professores podem se utilizar dos reflexos estéticos/catárticos para atribuir sentido ao trabalho educativo, ampliando o lugar da unidade-afetiva no processo de desenvolvimento infantil.

Além disso, analisaremos as proposições que visam a “educação da sensibilidade” nos campos da Psicologia e da Pedagogia, nos apoiando em estudos que vem sendo realizados por Newton Duarte na investigação sobre Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács, discussões que aparecem no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, e no artigo “Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea”.

Para Duarte (2019), o processo catártico significa um salto qualitativo que possibilita ampliar e enriquecer as relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação que atua nas esferas

intelectual, emocional, educacional, política e ética dos sujeitos, modificando sua visão de mundo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

Deste modo, pretendemos argumentar que faz sentido pensar na arte como uma categoria geral da estética e como importante aliada de um processo educativo que seja de fato transformador. Assim, partiremos do pressuposto de que uma mediação verdadeiramente emancipadora tem que se pretender intencionalmente uma mediação catártica. Para tanto, demonstraremos como o conceito de *mediação* deve ser inserido na atuação docente, e como a intencionalidade sobre o ato de ensinar impacta na humanização e no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, especificamente em se tratando de desenvolvimento infantil.

3.1 O Desenvolvimento Cultural da Criança

Vigotski, em sua elaboração de uma psicologia científica que visava superar binarismos acerca da especificidade humana, se baseou no método materialista histórico e dialético como tentativa de contemplar as contradições impostas pela realidade, e essa reformulação da psicologia se deu pelo fato de que as ciências psicológicas até então, (a subjetivista, construtivista e empírica), tinham um núcleo comum ao analisar as funções psíquicas superiores: o fato de se bastarem a uma lógica formal e não serem dialéticas. Desprezando, assim, os problemas qualitativos.

Portanto, para construir o estudo dessa nova psicologia que se pretendia contemplar o seu humano em seus aspectos totais, Vigotski se ateve a três conceitos fundamentais: o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos de comportamento. Segundo ele,

A concepção tradicional do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, acima de tudo, equivocada e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; em suma, tem uma compreensão radicalmente equivocada da natureza dos fenômenos que estuda (Vigotski, 1983, p. 2).

Para Vigotski (1983, p. 42), “a psicologia infantil, nas figuras de seus melhores representantes, chegava à conclusão de que descrever a vida interna do ser humano como um todo é obra do poeta ou do historiador”. Em essência, é uma prova da inconsistência da psicologia infantil, a falta de reconhecimento da impossibilidade de estudar o problema da personalidade dentro dos limites metodológicos dos quais a psicologia infantil surgiu e se desenvolveu.

Desse modo, somente um afastamento dos antigos limites metodológicos da psicologia infantil clássica poderia nos levar a estudar o desenvolvimento da própria síntese psíquica superior. Algo que, com plena fundamentação, pode ser designada como a personalidade da criança, se considerado que a história do desenvolvimento cultural da criança nos remete à história do desenvolvimento da personalidade.

Para Leontiev (2014), a personalidade é uma qualidade que se engendra por meio do movimento sistêmico das relações sociais objetivas, nas quais a atividade do sujeito é elaborada. A personalidade não se apresenta como o produto direto de influências externas, mas é algo que o próprio indivíduo cria de si. Ou seja, “a criação desse movimento expressa em si mesma a criação de um sistema conectivo de sentidos pessoais, a criação da personalidade” (Leontiev, 2014, p. 115).

A psicologia infantil, desde sua gênese até o momento presente, se caracteriza por tentar alocar todos os fatos do desenvolvimento (cultural e orgânico) do comportamento da criança num traçar unilateral, considerando os fenômenos naturais e culturais regidos por um mesmo princípio e a partir de uma natureza psicológica idêntica. Nesse cenário, a psicologia infantil reduz essas duas linhas distintas de fenômenos a uma única, ao custo de renunciar ao estudo específico de uma delas. Isso resume os complexos processos psíquicos aos elementares, considerando as funções psíquicas unicamente a partir de seu caráter natural (Vigotski, 1983).

O autor também aponta o fato de que na infância são estabelecidas as raízes genéticas do uso de ferramentas e a fala humana – duas formas culturais básicas de comportamento. Esse fato, por si só, centraliza a idade infantil na pré-história do desenvolvimento cultural. Assim, para elucidar sua crítica ao desejo de restringir a psicologia infantil ao estudo do desenvolvimento embrionário das funções superiores, ele diz que o próprio estudo das funções superiores está em um estado “embrionário”, destacando o fato de que as psicologias até então postuladas complementavam simetricamente o processo de desenvolvimento das crianças, exemplificando:

Juntamente com a memória mecânica, como sua forma superior, eles diferenciaram a memória lógica; na atenção involuntária estruturaram a voluntária; na imaginação reprodutiva - a criativa; e além do pensamento figurativo elevaram, como segundo nível, o pensamento por conceitos. Eles complementavam simetricamente as sensações inferiores com as superiores, a vontade impulsiva – com a previsão. É assim que toda a teoria das funções psíquicas mais importantes foi construída em dois níveis. Mas, como a psicologia infantil lida apenas com o nível inferior, e o desenvolvimento e a origem das funções superiores permanecem completamente obscuros, uma lacuna foi criada entre a psicologia infantil e a psicologia geral (Vigotski, 1983, p. 10).

Ou seja, tudo que a psicologia geral caracterizou como formas superiores de psiquismo (atenção voluntária, imaginação, criatividade, lógica, intencionalidade), permaneceram como uma “terra incógnita” para a psicologia infantil. Vigotski (1983) afirma no texto “Problema das Funções Psíquicas Superiores”, que “a história do desenvolvimento da vontade das crianças ainda não foi escrita” (p. 10). A seu ver, afirmar isso equivale, em essência, à afirmação de que a história do desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, ou mesmo a história do desenvolvimento cultural da criança, ainda não foram escritas.

Vigotski (1983) aponta que, naquele momento, a história do desenvolvimento de outras funções superiores na criança era um fato silenciado na psicologia infantil, pois as formas superiores de comportamento, originadas graças ao desenvolvimento histórico da humanidade, ou são equiparadas a processos fisiológicos, orgânicos ou renunciam a todo o material, iniciando uma “matemática do espírito atemporal”. Fisiologia ou matemática do espírito. Ou uma ou outra, mas não a história do comportamento humano como parte da história geral da humanidade.

Contudo, há de se reconhecer que a perspectiva de que as funções psíquicas superiores não podem ser compreendidas apartadas do estudo sociológico, mas antes devem ser consideradas enquanto produto do desenvolvimento social do comportamento. Essa nova perspectiva se alicerçou a partir dos fatos obtidos nas investigações realizadas no campo da psicologia étnica, e atualmente pode ser considerada uma tese indiscutível na psicologia científica.

Então, “quando falamos do desenvolvimento cultural da criança, referimo-nos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que ocorre ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade” (Vigotski, 1983, p. 29). Porque, no que se refere à filogênese, o sistema de atividade do sujeito é determinado pelo desenvolvimento de seus órgãos naturais ou artificiais; enquanto na ontogênese, o sistema de atividade se determina simultaneamente tanto por um quanto pelo outro. Vigotski (1983), ao discorrer sobre a paralela conexão entre filogênese e ontogênese no processo de desenvolvimento do psiquismo, diz:

(...) o desenvolvimento cultural da humanidade ocorreu sem alterar substancialmente o tipo biológico do homem, em um período de relativa estagnação dos processos evolutivos e quando as espécies biológicas do Homo Sapiens permaneceram mais ou menos constantes, por outro lado, o desenvolvimento cultural da criança caracteriza-se, sobretudo, por ocorrer enquanto ocorrem mudanças dinâmicas de natureza orgânica. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando um todo com ela. Somente por meio da abstração podemos diferenciar alguns processos de outros (n.p).

Em linhas gerais, podemos dizer que o termo *cultura*, na teoria vigotskiana, refere-se à totalidade das produções humanas, isto é, a tudo que decorre da ação criadora transformadora do homem sobre a natureza. Pino (2000) reitera que essa conceituação é evidentemente insuficiente para explicar a natureza da cultura, sendo necessário analisar o caráter duplamente instrumental (técnico e simbólico) da atividade humana. Com isso, entendemos que um bom exemplo dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento pode ser dado a partir da observação do desenvolvimento da fala de uma criança. Pensando por esse viés, compreendemos que cada função psíquica eventualmente ultrapassa os limites de seu próprio sistema de atividade orgânica e começa seu desenvolvimento cultural dentro dos limites de um sistema de atividade completamente novo; entretanto, ambos se fundem e se desenvolvem de maneira disjunta, entrelaçando dois processos genéticos, mas essencialmente distintos (Vigotski, 1983).

Para pensar sobre o desenvolvimento psicológico e a formação humana é necessário compreender as relações tecidas entre o aprendizado e o desenvolvimento. Vigotski (1995), em termos de metodologia, afirma que essa relação ainda permanece obscura, de modo que as concepções formuladas até então encontravam-se reduzidas a três grandes posições teóricas que ele retoma em sua obra *A Formação Social da Mente*, na qual busca tentar elaborar algumas novas concepções que superassem essas visões maturacionistas/reduccionistas.

A primeira posição teórica retomada por ele se centrava em supor que os processos de desenvolvimento infantil independem do aprendizado. Como se o aprendizado fosse puramente externo e não tivesse envolvido de maneira ativa no desenvolvimento da criança. Essa visão corresponderia à consideração de que “a dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos” (Vigotski, 1996, p. 104).

Aqui, o desenvolvimento é considerado um “amadurecimento” que precede o aprendizado, e, portanto, se torna uma condição para que a criança aprenda. Desta primeira concepção destacamos a teoria de Piaget, muito utilizada nas metodologias de ensino pedagógico até os dias atuais. Já a segunda posição teórica se baseia no conceito de reflexo, pela qual tem-se a afirmativa de que aprendizado e desenvolvimento são processos inseparáveis e misturados. O desenvolvimento é considerado enquanto domínio dos reflexos condicionados, não importando o conteúdo desses reflexos. O que acaba reduzindo o processo de aprendizado à formação de hábitos e organização destes, sem necessariamente considerar a qualidade da resposta a esses estímulos.

A terceira posição teórica que tece relações entre aprendizado e desenvolvimento busca combinar as outras duas. Sobre essas postulações, Vigotski (1995) cita a abordagem de Koffka, segundo a qual “de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento”. Nesse terceiro ponto de vista, podem ser destacados três aspectos novos perante os outros dois. O primeiro é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos na história da ciência; o segundo ponto é o destaque de que os dois processos que constituem o desenvolvimento são mútuos e dependem um do outro. O terceiro aspecto novo dessa teoria é a ampliação do papel do aprendizado no desenvolvimento da criança.

Koffka afirma que não se pode limitar o aprendizado à formação de hábitos e habilidades, mas a uma ordem intelectual que torna possível que a criança transfira os princípios gerais descobertos durante a resolução de uma tarefa para diversas outras tarefas, sendo então o desenvolvimento um conjunto muito maior que o aprendizado, mas que ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois passos no desenvolvimento. Ou seja: aprendizado e desenvolvimento não coincidem. É necessária essa retomada das posições teóricas formuladas até agora para que possamos compreender a nova abordagem elaborada por Vigotski, em que ele introduz os conceitos de *desenvolvimento real* e *desenvolvimento proximal*.

Vigotski (1995) parte da consideração de que “o aprendizado que a criança se depara na escola sempre tem uma história prévia”, e que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde seu primeiro dia de vida. O autor afirma que a sistematização não é o único fator que diferencia o aprendizado escolar do aprendizado dos anos pré-escolares da criança, mas os elementos “especificamente novos” que o aprendizado escolar proporciona.

Para demonstrar a dimensão dessa diferença, Vigotski introduz o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, essencial para que a relação entre desenvolvimento e aprendizado seja elucidado. A zona de desenvolvimento proximal seria, em suas palavras,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1991, p. 58).

Já o desenvolvimento real da criança trata-se de funções que já se estabilizaram, coisas que a criança já faz independentemente. Sendo assim, para Vigotski (1991, p. 58), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Do ponto de vista do autor, o aprendizado não é desenvolvimento, mas antes capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer de outra forma. Então, o aspecto primordial da hipótese do autor é que mesmo não coincidindo

entre si pelo fato de o desenvolvimento progredir de maneira mais lenta e logo atrás do processo de aprendizado, é desta sequência que resultam as zonas de desenvolvimento proximal.

Refletindo sobre os conceitos de desenvolvimento real e desenvolvimento proximal, retornamos à uma frase que Vigotski escreveu em correspondência a seu aluno Levina, na qual afirma: “(...) desenvolver-se é morrer.” (Vigotski, 1931 apud Van der Veer & Valsiner, 2001). Esse intervalo entre o que se alcança sozinho e o que tem potencial de ser aprendido com ajuda separa o tempo entre a última morte e o próximo nascimento, e isso é se desenvolver.

Nesta direção, Leontiev (2001) defende que os estágios do desenvolvimento do psiquismo infantil não são imutáveis, seu conteúdo é definido através de condições históricas concretas, ou seja, não é a idade da criança que define o conteúdo do estágio, mas as possibilidades a ela oferecida. Deste modo, reforça o fato de o desenvolvimento do psiquismo tratar-se de um fenômeno histórico, relacionado às condições objetivas da organização social, sendo essencial analisar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e condições históricas concretas em que seu desenvolvimento acontece.

A partir da cultura, formas diferentes de conduta se originam e com isso a atividade das funções psíquicas se modificam e formam novos níveis de sistema do comportamento humano em desenvolvimento. Por essa ótica, as funções psicológicas elementares podem ser diferenciadas das funções psicológicas superiores: a primeira é comum a homens e animais, como: atenção e memória involuntária. Já a segunda é exclusiva aos homens, como atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato.

Em concordância, Pasqualini (2009) destaca que um conceito fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil a partir de Vigotski é a compreensão estrutural da idade. Em cada idade existem diversos processos parciais que formam um processo de desenvolvimento único, uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica e determina a função de cada linha parcial do desenvolvimento. Isso significa que não é possível observar mudanças em aspectos isolados da personalidade da criança, visto que ocorre a modificação da estrutura interna da personalidade como um todo.

Segundo Pasqualini (2009), Vigotski então propõe uma periodização, mesmo que provisória, composta pelas idades: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do

primeiro ano; primeira infância, crise dos três anos, idade pré-escolar, crise dos sete anos, idade escolar, crise dos 13 anos, puberdade e crise dos 17 anos. Infelizmente, devido à morte prematura de Vigotski, sua proposta de periodização não se concluiu, mas suas proposições são um esforço de construção de fases com base na perspectiva histórico-dialética capaz de superar o enfoque naturalizante.

Destarte, podemos afirmar que em cada etapa do desenvolvimento infantil é encontrada uma nova formação central, que se configura como um guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança. Neste processo, as linhas centrais do desenvolvimento referem-se à nova formação específica da idade, e as linhas acessórias estão ligadas aos processos secundários. Ressaltamos ainda que as linhas principais de uma determinada idade se transformam em acessória na fase seguinte.

Sendo assim, as funções psíquicas não se desenvolvem proporcionalmente, mas cada idade possui uma função predominante. Por exemplo, na primeira infância a função psicológica básica, de acordo com Vigotski (1996), é a percepção, e será o período ideal para o desenvolvimento da percepção verbal. Dessa forma, a psicologia pode contribuir na organização do ensino ao identificar os prazos da aprendizagem, ou seja, o melhor momento para determinada aprendizagem. Paralelamente, temos a zona de desenvolvimento proximal, que se refere aos processos ainda não alcançados pela criança, mas que estão próximos de um salto qualitativo.

Pasqualini (2009) contribui com a reflexão, expondo que, para Vigotski, a lei fundamental da dinâmica das idades pauta-se no fato de que as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra, negam e destroem a própria base do desenvolvimento anterior. Com isso, o desenvolvimento das novas formações que aparecem no final de uma idade, transforma a estrutura da consciência infantil e todo o sistema de sua relação com a sua própria realidade e sua realidade externa. Assim, é importante ressaltarmos também que, nos períodos estáveis, as mudanças na personalidade da criança são menores.

Já nos momentos de crise, as mudanças são significativas e determinam verdadeiras rupturas na personalidade predominante, resultando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança, assim como sua relação com o meio. Ainda nesse período inicial, Vigotski (1996) acrescenta a importância do afeto, vendo-o como essencial ao desenvolvimento psíquico em todas as etapas, e afirmando que: “(...) o afeto e o intelecto não são dois polos reciprocamente excludentes, mas

duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (Vigotski 1996, p. 314).

Neste ponto, cabe retornarmos às proposições de Leontiev (2014), que também considera esses pontos de virada no processo de desenvolvimento de acordo com a etapa em que cada indivíduo se encontra. A seu ver, “o processo de formação da personalidade pode ser representado como um desenvolvimento da vontade” (p. 113). As vontades podem ser entendidas, então, enquanto expressões da personalidade e um traço muito importante a ser considerado. Mas, a personalidade é embasada de acordo com as conexões humanas que o indivíduo faz com o mundo (ou seja, de acordo com o quanto seu repertório de atividade se amplia). Em se tratando de crianças, o círculo que as rodeia é um círculo mais restrito de pessoas, interações e sua percepção sensorial se restringe ao contato mais objetivo e prático com os objetos.

Todavia, vale pontuar que, embora o conhecimento da realidade de forma mais ampla e rica (para além dos conceitos elementares) designe um papel muito importante na formação de motivos para a atividade, a atividade humana transcende os limites do que é simplesmente apresentado. O indivíduo integra e converte em sua atividade o que o afeta, o que existe apenas para ele. Sobre a personalidade não poder ser reduzida ao acúmulo de conhecimentos, Leontiev (2014, p. 114) discorre

A formação da personalidade pressupõe um desenvolvimento dos processos de formação de objetivo e, correspondentemente, o desenvolvimento das ações do sujeito. Ações, se tornando cada vez mais ricas, ultrapassam aquele círculo de atividade que elas realizam e entram em uma contradição com os motivos que as engendram. Os fenômenos de tal ultrapassagem são muito bem conhecidos e repetidamente descritos na literatura sobre a psicologia do crescimento, embora em termos diferentes; esses fenômenos formam a chamada crise do desenvolvimento, a crise dos três anos, sete anos, adolescência (...).

No desenvolvimento infantil, as subordinações dos motivos da atividade ocupam um período que Leontiev (2014) nomeia de “estágio espontâneo do desenvolvimento da personalidade”, pois ainda não é regido pela autoconsciência. Neste estágio – que ele considera como sendo até quase o começo da adolescência – é como se o processo de formação da personalidade autoconsciente estivesse inconcluído, em estado de preparação (Leontiev, 2014).

Tendo em vista as diferenças entre o processo de personalização na psicologia geral e na psicologia infantil, e como as vontades das crianças são historicamente silenciadas, buscaremos no último tópico elucidar algumas alternativas da psicologia e da educação no que tange a importância de desenvolver sujeitos que, além dos processos cognitivos, desenvolvam também a capacidade de apreender a realidade sensivelmente.

3.2 O trabalho educativo como articulador de afeto e cognição: a catarse como categoria pedagógica

(...) a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui
(Marx, 2004, p. 110)

Para Marx e Engels (1989), o trabalho é a forma com a qual o homem, por meio de sua ação, consegue mediar, regular e controlar sua relação com o mundo. O trabalho permite ao homem superar condições primárias e biológicas a partir da apropriação da cultura (desenvolvida por vários sujeitos singulares, comunitariamente). Logo, é a partir do trabalho e dos modos de produção que se estabelecem as relações humanas e a consciência dos sujeitos encontra a base de sua construção.

Isso significa que a vida em sociedade move o desenvolvimento psicológico e intelectual, e cria as condições para a apropriação da cultura. Por isso este desenvolvimento não pode ser compreendido à parte do contexto histórico dos sujeitos, inviabilizando a compreensão da educação de forma que esta não seja refletida conjuntamente à sociedade, pois ambas são indissociáveis (Orso, 2021). O acesso ao conhecimento sistematizado, que também é cerceado pela particularidade da sociedade de classes em que vivemos, está restrito e condicionado por uma gama de fatores. Nosso objetivo neste tópico é entender o papel da psicologia e da educação escolar no processo de desenvolvimento da sensibilidade.

A dinâmica da dialética da educação e o processo de internalização de conceitos expressa o que Saviani (2013) nomeia de passagem do senso comum à consciência filosófica; uma passagem essencial no processo de humanização. Segundo o autor, este processo se dá pela transformação do concreto imediato ao

concreto pensado, a partir da mediação do abstrato. O concreto, quer seja a prática social pela qual o indivíduo movimenta sua atividade, pode ser considerado o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento, sendo o ponto de partida o concreto real e o ponto de chegada o concreto pensado.

Essa passagem é condição necessária para conceber a educação em uma perspectiva revolucionária (Saviani, 2013), e é o que tento exercitar em minha prática social a partir da minha vida cotidiana, problematizando e buscando nas contradições o impulso motor para continuar lutando pela transformação deste concreto.

O concreto, nesse caso, é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. O concreto como ponto de partida é o concreto real, enquanto o concreto como ponto de chegada é o concreto pensado. O verdadeiro ponto de partida e de chegada é o concreto, sendo que o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento. Por esse processo é possível realizar a apropriação do real-concreto, em que a passagem do empírico ao concreto se refere à passagem do senso comum à consciência filosófica. Essa passagem é condição necessária para conceber a educação em uma perspectiva revolucionária (Saviani, 2013).

Assim, esse processo de conscientização, a passagem do senso comum à consciência filosófica, para Saviani, são movimentos do pensamento em que o educando toma para si o mundo real, sua prática social e sua vida cotidiana, e reflete, problematiza, busca as contradições, aprende e transforma o mundo concreto. Portanto, esse processo não ocorre de forma espontânea, tornando imprescindível o papel educativo em todos os níveis nesse desenvolvimento.

A educação, nessa perspectiva, torna-se responsável pela mediação do movimento de formação do psiquismo, por ser o local de transmissão dos conhecimentos sistematizados pelo conjunto da humanidade e uma condição para a qualidade das apropriações que o sujeito realiza. Contudo, por estarmos inseridos em uma sociedade capitalista, a educação possui um caráter contraditório: é responsável pela qualidade do desenvolvimento dos sujeitos e ao mesmo tempo é atravessada por determinantes econômicos, políticos e ideológicos que circundam a estrutura de classes desta sociedade. Sobre isso, Duarte (2009) expõe que:

O trabalho educativo realiza uma mediação entre a espontaneidade da vivência cotidiana do pertencimento do indivíduo ao gênero humano e a elevação da vida individual a uma relação consciente com o processo histórico de

objetivação do gênero humano. O trabalho educativo que não se reduza ao nível da inserção do indivíduo na sociabilidade em-si, mas que tenha por objetivo fundamental o desenvolvimento do indivíduo no sentido da sociabilidade para-si, não terá como valores norteadores aqueles determinados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles valores que, surgidos nas contradições da realidade social, apontem para a superação do fetichismo (p. 22).

É importante traçar uma inter-relação entre a reação estética suscitada pelo reflexo artístico, com o conceito de *catarse* tido como *categoria pedagógica* na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Duarte (2019),

Para essa pedagogia, a *catarse* é o momento culminante do processo educativo. A incorporação da categoria de *catarse* a essa teoria pedagógica deu-se a partir do texto “Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara”, escrito por Dermeval Saviani e publicado na revista ANDE em 1982.

Duarte (2008), em conformidade a Saviani, investiga o reflexo artístico e sua relação com a prática social num projeto de pesquisa intitulado: *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*, onde busca aproximar as teorias de Lukács e Vigotski no que se referem ao campo da estética e da psicologia da arte, “com o duplo objetivo de analisar as concepções desses dois pensadores acerca do papel da arte na formação do ser humano e de extrair dessa análise contribuições para a reflexão filosófica sobre a formação cultural do ser humano” (p. 32).

Vigotski, ao se ater sobre a *Psicologia da Arte* (1999) e a *Educação Estética* (2001), trata o conceito de *catarse* como se fosse uma contradição emocional, um choque de sentidos opostos entre conteúdo e forma. Para o autor,

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la. (...) Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre no homem daquilo que é superior à vida. (...) toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo

absolutamente novo. Por isso, desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. (...) E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte (Vigotski, 2001, pp. 339-340).

Seguindo o pensamento lukasiano, Duarte (2019), ao pensar a categoria de catarse como aliada nos processos educativos, traz uma visão um pouco diferente, afirmando que a catarse nasce a partir do cotidiano e posteriormente se transforma em efeito das obras de arte. O autor reitera que ela também pode ser despertada através dos campos científico e filosófico. Neste ponto, ele exemplifica que:

(...) a teoria de Karl Marx (1818-1883), por exemplo, é uma explicação científica das contradições produzidas pelo capital e das consequências dessas contradições para a sociedade e a vida humana. Se essa teoria for estudada de forma aprofundada e sem preconceitos, ela produz inevitavelmente mudanças na visão de mundo dos indivíduos, ou seja, produz catarses (Duarte, 2019, p. 25).

Em se tratando especificamente do desenvolvimento infantil, nos fica o questionamento se seria possível identificar o processo catártico e seu salto qualitativo na subjetividade das crianças. Respondendo a essa questão, a partir das considerações de Duarte (2019), podemos argumentar que tudo parte de uma gênese. E ao falar sobre desenvolvimento humano e sobre a formação da consciência individual, faz sentido falar de transformação e construção de sentidos já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Duarte aponta o fato de que quando uma criança começa a se apropriar da linguagem oral, sua visão de mundo e seu repertório dão um imenso salto, e isso “seguramente pode ser considerado um processo catártico” (Duarte, 2019, p. 17). Podemos considerar um processo catártico também o processo de alfabetização; por exemplo, quando através do unir de sílabas, e o adentrar o mundo dos conhecimentos sistematizados por meio da palavra, a criança consegue atingir novas formas de ação e operar mudanças em sua prática.

Pensar no efeito da catarse desde a infância é um importante recurso contra a fetichização e a alienação. Na sociabilidade pautada pelo capital, a atividade humana tem uma estreita relação com a mediação dessa sociabilidade: o dinheiro. Dessa

forma, muitas tarefas são feitas apenas pelo valor de troca, e não apresenta nenhum caráter social. Ou seja, o sujeito não implica seus sentidos pessoais na atividade, apenas reproduz mecanicamente.

Assim, falar de alienação e fetichismo é apontar o fato de que o trabalho perde seu caráter criador, e sob os ditames do capitalismo adquire a função de apenas produzir e reproduzir mercadorias. Compreendemos, pois, que na lógica burguesa do capitalismo, a fragmentação das relações é um projeto intencional e determina qual classe terá acesso às elaborações humanas. Essa lógica está presente também na relação entre ensino e aprendizagem. O tecnicismo e o neoliberalismo implantaram na educação uma lógica produtivista, quase mecânica, para a formação de professores e alunos e para a organização do ensino escolar, fundamentando as práticas pedagógicas desse período.

Vigotski (1983) denuncia a “doença do anti-historicismo”, ao criticar as teorias clássicas da psicologia. Em sua busca por estabelecer a dialética ao tratar da especificidade do desenvolvimento humano, ele propõe uma alternativa de teoria de desenvolvimento que considera tanto o processo biológico quanto o processo cultural do psiquismo. Vigotski (1983) pontua que:

Supõe-se que a ideia do mundo e a causalidade de uma criança europeia da família educada de hoje e a ideia que se tem da mesma criança de alguma tribo primitiva, a concepção do mundo da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX - tudo isso é idêntico e igual em princípio a si mesmo (n.p).

Dessa forma, não é o bastante que aproximemos formalmente a psicologia da história, devemos também perguntar de qual psicologia e de qual história estamos nos referindo. Por considerar o psiquismo enquanto manifestação de uma imagem subjetiva do mundo objetivo, permeado de motivos, e considerando a afectogenese nesse movimento da atividade, Martins (2011) aponta o fato de que

(...) o percurso da aprendizagem, especialmente dos alunos em idade pré-escolar e escolar, atende ao percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano. Também do ponto de partida, a prática social do professor o coloca na

condição de quem ensina e, da mesma forma, há que se identificar sob quais condições concretas o ensino ocorre (p. 229).

Quando observamos o maniqueísmo que ainda permeia os pontos de vista que desconsideram o movimento dialético e o contexto social na construção da consciência e conseqüente formação humana, podemos notar, segundo Assumpção e Xavier (2021), um certo senso comum quando se trata de caracterizar as especificidades da ciência e da arte neste processo de formação. Segundo esse olhar simplista, a ciência se vincularia aos processos de inteligibilidade da realidade, com prevalectimento das funções cognitivas da atividade humana, e a arte estaria ligada de modo principal às funções afetivas.

Não é incoerente que se ressalte o fato de que a natureza específica dessas esferas estejam mais em contraste quando relacionamos o racional ao cognitivo e o artístico ao afetivo, mas isso implica um olhar dicotômico sobre o desenvolvimento do psiquismo. Sobre acatar essa caricatura do senso comum, Assumpção e Xavier (2021) questionam:

Não seria, a inteligibilidade científica do real, um processo carregado de emoções proporcionadas pelo conhecimento da realidade objetiva? Inversamente, a arte não seria também uma forma de conhecer o real, ao invés de pura mobilização e expressão de sentimentos? Não raro, esta visão dicotômica culmina no esvaziamento dos currículos escolares, reduzindo a ciência ao tecnicismo e a arte à experiência momentânea. (Assumpção & Xavier, 2021, n.p).

Superar os antagonismos entre biológico e psicológico, razão e emoção, impõe-se como um fator primordial quando reafirmamos a natureza social do homem. Para Snyders (1988), convergindo com os pedagogos histórico-críticos citados até aqui, o *educador necessário* é aquele que consegue realizar a mediação, trazendo para a prática a unidade dialética entre o cognitivo e o afetivo. Ele afirma que, se por um lado o pensamento não surge senão por meio da sensibilidade, por outro, um novo conteúdo também chega ao campo da sensibilidade pela razão.

A Pedagogia de Snyders (1988) contribui para nossa argumentação de que o papel cultural no desenvolvimento de sentidos pessoais na criança é muito importante e não deve ser negligenciado, e reitera que se a presença obrigatória das crianças e

jovens na escola deve propiciar essa ampliação cultural, seus interesses e necessidades não podem ser desprezados.

Assim, Snyders (1988) apresenta o conceito de *alegria na escola*, cujo termo não remeta à alegria do senso comum. Trata-se de uma alegria obtida ao compreender, ao se ver capaz de descobrir e poder atuar sobre a realidade. Uma alegria que remete à possibilidade de invenção criativa, e sobretudo a alegria de poder adquirir repertório crítico para escolher entre as diversas possibilidades. A alegria, nesse contexto, se relacionaria ao conceito de formação humana para o marxismo, ou seja, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Mediar o conhecimento por meio da prática educativa implica ao educador articular afeto e cognição, requer interação, confiança e compreensão do contexto no qual os alunos estão inseridos no momento do ensino-aprendizagem, para que sejam oferecidas as ferramentas dentro dessas condições e alternativas concretas. Tendo essa compreensão da prática docente enquanto função mediadora e propulsora de humanização, faz sentido que a formação de professores e professoras convide à imaginação e à criatividade, fomentando processos que lidem com o indivíduo aprendiz em sua inteireza e, da mesma forma, possam abrir caminhos para o autoconhecimento e a formação de seus sentidos pessoais.

Segundo Basso (1998), o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade prevista socialmente; isto é, quando o sentido pessoal do trabalho se separa de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade e da humanização de seus alunos, haverá a cisão com o significado fixado socialmente.

Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, além de possibilitar objetivações em esferas que extrapolam o cotidiano prático, mas que gerem intencionalidade. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (Basso, 1998). Em concordância com essas afirmações, Pessoa (2018, p. 16) reitera que:

O professor, ao elaborar e desenvolver sua atividade docente, constrói sentidos

sobre os conteúdos que se apropria e os carrega consigo ao trabalhar com seus alunos. (...) Se o professor não vê sentido na atividade que exerce, temos uma execução de ações que se revelam como reprodutoras de conteúdos. Os alunos que participam desta forma de relação ensino e aprendizagem, acabam restringidos em suas possibilidades de desenvolvimento.

Se esses sentidos estão próximos ao significado social da educação de apropriação de conhecimentos e formação de sujeitos, maiores chances se tem de que as ações de ensino se configurem em atividade, para além do exercício de um trabalho que vise apenas a remuneração salarial. Sendo assim, entendendo a educação estética enquanto “educação da sensibilidade”, podemos afirmar que a arte atribui ao educador a possibilidade de construção de uma prática pedagógica que una dialeticamente o conhecimento racionalizado e sistematizado, em dinâmica com a imaginação, criação e expressão. Ou seja, pensar a presença da arte na formação docente, na perspectiva de uma formação estética, significa admitir que cada educador tem a capacidade de se desenvolver esteticamente a partir de suas próprias experiências e transmitir seu próprio desenvolvimento aos alunos.

Compreendendo que a tarefa educativa pressupõe um projeto pedagógico, ela enseja concomitantemente um projeto político, visto que ambos se encontram dialeticamente condicionados enquanto substrato para uma práxis objetivamente transformadora. Entretanto, a construção e operacionalização desses projetos exigem um investimento em direção à superação da alienação do professor, que se põe na dependência do grau e da universalidade do desenvolvimento de suas propriedades essencialmente humanas (Martins, 2001). Dito isso, fica evidente a importância do processo de personalização do professor e o quanto a sua personalidade é uma variável primordial ao refletir seu processo pedagógico, e como se dá a escolha de conteúdos e organização de seu ensino. No entanto, não nos ateremos a isso neste trabalho.

A formação de docentes envolve a reflexividade crítica e a consciência contextualizada na medida em que, ao refletir sobre sua ação e sua trajetória de vida, professores e professoras tomam consciência (ou seja, formam-se) (Corrêa, 2018). Portanto, articular os saberes específicos e sistematizados atribuídos pelas Diretrizes Curriculares impostas de antemão e a dimensão estética na formação do pedagogo, considerando o contato com a arte, pode ser um caminho a possibilitar um encontro

desse sentido na atividade de trabalho docente para que possa ser transformado em sentido no sujeito receptor do conhecimento.

Baseando-nos na interpretação de Duarte (2019), de que a catarse seria um salto qualitativo no processo de ampliação e enriquecimento das relações entre a subjetividade individual; enquanto a objetividade sociocultural, que propicia a transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética, modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano, podemos inferir que a catarse aliada ao processo de ensino promoveria esse salto para saída da alienação.

A partir da catarse, o aluno atinge uma compreensão mais complexa e abrangente do todo, superando a visão sincrética e fragmentada, de modo a permitir a explicação do real e a ação consciente e significativa sobre ele. Assim, ao avançar do pensamento sincrético para o pensamento por síntese e ter a possibilidade de compreender os fenômenos em sua totalidade, o aluno alcança outro nível de consciência e compreensão do mundo (qualitativa e quantitativamente superior).

é pela catarse tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (Saviani, 2013, p. 74).

Duarte (2019) defende que a riqueza do conteúdo ensinado e da forma pela qual ele é ensinado é necessária para a produção da catarse tanto nos alunos como no próprio professor. Neste, a catarse pode começar a se efetivar no próprio processo em que ele trabalha com o conhecimento em preparação à atividade de ensino que virá a realizar, em seu momento de refletir sobre a aula, na sua intencionalidade. Duarte afirma que, se a arte pode propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa. Por sua vez, o trabalho educativo, seja com a arte, seja com outros conteúdos, tem a mesma meta, pois:

(...) se entendermos a educação como um processo pelo qual os seres humanos formam conscientemente outros seres humanos, esse processo só pode se realizar em sua plenitude se lutar contra o fetichismo na medida em o

fetichismo é a própria negação do ser humano como criador de sua realidade e de si mesmo. Se a arte tem uma missão desfetichizadora, o mesmo acontece com a educação que não capitule perante o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea (Duarte, 2019, pp. 470-471).

Pensando numa sociabilidade desfetichizada onde a educação e a subjetividade dos sujeitos não sejam totalmente atreladas à produtividade mercadológica, não podemos dissociar os conteúdos das formas pelas quais eles são trabalhados, mantendo sempre em vista os fins ético-políticos da educação e quais meios estão sendo empregados para se atingirem esses fins. Ao nos depararmos com um cenário de incertezas e mais perguntas do que respostas, lembremos de Vigotski em suas teses sobre defectologia, ao propor que devemos achar caminhos indiretos para o desenvolvimento da criança com deficiência, pensando que no caso de nosso objeto de pesquisa, a deficiência seria no aspecto sensível. Sua tese central é a de que caminhos indiretos e alternativos podem ser possibilitados, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado.

No nosso caso, a própria sociedade e seus recursos estão deficitários. Tendo em vista que a estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto e as respostas que seriam as “previsíveis” se tornam impossibilitadas, cabe a nós a invenção desses métodos indiretos, pois, afinal, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 3).

Considerações finais

Ao nos debruçar sobre o fenômeno estético, seus efeitos catárticos e sobre a íntima ligação da arte com o desenvolvimento do psiquismo, muitas questões e nuances puderam ser observadas, sendo necessário reiterar que não nos atemos à destacar as diferenças descritivas entre os termos artes, estética, catarse, mas encontrar em suas definições, pontos de encontro entre os teóricos materialistas que aqui apresentamos. Todos eles concordam, norteados pelo materialismo-histórico-dialético, que a partir do reflexo estético da realidade, o sujeito amplia sua capacidade de humanização e constrói possibilidades que o levam à superação das limitações impostas pelo meio imediato.

Cabe citarmos aqui a tese levantada por Duarte (2008), na intenção de reafirmar que neste trabalho não estamos tentando inferir “a análise estético-literária à teorização pedagógica”, mas ao contrário, assim como o referido autor, acreditamos que “a análise da dialética entre a subjetividade individual e a obra de arte pode ser uma importante fonte de informações sobre o tema mais amplo da dialética entre a formação do indivíduo e a riqueza não material” (p. 3)

Quando defendemos a atividade criativa do sujeito, dizemos necessariamente de suas experiências estéticas, da sua apreensão da realidade por meio dos sentidos e de sua capacidade de sentir e se afetar. A estética, segundo Vázquez (1978), para além de ter a arte como uma categoria fundante, se caracteriza essencialmente por tratar da sensibilidade. A partir do materialismo histórico e dialético, reconhecemos que essa concepção de estética não pode ser concebida sem que se considere as relações que o sujeito estabelece com a realidade e com seu contexto social, relações estas que não se restringem ao âmbito artístico, pois não são exclusivas dele.

Então, apesar de ser uma dimensão fundamental para o desenvolvimento humano, a reação estética só existirá quando o ser humano se relacionar com o mundo de um jeito que transcende as dimensões prático-utilitárias da vida. Desse modo, não é qualquer relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes que pode ser caracterizada enquanto uma relação estética.

Pensando no papel de uma teoria crítica sobre psicologia e educação, reafirmamos a máxima de que todas as classes devem ter o acesso à apropriação da cultura, e nós psicólogos(as) e educadores(as) devemos somar a esta luta de modo a

evitar que esse processo de humanização seja apropriado e articulado apenas com os interesses dominantes.

No percurso da pesquisa exposta nesta dissertação, ficou evidente que as contradições impostas pela estrutura social capitalista e os jogos de poder que se instalam ao se tratar das consequências formativas do conhecimento, levam à concepção e à perpetuação no senso comum de discursos errôneos de que a educação escolar estaria diretamente voltada à vida cotidiana pragmática (alienada, desfragmentada do particular), e que sua função se bastaria a desenvolver nos indivíduos a capacidade de dominar conteúdos cognitivos como ler, escrever e fazer contas matemáticas. Discordamos veementemente dessa concepção, pois a educação verdadeiramente emancipadora não deve se bastar apenas à adaptação do sujeito na realidade, e sim oferecer ferramentas para que essa realidade seja transformada.

É indiscutível que a arte seja tomada como um possível recurso de transformação da subjetividade, e seu reflexo estético pode romper os limites impostos pelo cotidiano automatizado. Compreender que a reação estética mediada pelo processo educativo é capaz de subverter o mecanicismo da educação, significa acreditar que a apreensão da realidade a partir dos sentidos pode atuar na transformação da sociedade como um todo, já que a escola é um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos e de formação de conceitos, mas também de humanidade.

Se, como considera Vázquez (1978), amparado no estudo de uma estética marxista, a arte é uma *criação humana livre*, podemos sugerir que a expressão da subjetividade humana que se alcança a partir das ferramentas artísticas (sejam elas mais elaboradas, como ler uma obra literária; ou mais simples, como participar de uma brincadeira coletiva), pode proporcionar um espaço onde as crianças tenham a chance de descobrir suas vontades e galgar saltos qualitativos em seu processo de personalização, pois por meio da catarse – produto do reflexo estético –, a alienação pode ser subvertida.

Sobre isso, Duarte (2009) reforça ser possível afirmar que num momento de escassez, segregação do saber e luta ideológica, fazer da catarse uma *categoria pedagógica* aliada à busca de caminhos ao pensar na mediação de conhecimentos equivale à adoção de uma atitude de resistência ativa à naturalização da alienação. Heller (2004) reforça que a alienação existe ao passo que um abismo se coloca entre o desenvolvimento humano-genérico e a participação consciente do indivíduo nessa

construção da própria realidade. Então, quando falamos de alienação, queremos dizer que se trata de uma situação social onde os seres humanos não são capazes de controlar os processos que eles mesmos colocam em movimento, pois não se pode dominar algo que você não seja capaz de criar.

Nosso intuito nesta dissertação foi apenas traçar paralelos teórico-conceituais sobre o fenômeno estético e o desenvolvimento do psiquismo através da mediação, do processo educativo. No entanto, chegamos a conclusões de que há ainda um longo caminho pela frente, em especial que trate de resistir às imposições cotidianas num cenário que contrasta a necessidade de continuar produzindo para sobreviver sob os ditames de uma política neoliberal responsável por projetar a desumanização da classe trabalhadora.

Sob essa ótica, pensamos que um dos caminhos da psicologia-histórico-cultural aliada aos processos educativos possa ser trabalhar na formação continuada de professores(as), tendo a dimensão estética como tema. Porque são muito necessárias as reflexões sobre a unidade-afetiva dos sujeitos não serem apenas coadjuvantes, sobre a arte não ser apenas um ornamento social e sobre o quanto a sensibilidade é capaz de ampliar as possibilidades de apreensão e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois se amalgama a todos eles.

É importante também tentar desvelar caminhos e alternativas pela arte, para que os profissionais da educação não percam (ou retomem) o sentido de sua atividade; para que os alunos cultivem interesse no aprendizado; e, para além de avanços cognitivos, o processo educativo fomentado a partir da mediação cultural, proporcione saltos qualitativos na sensibilidade do sujeito aprendiz.

Encerramos retomando Vigotski (1999), quando este afirma que

a vida concentrada na arte não influencia apenas os nossos sentimentos como também a nossa vontade. (...) A arte modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento emoções que sem seu intermédio teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (p. 316).

Concluimos, diante do que foi dito, que a arte e as reações por ela suscitadas (em se tratando de desenvolvimento infantil), se tornam um recurso para que a vontade das crianças não seja silenciada. É neste momento de formação da personalidade que os indivíduos afirmam sua capacidade de imprimir no mundo sua

potência criadora, sua expressão criativa e intencional, e a construir seus sentidos pessoais que a tornam um sujeito singular. Só assim, por meio de uma atividade criadora, a criança poderá projetar-se em direção ao futuro, percebendo as contradições da realidade em que vive e construindo conscientemente recursos para o que pode vir a ser.

Referências

- Asbahr, F.S.F., & Pichetti, C. N. (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282027993012>
- Assumpção, M. de C., & Xavier de Abreu, T. (2021). Uma análise histórico-crítica da unidade afetivo-cognitiva da arte na educação escolar. *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(01). <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13145>
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vygotski e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>
- Lei Federal nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei Federal nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Duarte, N. (2008). Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. In *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, pp. 1-14. Disponível em: [GT17-4026--Int \(anped.org.br\)](http://anped.org.br).
- Duarte, N. (2009) Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, Florianópolis, 27(2), 461-479.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-posições*, 30, e20170035. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>
- Espinosa, B. (2015) *Ética*. EDUSP: São Paulo.
- Heller, A. (2004). *O cotidiano e a história*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Lavoura, T.vN. (2018). A dialética do singular – particular – universal e o método da pedagogia histórico crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 29(2), 4-18.

- Leontiev, A. N. (1961) As necessidades e os motivos da atividade. In: *Psicologia*. México, Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (2014). *Atividade. Consciência. Personalidade*. CC BY SA.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro: São Paulo.
- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, p.59 - 84.
- Lessa, S (2013). Lukács: o método e seu fundamento ontológico. In: Montañó, C., & Bastos, R. L. (orgs.) *Conhecimento e Sociedade ensaios marxistas*. Outras Expressões, São Paulo, pp.1-27.
- Lukács, G. (1967). *Estetica I: La peculiaridad de lo estético*. Barcelona, México, DF: Grijalbo.
- Lukács, G. (1970) *Introdução à uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- Lukács, G. (2011) *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Marques, P. N. (2015). *O Vygótski incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Marques, P. N. (2018). O “jovem” Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa [online]*, 44.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos CEDES*, 24(62), 82–99. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100006>
- Martins, L. M. (2007). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *Anais da 30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED.
- Martins, L. M. (2012). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 283–283.
- Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, 5(2), 130-143.
- Martins, L.M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Autores Associados: Campinas, São Paulo.
- Martins, L. M., & Carvalho, B. (2016). A atividade humana como unidade-afetivo cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 699-710.

- Marx, K., & Engels, F. (1999). *Ideologia Alemã*. 11 ed. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Monteiro, P. V. R., & Rossler, J. H. (2020). A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Revista*, 29(2), 310–334. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334>
- Netto, J. P. (2011) *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Netto, J. P. (2016). Anotações da aula do Prof. José Paulo Netto, sobre “*Introdução ao Método de Marx*”, vídeo gravado na UnB, Brasília.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes et al. (Orgs). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, F. B. (2020). Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. *Educação em Revista*, 36(e220281). <https://doi.org/10.1590/0102-4698220281>
- Pasqualini, J. C. (2009) A perspectiva históricodialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Pasqualini, J.C., & Martins, L. M. (2010). Dialética do singular – particular – universal: implicações do método materialista histórico dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 362-371.
- Pessoa, C. T. (2018). “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 225f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá. <https://doi.org/10.14393/ordp.v3.n1.a2019-48092>.
- Pinassi, M. O., & Lessa, S. (Orgs.) (2002). *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Autores associados: Campinas, São Paulo.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados: São Paulo.
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5 ed. Autores associados: Campinas, São Paulo.
- Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). Gramsci e a educação. In J. C. Lombardi, L. D. Magalhães, & W. S. Santos (Eds.). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Librum Editora.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2019) *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.

- Snyders, A. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- Tertulian, N. (2008) *Gyorg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. Editora UNESP. São Paulo.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vázquez, S. A. (1968). *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vigotski, L. S. (1983). Problemy razvitiivysshikhpsikhicheskikhfunktsiy. In: *Sobranyesochineniy: T. 3. Problemyrazvitiyapsikhiki*. [Obras Seleccionadas: Tomo 3: Problemas do Desenvolvimento do Psiquismo]. Moscou: Pedagogika. Escrito originalmente em 1931.
- Vigotski, L. S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas: tomo IV*. Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, XXI(71), 21-44. ISSN: 0101-7330.
- Vigotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: tomo III*. Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes, São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. Texto original publicado em 1926.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 23-36.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L.S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S Vigotski, A.R Luria, & N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 105-117). São Paulo: Ed. Ícone.
- Vigotski, L. S. (2011) A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Vigotski L. S., Luria A. R., & Leontiev A. N. (2016) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora.