

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

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA ARTE: EM DEFESA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

MARINGÁ, PR
AGOSTO 2013

MARIUSI GONÇALVES DA CRUZ

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA ARTE: EM DEFESA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Mari Shima Barroco

MARINGÁ, PR

AGOSTO 2013

Cruz, G. Mariusi.

Teoria Histórico-Cultural e o Ensino da Arte: Em Defesa do Desenvolvimento Humano/

Mariusi Gonçalves da Cruz.2013. 247 f.: il

Orientadora: Sonia Mari Shima Barroco

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Maringá, 2013.

Teoria Histórico-Cultural; ensino da Arte; desenvolvimento do psiquismo.

I.Universidade Estadual de Maringá. Faculdade de Ciências Humanas.

II. Título.

MARIUSI GONÇALVES DA CRUZ

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA ARTE: EM DEFESA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (presidente)

Profa. Dra. Rosane Gumiero Dias da Silva
UEM/Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
UFPR/Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Graziela Lucchesi Rosa da Silva (suplente)
UFPR/Universidade Federal do Paraná

Aprovada em 04 de outubro de 2013.

Local da Defesa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPI/Universidade Estadual de Maringá.

AGRADECIMENTOS

Buscar entender racionalmente como se processa a subjetividade artística enquanto expressão superior do desenvolvimento humano não foi tarefa fácil. Foi sem dúvida um desafio fascinante e exaustivo, único e múltiplo, prazeroso e sofrido, mas como todo desafio foi uma auto superação cotidiana e gratificante, renovando minha percepção da criação artística e, por conseguinte, de mim mesma.

Em tempos de negação aberta da teoria e, portanto, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, resolvemos nadar contra corrente ao nos debruçar de corpo e alma no pensamento de Vigostsky e na sua densa Teoria Histórico-cultural. Neste mergulho profundo em direção contrária ao ideário hegemônico, tive a grata oportunidade de apreender os pressupostos materialistas envoltos na mais refinada dialeticidade e erudição do pensamento vigotskiano.

Contudo, para que essa apreensão se concretizasse, agradeço imensamente a muitas pessoas inestimáveis: ao meu marido e camarada e aos meus dois filhos pela irrestrita crença e apoio nesta empreitada, aos amigos de Maringá que tão bem me acolheram e aos de Curitiba pela força redobrada, e especialmente a minha orientadora que me conduziu e me manteve no rumo necessário, ajudando-me em todas as horas e fazendo-me crescer, pois tenho a percepção que sempre acreditou em mim.

Mas acima de tudo creio ainda mais no desenvolvimento humano que se supera a cada desafio que se nos apresenta.

Que obra de arte é o homem: tão nobre no raciocínio; tão vário na capacidade; em forma e movimento, tão preciso e admirável, na ação é como um anjo; no entendimento é como um Deus; a beleza do mundo, o exemplo dos animais. (Shakespeare, William. Hamlet).

Cruz, M. G. (2013). **Teoria Histórico-Cultural e Ensino da Arte: Em Defesa do Desenvolvimento Humano**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Pr. Brasil.

RESUMO

Essa dissertação resulta de pesquisa bibliográfica norteada pela Teoria Histórico-Cultural (THC) e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os objetivos são: compreender o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo, considerando proposições dessas teorias; conhecer as elaborações de L. S. Vygotski sobre as funções psicológicas superiores e suas contribuições à educação escolar e ao ensino da Arte; discutir a arte no contexto do capitalismo e seu ensino na Educação Básica, considerando-se os limites curriculares e as possibilidades advindas da THC. Justifica-se a sua realização pelas demandas do ensino de Arte na Educação Básica, incluindo a Educação Especial, e pela carência de referências na perspectiva teórica adotada. Na docência, observa-se que, apesar de seu aspecto formativo e de ser uma das formas mais criativas da expressão humana, as pessoas que têm acesso à escolarização nem sempre se apropriam efetivamente deste legado cultural. A THC, no que tange à formação e ao desenvolvimento do psiquismo, indica possibilidades de pensar sobre as mediações escolares no ensino da Arte. Essas teorias psicológica e pedagógica dimensionam a própria função da Arte, da escola e do professor, desvendando a natureza ética e política da ação educativa. Os procedimentos metodológicos envolveram estudos de textos de Vygotski e de outros autores soviéticos e documentos brasileiros norteadores da Educação Básica e do ensino da Arte. O problema central da pesquisa diz respeito ao fato de que na própria constituição histórica da disciplina de Arte evidencia-se pouca ênfase no conhecimento artístico socialmente produzido pela humanidade, o que resulta na negação também da sua relevância. Isso pode ser resultante do fato de ser recente o conhecimento curricular da disciplina, dos conteúdos a ela atribuídos, assim como dos modos de se ensinar Arte na educação escolar. Os conteúdos e a metodologia relacionados à disciplina esbarram também na cultura que, de um modo ou de outro, ainda existe no tocante à produção artística e aos artistas de modo geral. Com a pesquisa identificou-se que, em decorrência, o processo de ensino que lhe é peculiar não contribui como poderia para o desenvolvimento do psiquismo de alunos e professores. Entendemos que a cultura humano-histórica inerente ao conteúdo da disciplina Arte pode impactar diretamente a formação social da mente criadora se os processos educativos forem desenvolvidos de forma mais intencional e sistematizada. É preciso objetivar nas atividades de ensino o produto do trabalho humano apurado, que capta

de diferentes modos e formas o legado cultural acumulado, trazendo em si vasta informação do coletivo que a produziu e dela fruiu. Conclui-se que a Arte deve ser estudada à luz da historicidade; a mente criadora não é inata, mas decorre da apropriação do já elaborado socialmente; e, a Arte, além de conteúdo curricular, pode ser um instrumento mediador valioso para a formação dos sentidos humanos. É necessário criar condições para que o ensino da Arte impacte os alunos estimulando transformações no seu pensamento, elevando-os dialeticamente do plano prático-empírico, no contato com a Arte, para o plano teórico-conceitual e científico e artístico ou sensível na objetivação do apropriado.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; ensino da Arte; desenvolvimento do psiquismo.

Cruz, M. G. (2013). **Historical-Cultural Theory e teaching of art: In Defence of Human Development**. Dissertation (Master's degree in Psychology), State University of Maringá, Maringá, 2013.

ABSTRACT

This dissertation results from a bibliographic research based on the Historical-Cultural Theory (HCT) and Historic-Critic Pedagogy (HCP). The objectives are: to understand the paper of the school education in the psychiques development, considering propositions of these theories; to know the elaborations of L. S. Vygotski on the superior physiologic functions and its contributions to the school education and to the Art teaching; to discuss the art in a capitalism context and its teaching in the Basic Education, considering the curricular boundaries and possibilities arising from HCT. Its realization is justified by the demands of the teaching of Art in the Basic Education, including the Special Education, and by the references lack in the adopted theoretical perspective. In the teaching, it is notice that, despite its formative aspect and of being one of the most creative forms of the human expression, people who have access to schooling not always effectively appropriate of this cultural legacy. The HCT, as regards the formation and the psyche development, indicates possibilities of thinking about school mediations in the Art teaching. These psychological and pedagogical theories calculate the size of the function itself of the Art, of the school and of the teacher, unraveling the political and ethical nature of the educative action. The methodological proceedings wrapped text studies of Vygotski and of others soviet authors and of brazilian guiding documents of Basic Education and of the Art teaching. The central problem of the research is about the fact that in its own historical constitution of Art discipline is evidenced little emphasis about the artistic knowledge socially generated by humanity, which also results in the negation of its relevancy. That can be resultant of the fact of the curriculum knowledge of the discipline is recent, and its contents attached, as well as in the ways of the Art been taught in the school education. The contents and the methodology related to the discipline come up also against the culture that, in a way or another, still exists regarding the artistic production and the artists on the whole. With the research it was identified that, in consequence, the peculiar teaching process don't contribute as it might for psyche development of students and teachers. We understand that human-historical culture inherent in the Art discipline content can impact directly on the social formation of the creative mind if the educative process is developed in an intentional and systematized way. It is necessary to objectify in the teaching activities at the product of the refined human work, which catches in different ways and forms the accrued cultural

legate, bringing itself vast information of the vehicle that produced it and flowed from it. It is ended that the Art must be studied by the light of the historicity; the creative mind is not innate, but it follows the appropriation of what is the already socially elaborated; and, the Art, besides being a curricular content, can be a valuable mediator instrument for the formation of the human senses. It is necessary to create conditions for which the Art teaching impact the student stimulating transformations in they thought, lifting up them dialectically of the practical-empiric level, which in contact with Art, to a theoretical-conceptual and scientific and artistic or sensitive level in the objectification of the appropriate.

Keywords: Historical-Cultural Theory; teaching of art; development of the psyche.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PROCESSO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: EM DEFESA DA ESCOLA QUE ENSINA	31
2.1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO	33
2.2. IMBRICAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO – A APROPRIAÇÃO DA CULTURA	43
2.3. O ENSINO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA ESCOLA	64
2.4. UNIDADE ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM	78
3. VYGOTSKI, ARTE E A FORMAÇÃO DO HOMEM CRIATIVO	92
3.1 DO AUTOR, DO CONTEXTO E DA OBRA: OS PROCESSOS CRIATIVOS EM AÇÃO.	92
3.2 A PSICOLOGIA DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE	114
3.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SENTIDOS	124
4. ENSINO DA ARTE PELA ESCOLA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO	141
4.1 A ARTE SOCIEDADE CAPITALISTA	142
4.2 O ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIAS	160
4.3 DOS LIMITES CURRICULARES E DAS POSSIBILIDADES INDICADAS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – ENSINO DA ARTE PARA VYGOTSKI	183
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	226

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresentamos uma pesquisa realizada entre os anos de 2011 a 2013, feita com a intenção de investigar as contribuições da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) para o ensino, na Educação Básica, da Arte destinada a pessoas com e sem deficiências.

O **motivo** que nos levou a pesquisar sobre o tema é decorrente da nossa experiência como professora de Arte e de Educação Especial das redes públicas de ensino do Estado do Paraná e do município de Curitiba. Em nosso trabalho sempre nos preocupou o ensino de Arte que se pauta principalmente por atividades voltadas apenas a alguns aspectos das técnicas artísticas, relegando a um segundo plano ou até mesmo ignorando o papel da Arte na formação da sensibilidade, parte importante do desenvolvimento humano.

Essa preocupação foi sendo ampliada à medida que tínhamos contato com a Teoria Histórico-Cultural, com os seus conceitos a respeito da própria formação humana, com a importância da aprendizagem para movimentar o desenvolvimento humano e com o reposicionamento dos aspectos biológicos ante a tese central da formação social do psiquismo.

Também nos interessou a defesa do ensino da Arte voltado à formação social dos sentidos, uma vez que todas as formas de atividade artística exigem tanto a educação dos sentidos como o desenvolvimento de capacidades alusivas à percepção. Neste aspecto a educação em Arte deve considerar que o “cultivo da percepção” é elemento essencial para o trabalho criativo. Teplov (1991) salienta:

A educação artística deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção. Esta é uma das razões da sua importância para a educação geral; educando a capacidade de “ver” e de “ouvir”, a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo. (p.126, grifos do autor).

Desenvolver atividades educativas voltadas a essa formação torna-se uma tarefa que o ensino da Arte pressupõe, ao desenvolver e aguçar as capacidades de sensação e percepção

de tal modo que os olhos e os ouvidos humanos deixem de ser órgãos biológicos para funcionarem de modo social, humanizado – assim como outros órgãos sensoriais.

Entendemos que isso deva se dar no ensino comum ou na Educação Especial, pois a aprendizagem das pessoas acontece da mesma forma: os alunos têm contato com um dado conteúdo objetivado, apropriam-se dele e, num momento posterior, conseguem realizar novas objetivações com base no que foi apreendido. Não obstante, são diferentes o tempo de apreensão dos conteúdos e as metodologias e recursos didáticos necessários ante as necessidades educacionais especiais – que demandam mediações específicas. Ao longo da nossa atuação profissional como professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio temos verificado que, apesar de a Arte ser uma das formas singulares da expressão humana (embora nem sempre de modo direto, pois, se entendido como conhecimento decorrente das necessidades históricas humanas, este tipo de aprendizagem necessita de mediação específica), nem sempre seu ensino se concretiza com sua apropriação pelos alunos, e que as pessoas que não têm acesso à escolaridade não se apropriam deste legado cultural humano como se poderia esperar.

A nossa prática docente, ao longo de mais de 17 anos, permite-nos afirmar que os alunos que concluem o Ensino Médio demonstram pouca apropriação dos conceitos estéticos – e sem querer fazer julgamentos, isso se verifica tanto pela seleção das músicas ouvidas pelos jovens, que se pautam frequentemente pelo conteúdo midiático¹, quanto pelas atitudes resistentes aos conteúdos abordados no estudo dos conceitos teóricos da arte clássica e moderna² nas aulas que ministramos. Por um lado o desconhecimento e por outro a estimulação maciça para se apreciar uma ou outra elaboração artística certamente conduzem a um reducionismo nos modos de se apreender a vida e de expressá-la. Os jovens optarem pelas expressões da mídia é compreensível, uma vez que a indústria cultural se dirige aos espaços e meios midiáticos de alcance juvenil e dissemina seus produtos influenciando sua apropriação

1. É aquele conteúdo que atrai a atenção de organizações dos meios de comunicação como jornais, telejornais, rádio, revistas entre outros.

2. Segundo Gombrich (1988), podemos definir Arte Clássica como o estilo artístico predominante na Grécia entre os séculos VI e IV A.C, cujas influências adentraram os períodos culturais e políticos da Roma Antiga. Os conceitos de arte e cultura clássicos incluem a literatura clássica ou greco-romana: as diversas formas da literatura grega e a literatura latina (como a poesia, o teatro, a historiografia clássica e a filosofia); também formam parte da civilização clássica, (civilização greco-romana) as demais manifestações da sua cultura, crenças (mitologia clássica — mitologia grega, mitologia romana) e a vivência cultural da vida quotidiana (costumes da Antiga Grécia, costumes da Antiga Roma), a economia, a sociedade e organização política, militar e religiosa. Arte Moderna é o termo genérico usado para indicar a maior parte da produção artística do fim do século XIX até meados dos anos 1970 (embora não haja consenso sobre essas datas e alguns de seus traços distintivos). A arte moderna se refere a uma nova abordagem da arte em um momento no qual não mais era importante que ela representasse literalmente um assunto ou objeto através da pintura e da escultura.

e consumo. Os educadores convivem com o conhecimento prático que o alunado comporta em seu saber provindo de suas experiências cotidianas, e neste aspecto é preciso buscar as formas de superá-las. Sobre isso, Peixoto (2007) observa:

Contudo, a maioria dos professores de arte, dada a preponderante formação erudita promovida pelas escolas superiores de música, ou a ausência de uma formação específica – no caso de professores habilitados em artes plásticas, por exemplo –, ao se defrontar, na escola, com o gosto artístico/musical das crianças e jovens, fica entre duas alternativas: ou simplesmente renega o conjunto da música midiática, negando-lhe qualquer valor artístico e impondo aos alunos um saber erudito sem vínculos com a contemporaneidade, ou, na tentativa de ser/parecer atualizado, sucumbe incontestemente aos hábitos/gostos musicais dos alunos, com pouco ou nenhum aporte de conhecimentos para que o jovem desenvolva uma consciência abrangente, pelas raízes técnico teóricas e histórico sociais do que vê/ouve/executa/produz e possa, então, constituir-se como um criador/fruidor ativo das artes, construindo e ampliando a consciência e a autoconsciência.(p.277).

Neste sentido a escola compete com o modo capitalista de produção cultural, pois, ao mesmo tempo em que busca levar aos alunos conteúdos baseados na história da humanidade, necessita discutir e esclarecer os conteúdos explorados pela indústria do entretenimento e os produtos da moda, e nem sempre consegue ser convincente. Como a escola poderia preocupar-se com a efetivação e apropriação dos conteúdos da história da Arte e das próprias obras de arte, no sentido de estes desempenharem a função de mediadores culturais junto aos estudantes? Saviani e Duarte, em coautoria (2012), acenam que os homens podem aceitar, rejeitar ou transformar os fenômenos e que isso torna evidente sua possibilidade educativa; a consciência humana demonstra que não precisamos nos manter presos às condições situacionais e pessoais. Os autores nos chamam a atenção para a filosofia da educação e como esta pode trazer um sentido crítico ao trabalho educacional com os jovens.

O desconhecimento de conteúdos da Arte, da ciência e da filosofia influencia negativamente o direcionamento da vida desses alunos, incluindo as suas “escolhas estéticas”. Podemos pensar que os conteúdos midiáticos emergem como atrativos para a juventude com

tamanha força que se sobrepõem ao ensino escolar, e mesmo que os professores de Arte priorizem o ensino dos conteúdos elencados nos currículos, é sempre necessário mesclá-los com os apreendidos na experiência cotidiana dos jovens.

A *indústria cultural*, termo que é empregado por autores de outra perspectiva teórica, mas se revela pertinente, como se deduz de sua própria denominação, objetiva o consumo em grande escala de seus produtos, não tendo por objetivo a formação humana como a entendem que atingem pessoas de classes socioeconômicas diferentes (sobretudo as que acabam formando a grande massa de consumidores³, composta pelas classes com maior poder de compra) encontram rapidamente as respostas de consumo dos produtos da sociedade capitalista. Essa sociedade produz e difunde uma grande variedade de produtos de consumo que nem sempre revelam um nível mais elevado da capacidade criativa do ser humano, se vistos à luz do acervo já produzido pela humanidade em diferentes momentos históricos. Exemplos desses produtos podem ser encontrados, principalmente, nas músicas veiculadas pelo rádio e pela televisão. Parte delas pode ser avaliada em relação ao esvaziamento que expressam, seja no conteúdo comunicado e no modo de comunicá-lo pela linguagem verbal, seja na estrutura melódica, que precisa ser de fácil assimilação e memorização.

Certamente não estamos afirmando que as manifestações ou produções artísticas são inexistentes, nas décadas iniciais do século XXI; ou que não favoreçam o desenvolvimento humano, ao contrário, podemos verificar que a Arte é um dos principais meios de expressão, mesmo em concorrência com a indústria cultural. Podemos encontrar muitos artistas preocupados com o desenvolvimento humano ou envolvidos com a superação deste tipo de organização econômica e social assim como muitas manifestações contemporâneas de Arte. Por exemplo, são importantes as programações que muitos museus de arte oferecem gratuitamente ao público em geral. A divulgação destas programações junto às escolas públicas é feita através das coordenações dos setores educativos, e praticamente todos os museus já possuem o projeto de inclusão e acessibilidades para todos. Podemos citar como exemplos o Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC, o Museu Oscar Niemayer – MON e a Fundação Teatro Guairá – FTG. Isso é muito positivo, mas ainda não é suficiente para atingir em grande escala a massa da juventude, e por esta razão os projetos acabam

3 As classes de consumidores são divididas pelo IBGE de acordo com a renda familiar mensal. Estão na classe E as pessoas com renda de até R\$ 751,00; na classe D situam-se as famílias que recebem entre R\$ 751,00 e R\$ 1.200,00 por mês. A classe C é composta por pessoas com renda familiar que varia entre R\$ 1.200,00 e R\$ 5.174,00. Na classe B estão pessoas com renda familiar entre R\$ 5.174,00 e R\$ 6.745,00. A classe A é composta por quem ganha mais do que isso por mês, conforme o IBGE. Uma sugestão e fonte a ser trabalhada: Avaliação do padrão socioeconômico como indicador do perfil do consumo de mídia na sociedade brasileira (DOUAT, 2011).

atingindo um número pequeno de pessoas. Desta maneira os produtos da indústria cultural continuam em concorrência com os conteúdos escolares e com as iniciativas educativas tomadas pelos museus, teatros e algumas galerias de arte.

O acesso à Arte e à cultura, ao contrário dos produtos da *indústria cultural*, é fundamental na compreensão do real e na constituição do psiquismo, e assim contribui para a formação das funções que o compõem, como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato, a imaginação, a percepção e a educação dos sentidos humanos em culminância. Isso nos importa, pois no âmbito da Arte elas são necessárias e, ao mesmo tempo, poderiam ser mais bem estimuladas por esta área do conhecimento e disciplina. Dito de outro modo, não parece ser o objetivo maior dessas produções no campo da música, das artes visuais, do cinema e do teatro provocar o desenvolvimento humano. Cabe lembrar aqui que os espectadores e fruidores destas formas de comunicação - ou, conforme a reflexão que vimos desenvolvendo, os consumidores -, são constituídos tanto de pessoas que ocuparam bancos escolares em diferentes níveis da educação acadêmica quanto de um público que não teve oportunidade de estudar ou cuja escolarização deu-se de modo incompleto no Ensino Fundamental.

Ressaltamos que a mídia e todos os modos de relações sociais educam, e por educação podemos entender o que escreve Alexis. N. Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

As ações mediadoras entre o homem e os objetos acontecem por atividades e métodos definidos, instrumentos e signos sociais. Os instrumentos são “o produto da cultura material, que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da

criação humana” (Leontiev, 1978, p. 268); são as formas mediadoras das ações do homem no mundo.

Com base nas elaborações de teóricos como Leontiev, embora a escola acabe imitando a sociedade burguesa, consideramos que lhe cabe ensinar os conteúdos historicamente acumulados, os quais são relevantes para o desvendamento e a compreensão do mundo e do homem e da relação entre ambos. Todos esses saberes acumulados ao longo da história são organizados em grandes áreas e em subáreas do conhecimento⁴ que hoje são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Na condição de professora indagamos: como levar para a educação escolar o conhecimento produzido no interior ou na intersecção dessas áreas? A totalidade desse conhecimento pode-se ser ensinada a um maior contingente de pessoas por meio da escola. A esta instituição destina-se a função de ensinar os conteúdos escolares, entendidos como saberes universais que constituem o mundo da cultura (a ciência, as artes e a filosofia). Além disso, a forma como concebemos o que é conteúdo determinará a sua organização curricular, conforme o currículo escolar do município de Cascavel (2008, p. 139). O conteúdo escolar responde pelos principais elementos explicativos do objeto de estudo de cada disciplina. A respeito da disciplina de Arte, segundo Cascavel (2008), que segue a mesma linha teórica,

[...] os conteúdos em Arte são organizados em dois eixos: o primeiro, a matéria-prima (objeto de estudo) e os elementos formais dos conteúdos artísticos; o segundo, a perspectiva sócio-histórica dos artistas, suas obras e sua época, conforme as linguagens artísticas contempladas neste documento precisam superar o caráter ideológico, específico aos interesses de uma classe social, em especial e neste caso, a burguesa, que ainda predomina e, ao mesmo tempo, abordá-las numa perspectiva de totalidade. Pois acreditamos que a classe trabalhadora também tem direito de ter acesso aos saberes artísticos, como as demais classes sociais (p.139).

Nesta perspectiva podemos encontrar as bases para entender que é importante os conteúdos serem estudados na escola. Podemos pensar em temas que possam oferecer aos estudantes conhecimentos que desenvolvam seu pensamento no sentido de superar o

4 Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes e outros.

pensamento baseado no senso comum ou nos interesses da classe social dominante, pois se eles não pertencem à classe econômica no poder, não faz sentido tomarem determinados conceitos como verdades absolutas e únicas. Isto nos leva a indagar sobre quais conteúdos não podem deixar de ser ensinados nas aulas de Arte.

De modo geral, os conhecimentos foram construídos historicamente, e o foram a partir das necessidades humanas. No processo de formação das novas gerações, eles foram organizados no sentido de poderem ser repassados e ensinados, como tão bem nos revela a história da humanização dos homens (Vygotsky & Luria, 1996) e a própria história da educação. Em sua organização a história da arte nos traz uma gama de conteúdos, que entendemos não constituírem um manual, mas uma forma de organização da cultura que veio ao encontro das próprias necessidades da sociedade em determinado momento histórico, ou seja, do arranjo da escola e que, por isso mesmo, é imprescindível. Não discutiremos aqui se a escola se organizou a partir dos interesses e necessidades da classe dominante, dada a complexidade desta questão. Os conhecimentos produzidos por todos, sistematizados por alguns e apropriados por poucos são necessários e devem ser apropriados pelos trabalhadores. Não negamos que a literatura, a música e as pinturas usufruídas pela burguesia precisam ser apropriadas pelos trabalhadores de todas as épocas históricas. Esta forma de apropriação condiz com a necessidade do próprio processo civilizatório e para a apreensão do conhecimento pelo homem. Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008), é destacado o contexto histórico, se lê o seguinte:

Esse conteúdo revela aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas. Para facilitar a aprendizagem do aluno e para que tenha uma compreensão do conhecimento em arte, esse conteúdo estruturante deve estar presente em vários momentos do ensino. Sempre que possível, o professor deve mostrar as relações que cada movimento e período de uma determinada área da arte estabelecem com as outras áreas e como representam características em comum, coincidindo ou não com o mesmo período histórico. (p.66, grifos no original).

Neste sentido exemplificamos alguns conteúdos, no entanto não temos a intenção de propor uma lógica para sistematização dos conteúdos de artes visuais, apenas demonstramos que os mesmos foram elaborados historicamente pelo homem que podem ser mais enfatizados na escola, vejamos: a Arte ritual; a história da arquitetura, da pintura, do teatro e da música antiga de diversos países, como a China, a Índia, o Japão e outros; os movimentos artísticos do Renascimento, a arte clássica, o impressionismo, o cubismo, a arte moderna e a contemporânea, a arte popular, a arte africana, a indígena, a arte brasileira, a paranaense, a arte latino-americana, a própria indústria cultural; as formas figurativas e abstratas; a representação bidimensional e tridimensional; as semelhanças, contrastes e ritmos visuais; os gêneros artísticos de paisagem, retrato, natureza morta; as técnicas de pintura, gravura, escultura, fotografia e vídeo, o cinema e outros tantos conteúdos. Por estes exemplos podemos notar quanto o homem conseguiu sistematizar e dimensionar o conhecimento e transformá-lo em seu benefício.

Mesmo com as diretrizes de Arte ainda em estudo por parte dos gestores e professores, encontramos uma sólida base em seus referenciais teóricos, que estão em consonância com muitos pressupostos da matriz escolhida nesta pesquisa; no entanto, como não se pautam pela THC, não mencionam determinados conceitos que esta teoria nos oferece. Apesar disso, este documento preocupa-se com a superação de uma educação escolar orientada por interesses econômicos de consumo, e sobre este aspecto ressalta: “Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando-se a escola como espaço de conhecimento” (Paraná, 2008, p.69). Neste sentido denota preocupação com a forma de se ensinar:

[...] ressalta-se: os conteúdos, a metodologia e a avaliação são aspectos diferentes de uma mesma e única concepção teórica. Logo, entende-se que deva ser firmemente buscada a coerência entre os fundamentos teóricos, os conteúdos e objetivos propostos, a metodologia empregada e o processo de avaliação, estabelecidos na disciplina. (Paraná, 2008, p.63)

Esta articulação dos conteúdos em seus fundamentos teóricos nos parece um caminho para promover a aprendizagem dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Neste sentido não há um afastamento deste material do Governo do Estado do Paraná em relação às premissas estabelecidas pelo documento do município de Cascavel.

Para entender a obra de arte do ponto de vista da psicologia, Vigotski⁵(2001) leva em conta o estudo da relação dialética entre forma e conteúdo, bem como o seu contexto histórico. Para o autor, a **estrutura da obra de arte é a síntese de forma e conteúdo**. Dito de outro modo faz-se necessário estudar a forma e o conteúdo de determinada obra, e ainda levar em conta a relação dialética entre os dois elementos. O autor nos chama a atenção para o estudo do funcionamento desta estrutura e para a recriação das respostas contidas ali. Entendemos que tal estudo deve considerar também o contexto em que uma obra de arte se insere, assim como seu tempo e espaço histórico de existência. Há elaborações, que são tidas como clássicas e que são fundamentais ou relevantes para a formação integral do homem justamente por capturarem e expressarem de modo inovador e único as grandes questões ou as alternativas que se apresentam a uma dada sociedade e cultura. Quando assume a função de favorecer o contato com tais produções, a escola cria condições para que outros povos ou gerações delas se apropriem. Essas apropriações permitem não só o acesso direto e imediato a um dado conteúdo, mas também a composição de “acervo” para novas elaborações.

Consideramos, pois, que o estudo daquilo que já passou pelo crivo do tempo e foi gerado a partir das necessidades humanas é o que se torna importante ser ensinado e aprendido na escola. Em nosso entendimento, esses saberes permitem identificar em dada disciplina ou área as necessidades criadas pelos homens e as respostas dadas a elas, que em geral são provisórias, mas sempre é organizado na sua radicalidade o que é tido como o conhecimento clássico. Sobre isso Saviani (2003) escreve:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. E por isso que a cultura grecoromana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoievski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado

⁵ A grafia do nome do autor pode ser apresentada de diferentes formas. Aqui adotaremos esta, salvo em caso de citações e quando for referenciado por outros autores, quando assumiremos o modo da fonte eleita.

de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional. Importante se ater um pouco neste conceito de “clássico”. (p.101, grifos do autor).

A citação verifica que um conceito se torna clássico quando modifica o já criado pelo homem e contribui para o avanço do gênero humano; ou seja, só é possível o ensino da Arte tornar-se sistematizado e a arte ser uma disciplina se ela considerar e agregar para si alguns aspectos que foram retirados da experiência humana na própria produção artística. Assim como o autor considera a literatura de Dostoievski ou Machado de Assis, admitimos a importância de a dramaturgia grega ser montada teatralmente e apresentada nas escolas, e é este conteúdo que pode ser estendido à comunidade. Neste momento, acrescentando à discussão a importância do teatro na escola, salientamos que, quando isto acontece, geralmente é como uma reprodução dos estereótipos dos programas da TV, pois a grande referência para a representação de textos que os alunos trazem se confirma na reprodução de trechos de novelas e seriados. Não obstante, podemos afirmar que esta forma de expressão é muito lembrada e solicitada nas aulas de Artes, porém à falta de um espaço adequado para o teatro acontecer e de profissionais preparados para tal empreitada somam-se o número excessivo de alunos por turmas, falta de materiais e outros fatores que impedem sua efetivação como conhecimento clássico.

Na realidade, não é preciso refletir muito para perceber que a realidade escolar pede mudanças nas formas de encaminhar o trabalho educativo em Arte. O motivo disso é que na sociedade atual, sob a ideologia pós-moderna, não se valoriza em sua radicalidade o conhecimento produzido em diferentes áreas, nem há espaço para que as elaborações ditas artísticas sejam avaliadas com critérios mais rigorosos para serem denominadas como tais e, assim, ganharem reconhecimento na escola e fora dela.

Assumida a tese de que o desenvolvimento do psiquismo humano é formado socialmente e que os órgãos dos sentidos também o são, segundo (Leontiev,1978), devemos ter nisso a preocupação a ser levada para a escola pública. Como revelam os índices de matrículas na Educação Básica do Ministério da Educação, é nela que crianças e jovens, geralmente filhos dos trabalhadores que compõem as classes menos abastadas, passam a maior parte de seu tempo. Indagamos se nela, na escola, a maneira como os conteúdos de Arte

ensinados têm capacidade de formar os sentidos, no sentido de aguçar a percepção e a imaginação e subsidiar o desenvolvimento do psiquismo humano.

Considerando o exposto, pensamos que os alunos das escolas públicas, e também os das particulares, deveriam se apropriar de mais elaborações que a humanidade já produziu nas diferentes áreas do saber formal e da vida em geral e que se constituem em legado cultural, como, por exemplo, as produções no campo da Arte. Dos professores se espera o compromisso de estarem atentos para que, de fato, essa apropriação seja oportunizada; porém não cabe unicamente à classe docente a responsabilidade desta empreitada, mas também aos legisladores, aos órgãos e organismos executores (implementadores e avaliadores) das políticas públicas voltadas direta ou indiretamente à educação, e da sociedade em geral, os quais, juntos, devem se preocupar com o que podemos chamar de socialização do saber.

De acordo com a Lei nº 5.692/71, a Arte passou a fazer parte do currículo escolar, denominada, então, de *Educação Artística*, disciplina que passou a ser entendida apenas como responsável pelas atividades artísticas escolares, e não como uma disciplina com conteúdo próprio de estudo. Com isso, se verificou prejuízos no que se refere ao conhecimento das diferentes formas de expressão da arte, pois as atividades artísticas generalizavam uma concepção de reproduzir o já criado, levando ao mero fazer. Quando sancionada a LDB nº 9.394/96, ficou marcada a legitimação desta disciplina nos currículos, com especificação de uma carga horária e com o caráter de obrigatoriedade na Educação Básica. Em 2005, através da Federação Nacional dos Arte-Educadores (FAEB), os professores reivindicaram a troca do termo que identifica a área de conhecimento “Educação Artística” por “Arte”, justificando que a primeira designação referia-se a uma formação acadêmica do professor generalista, com conteúdos da história da arte e das quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), além de cinema, fotografia e desenho geométrico. Com isso se pede a mudança da denominação de “Educação Artística” para “Ensino da Arte”, pois, ao se identificar como Arte, a disciplina passa a ser entendida como uma forma de conhecimento, e não apenas como atividade escolar⁶.

Se pensarmos na história da humanidade, ou ainda, na história de construção da humanização do homem - que abarca a própria história da educação -, ou ainda na história da educação brasileira, podemos dizer que a organização da Arte enquanto disciplina escolar no

⁶ Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005: [...] A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins”. [...] substituindo-se “Educação Artística” por “Arte” [...]. (Brasil, 2005, p.02).

Brasil é bastante recente. Ela data meados de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 (Brasil, 1971), que a oficializou como disciplina; e com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9496/96 (Brasil, 1996), temos marcada a sua obrigatoriedade nos currículos: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, § 2o).

Não obstante, mesmo com a mudança de sua denominação e com sua obrigatoriedade, verifica-se que os conteúdos levados aos alunos não permitem movimentar o pensamento e os órgãos dos sentidos de modo a tornarem-se mais apurados. Verifica-se a ausência dos conteúdos clássicos na aula de Artes mesmo para o Ensino Médio e constata-se que são priorizadas as formas artísticas mais contemporâneas, de modo que é comum este enfoque comungando com a recente geração de professores, que demonstra uma especial simpatia pelo que é mais atual e irreverente na Arte encontrada a partir dos anos sessenta.

No que tange às metodologias do ensino da Arte a partir dos anos 80, podemos dizer que, em decorrência da proposta triangular⁷, as atividades geralmente se concretizam em cópias e reproduções. Da mesma forma, os conteúdos referentes à arte contemporânea, que por sinal são muito requisitados, geralmente tomam por base a reprodução de objetos, fenômenos e instalações entre outras formas de expressão da Arte, e acabam se firmando deslocados de seus verdadeiros propósitos. A Arte contemporânea desse modo é ensinada como se o artista não existisse e como se ela também não fosse produto de uma dada época histórica e econômica, com seus materiais e modos de expressão decorrentes de sua organização social e com as particularidades do modo de viver das pessoas.

Revela-se nestas práticas a ausência dos conteúdos tidos como clássicos, que Saviani (1985) destaca como importantes para a escola. O autor, discorrendo sobre a necessidade de as camadas populares dominarem os conteúdos culturais como forma de se armarem contra o sistema dominante, explica que as camadas dominantes veem no conhecimento cultural a forma de oprimir os que não têm acesso a todo o conteúdo acumulado pela humanidade.

Pensamos que o esvaziamento curricular acontece por conta também do modo como os métodos são entendidos, e que os equívocos não favorecem a abordagem dos conteúdos a serem ensinados, desenvolvidos e apropriados pelos alunos, no sentido de causarem

⁷ Segundo Barbosa (1991), as arestas do triângulo, *conhecer arte* possibilitaria entender que a história da Arte acontece em um contexto, tempo e espaço onde a obra é produzida; *apreciar a Arte* desenvolveria o modo de ver as qualidades artísticas da obra, a apreciação educaria o senso estético do aluno, levando-o a tecer opiniões críticas sobre uma pintura; e o *fazer Arte* possibilitaria ao aluno a criação e elaboração de imagens expressivas experimentando e conhecendo as técnicas e inventando outras formas de criar.

modificações na formação social dos sentidos e das funções psicológicas. Ao não serem esses conteúdos ensinados a contento, desperdiça-se uma rica e rara oportunidade formativa, sobretudo para o alunado proveniente das classes populares.

Especificamente nas artes visuais, os métodos tomam por base a leitura e reprodução de imagens, o que é ainda comum nas escolas, e em muitos casos reproduzem a metodologia triangular. A relação entre forma e conteúdo é comumente entendida através dos elementos visuais, da organização das linhas, cores e texturas e de o modo do artista dispor estes elementos em um suporte; o conteúdo seria a representação das ideias e conceitos contidos na obra. Desse modo os planejamentos não privilegiam a síntese dialética existente entre forma e conteúdo e tudo o que ela implica.

Para Vigotski (2001), os aspectos relacionados ao conteúdo e à forma apresentam entendimentos diferenciados entre si, porém em conformidade; para ele, a forma é a composição do conteúdo em um novo arranjo; e conteúdo é o tema geral da obra, o material comum retirado das relações sociais; e a estrutura é síntese dos conteúdos e da forma.

Em nosso caso, somos norteados pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008), que, em sua concepção filosófica, salienta a importância de a escola ensinar os conhecimentos historicamente elaborados pelo homem, e mesmo sugerindo um vasto rol de conteúdos que perpassam diferentes períodos históricos da arte, e uma metodologia com base na apreciação para se pensar o conteúdo e a forma, o quê e como fazer, mesmo assim identificamos grande distância entre o proposto e o praticado nessa disciplina.

Pelo exercício do magistério podemos afirmar que nossos alunos do Ensino Médio demonstram fortes resistências ao estudo de conteúdos que não lhes interessem diretamente ou com os quais não estabeleçam relações mais próximas em sua cotidianidade. Fica-nos notório que esses alunos não apresentam o conhecimento suficiente e esperado para esse nível de ensino no tocante à história das artes visuais, da música e outras manifestações artísticas mesmo após terem cursado disciplinas que abordam isso em séries anteriores. Consideramos que, efetivamente, eles não demonstram apropriação, talvez por não terem aprendido o que foi ensinado em seu significado, não lhes provocando o sentido pessoal. Diante disso, como podemos avaliar o ensino da Arte, a relevância e a sua efetividade? Certamente, diante das estatísticas governamentais referentes ao Ensino Médio, infelizmente essa situação de domínio de poucos conteúdos se estende a outras disciplinas.⁸

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Médio, calculado por amostragem permaneceu praticamente estagnado em 2011. Para Wanda Engel, especialista em Ensino Médio, o crescimento pífio do Ideb reflete os problemas do segundo ciclo do Ensino Fundamental. “O Ensino Médio é a soma de

Lembramos que um aluno conclui o Ensino Médio após ter participado de aulas de Arte durante mais ou menos dez anos de sua vida, e apesar deste tempo considerável, apresenta uma grande defasagem em sua capacidade de fruição estética e não domina os conteúdos que se referem à composição artística, às técnicas, aos movimentos artísticos e à história da Arte, como já exposto.

Pelo que apresentamos, consideramos que o ensino dos conteúdos referentes à história da Arte e das estruturas artísticas - como elementos formais, composição, técnicas e estilos da Arte -, capaz de fazer sínteses entre conteúdo e forma pode dar consistência e melhores resultados nos modos de aprender e fruir a Arte, e como consequência, subsidiar os alunos para compreenderem as sociedades de diferentes épocas, os homens que as formaram e nelas se constituíram, bem como entender a si mesmos. Acreditamos ser necessário esclarecer que tipo de articulação pode ser feito para que seja viabilizado o ensino da Arte voltado à formação destes conceitos artísticos, para a fruição da arte e para o estímulo aos processos criativos.

Para os nossos propósitos, podemos buscar ilustração no pensamento de Fayga Ostrower (1989), embora esta não trabalhe com a perspectiva teórica que nos norteia. A autora trabalhou com a formação de operários de uma fábrica, ensinando-lhes a história da arte e os conceitos referentes a artes visuais, considerando como estas se estruturam em sua composição. Defende que as relações estabelecidas entre os elementos formais e os de composição dos objetos artísticos são de suma importância para o conhecimento da Arte, pois é nestes que se objetiva e se organiza uma obra de arte. Por exemplo, um desenho se faz através da organização de diferentes tipos de linhas, pontos, texturas, sombras (claro e escuro) e formas, partindo-se do estudo da estrutura e da composição e considerando-se sua forma e conteúdo.

Recuperamos Ostrower e uma concepção formalista no estudo da Arte para salientar como esta autora, de alguma forma, conseguiu articular o ensino artístico de modo sensibilizar

deficiências que o aluno adquiriu nos anos anteriores”, analisa. “Temos um problema já no final do Fundamental, quando o jovem tem mais de um professor, e muitos desses professores têm baixa formação”. Segundo ela, se o País continuar nesse ritmo, essa etapa de ensino só atingirá o Ideb 6,0 (média equivalente ao nível dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2007. Francisco Soares, especialista em avaliação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membro do (CNE), [...] lembra que o baixo desempenho dos alunos que se formam no Ensino Médio pode se refletir no Ensino Superior. O Ensino Médio reúne hoje as mais preocupantes estatísticas da Educação Básica brasileira. Apenas metade dos jovens com 19 anos declara ter concluído o Ensino Médio. Além disso, as taxas de reprovação bateram recorde histórico no ano passado: 14,1% na rede pública, índice acima da média nacional (que inclui as escolas particulares), que foi de 13,1%. É o índice mais alto desde 1999.

e ensinar operários de uma fábrica ao desvelar conteúdo e forma no contido nas obras de arte. Sobre os limites e possibilidades de se ensinar Arte, Ostrower (1983) relata:

[...] sobre as possíveis maneiras de abordar o assunto arte, veio-me toda sorte de escrúpulos e dúvidas, chegando até mesmo a questionar o sentido de um curso desses. Como colocar-me diante de operários a discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuaria a ser a sobrevivência material? (p.20).

Considerando a distância entre o acesso à Arte e a classe trabalhadora em nossa sociedade, podemos conferir nesta experiência a possibilidade educativa da arte. Talvez isso não seja possível nos moldes desta abordagem, visto não se tratar da educação escolar, mas podemos considerar que a articulação da obra de arte, da síntese entre conteúdo e forma e da história da Arte com os conceitos da THC pode ser um caminho para discutir-se a educação artística.

Considerar a Arte na educação voltada para o desenvolvimento humano, a nosso ver, implica repensar este ensino no âmbito de sua contribuição para a formação da percepção humana e quanto isso interfere no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na superação do pensamento prático para o pensamento teórico, na possibilidade de os estudantes formarem conceitos estéticos em arte e atingirem uma consciência de humanização. Quando nos referimos ao desenvolvimento do homem, fazemo-lo no sentido de este elevar suas capacidades para avançar na busca da emancipação política, social e econômica, e de se reconhecer em sua genericidade, visto que esta necessidade já se encontra latente nos próprios modos de exploração capitalista.

Esclarecemos que esta pesquisa se situa no estudo das artes visuais, mas podemos nos valer também da articulação com outras formas de composição artística e com outras estruturas, como a literatura, o teatro e a música, uma vez que Vigotski (2001) busca na literatura e no teatro clássico os referenciais para se compreender forma e conteúdo na composição artística, ambos explicitados na obra “Psicologia da Arte” (1925/2012). Com isso, buscamos contribuir para fundamentar o ensino da Arte na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Assim, as indagações que inspiram a temática decorrem da nossa prática social e profissional.

De início destacamos que a THC tem como tese central o entendimento da formação social da mente, do psiquismo, e elege o estudo das funções psicológicas superiores (FPS) como algo fundamental para demonstrar tal tese. Essa concepção alarga a participação da Psicologia, como ciência e profissão, no campo educacional, visto que nos permite ir para além da mera avaliação individual de aproveitamento escolar dos alunos que encontram dificuldades para aprender e, algumas vezes, de professores que encontram limitações ao ensinar a contento, em decorrência de equívocos em sua formação acadêmica e/ou de falta de condições de trabalho. Também permite que se pense a educação escolar de modo mais amplo e que se considere sua importância para o desenvolvimento humano de todos que com ela se envolvem. Atentar para a formação e o desenvolvimento do psiquismo nesta perspectiva nos leva a ter nesta base teórica os elementos fundamentais, visto que reposiciona a própria função da escola e do professor, desvendando a natureza ética e política da ação educativa. Assim, a Psicologia pode adentrar no espaço escolar não apenas para avaliar o que resultou das inúmeras mediações vivenciadas pelos alunos e professores, mas também para, entre outros pontos, indicar pistas para nortear a própria atividade de ensino. Entende-se **que a apropriação dos conceitos, do ponto de vista da THC, acontece por meio da internalização, e segundo Vygotski (2002), é “a reconstrução interna de uma operação externa”**. Neste processo de apropriação do conhecimento acumulado historicamente ocorrem mudanças significativas nas funções psicológicas superiores através das palavras e por aquisições adquiridas anteriores do sujeito.

Ao assumirmos essa teoria como subsidiadora da pesquisa nos deparamos com um dos principais conceitos, o de *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*, elaborado por Lev Semenovitch Vygotski⁹ (1896-1934), que em seus escritos teóricos e em sua metodologia nos leva a entender o desenvolvimento humano não dissociado do contexto social e histórico. Assim – reiterando - esta pesquisa que estamos realizando é de natureza bibliográfica, e pretende levantar subsídios sobre a atividade de ensino da Arte na perspectiva histórico-cultural e a instrumentalização da Arte como fator que contribui para a formação humana e o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Temos investigado como os estudos dos autores dessa linha teórica, liderados por Vygotski, são relevantes para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Para tanto, além de adotarmos esta linha teórica para nossos estudos, elegemos autores que formam o pensamento acerca da educação brasileira como Demerval Saviani e Newton Duarte, em

consonância com nossa matriz teórica, além de estudiosos do ensino da Arte como Maria Inês Hamann Peixoto, Rose Meri Trojan e outros autores clássicos da Arte e do pensamento humanista, como Adolfo Sanches Vasquez (1915-2011), Ernst Hans Josef Gombrich (1909-2001), Ernst Fischer (1899-1972), A ZIS (?), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895). Também utilizamos os estudos sobre a Defectologia¹⁰ russa¹¹ e soviética dos autores Vygotski, Luria e Leontiev, alguns colaboradores do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, e as elaborações teóricas e metodológicas da Psicologia da Arte.

Temos por **hipótese de trabalho** que os estudos russos e soviéticos a respeito da Arte, da aprendizagem e do desenvolvimento humano podem subsidiar a formação do professor de Arte no âmbito da identificação dos principais conceitos dessa disciplina a serem ensinados aos alunos, e quanto à importância que eles têm para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Especulamos sobre a formação social da mente e a própria humanização do homem através da eleição de fontes primárias, isto é, dos escritos dos próprios autores soviéticos, principalmente de Vygotski, (1996), que expõe sua compreensão de como pessoas com deficiências ou com o curso do desenvolvimento diferenciado por algum problema biológico ou sociocultural podem aprender e se desenvolver, criticando a escola especial existente e propondo uma nova defectologia. Essa área de estudos e de intervenção pode ser um espaço para formulação e defesa de teses sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Sobre as justificativas, em termos acadêmicos, destacamos que a pesquisa aqui exposta vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI/UEM), que tem como área de concentração a constituição do sujeito e a historicidade, e atrela-se à linha de pesquisa “Processos Educativos e Práticas Sociais”, que busca analisar as contribuições da ciência psicológica para a explicação do desenvolvimento humano por meio do processo educativo e a transformação das práticas sociais no contexto histórico, considerando a interlocução entre a Psicologia e outras áreas do saber.

10 A defectologia, segundo Barroco (2007), refere-se a um campo de estudos e a uma área de atuação existentes na Rússia e ex-União Soviética. Podemos dizer que tem similaridade com a Educação Especial. Quando Vygotski teorizou a respeito, defendeu uma boa escola para todos, inclusive para pessoas com deficiência. Essa boa escola deveria ensinar conte com diferentes metodologias, já que pela apropriação do já elaborado o indivíduo passa a ser humanizado, ou seja, a ter em si a genericidade alcançada pela humanidade.

11 L. S. Vygotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev. De Vygotski, nossa principal referência, destacamos seus extos compilados na coleção “Obras Escogidas” de L. S. Vygotski, com ênfase nos Tomos II (1932 - 1960), Tomo III (1928 -1935), Tomo IV (1931 -1931), onde podemos nos apropriar de sua teoria de modo geral. Também nos valem do Tomo V (1924 -.1927).

Por fim, está vinculada também à pesquisa *Psicologia Histórico-Cultural* e à *Defectologia: Estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (UEM, 2009-2013). Assim este trabalho, ao situar-se no campo do estudo da Arte e seu ensino como contribuições para a formação do ser humano, focaliza quanto a aprendizagem dos conceitos próprios à disciplina Arte e a experiência da fruição artística podem assumir-se como fatores de humanização e de sensibilidade estética.

A relação entre o conhecimento e fruição da arte toma como base a síntese do conteúdo e a forma, conforme preconiza Vygotski ao abordar os contextos sociais estudados na história da arte e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim podemos ampliar o repertório visual e o “olhar” das pessoas. Podemos entender fruição no sentido de apropriação dos conteúdos concretos e ou abstratos envolvidos na apreciação de uma obra de arte. Neste sentido, nossa problemática compreende a seguinte questão: *Em que medida a Teoria Histórico-Cultural pode ser um diferencial na educação escolar do ser humano e qual a sua contribuição para o ensino da arte na perspectiva histórico-cultural e para a formação humana e estética de todos os indivíduos?*

Para responder à questão proposta pela pesquisa, na seção II, intitulada *Processo Educativo e Desenvolvimento do Psiquismo: Em Defesa da Escola que Ensina*, objetivamos, de modo geral, compreender o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo, considerando as elaborações da Psicologia Histórico-Cultural e alguns conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica. Justificamos esta seção pela necessidade de enfatizar a educação em sua concretude, no papel que exerceu e exerce no desenvolvimento e formação da pessoa humana. Acreditamos ser necessário nos situarmos historicamente no aspecto de quanto a educação determinou a humanização e transformação do homem, pois os processos educativos por que passou o homem historicamente nos interessam para compreendermos os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar sistematizada. Para tanto, esta seção está dividida em quatro subseções: trabalho, educação e humanização; imbricação entre aprendizagem e desenvolvimento humano – a apropriação da cultura; ensino escolar e a formação de conceitos pela escola; unidade entre ensino e aprendizagem.

Na seção III - *Vygotski, arte e a formação do homem criativo* -, temos como objetivo compreender as elaborações de L. S. Vygotski (1896-1934) sobre as funções psicológicas superiores e como elas podem contribuir para a educação escolar em geral e para o ensino da arte em específico. Esta seção dividida em três subseções: 1)- do autor, do contexto e da obra: os processos criativos em ação; 2)- a Psicologia da Arte: contribuições para o ensino da Arte;

e 3) a Teoria Histórico-Cultural e a formação social dos sentidos. Partimos dos aspectos gerais que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético como base da teoria vygotskiana, e em seguida trataremos da arte a partir do livro “Psicologia da Arte”, finalizado em 1925, no qual o autor nos traz alguns subsídios e acena para o ensino-aprendizagem da arte. Esses subsídios podem fundamentar o emblemático ensino da arte enquanto possibilidade formativa e humanizadora.

Ao nos referirmos à contribuição do ensino da arte para a formação humana, assinalamos quanto a mente criadora decorre dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e quanto a arte e as próprias funções podem exercer papel mediador nessa formação. Apontamos, para tanto, a distinção dos processos de formação da linguagem e do pensamento na formação dos conceitos científicos para o desenvolvimento. Sobre a mente criadora na relação com a linguagem e o pensamento nos processos de formação de conceitos científicos, procuraremos discorrer sobre a teoria dos autores soviéticos e o impacto de suas elaborações e proposições sobre a escola atual. Segundo a teoria vygotskiana, o ensino de Arte ajuda no processo de humanização do ser. Os conceitos de humanização serão abordados através dos estudos dos escritos da THC¹², quando discorreremos sobre a concepção de que o homem é um ser criador e criativo.

Esse homem cultural sobre o qual a pesquisa procura discorrer é o ser humanizado e comprometido com as realizações sociais, pois, além da Teoria Histórico-Cultural, Vygotski, no já citado livro “Psicologia da Arte” (1925/2012), indica-nos uma forma de entender a arte a fim de favorecer a apropriação do legado cultural historicamente construído pelo homem. O autor escreve, ainda, que a emoção proporcionada pela arte desperta no ser humano um tipo de conhecimento identificado na especificidade social e contido na própria Arte. Afirma também que esta experiência carrega em si as mediações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a fala, a abstração, a memória mediada e outras.

A quarta seção - *Ensino da Arte pela Escola no Contexto do Capitalismo* -, apresenta-se dividida em três subseções: 1)- A arte na sociedade capitalista; 2)- O ensino da arte a pessoas com e sem deficiências; 3) Os limites curriculares e as possibilidades indicadas pela Teoria Histórico-Cultural – ensino da arte para Vygotski. Esta seção examina o lugar e as concepções de arte na sociedade capitalista, a concepção das diretrizes curriculares do Paraná sobre a disciplina e como se ensina a disciplina Arte nas escolas especiais e regulares

¹² Tomo II (1932 –1960), Tomo II (1928 –pub.1935), Tomo IV (1931 – pub.1931), de L. S. Vygotski, os estudos de Psicologia da Arte (1925).

enquanto atividade pedagógica e como esse ensino implica na formação das pessoas com ou sem deficiência. Para concluir a seção, destacaremos os limites e possibilidades indicados pela Teoria Histórico-Cultural para o ensino da Arte. Nesta seção objetivamos situar a arte e seu ensino na Educação Básica, considerando os limites e possibilidades da Teoria Histórico-Cultural. Temos como questão desvelar o tipo de relação existente entre a formação de conceitos e o conhecimento específico trazido pela Arte, que pode colaborar para o desenvolvimento de uma mente socialmente criadora. Identificamos como pode se dar a apropriação e objetivação da arte na escola de forma que possa contribuir para o desenvolvimento dos alunos da escola pública, e buscamos responder à questão que trata da investigação da Arte como um diferencial criador na formação do ser humano.

Nas *Considerações finais* procuramos articular alguns aspectos da THC e o ensino da Arte. Neste sentido nos valem dos conceitos Vygotskianos para pensar a importância do ensino de Arte ou da educação artística para a formação humana. Para tanto, julgamos que uma atuação de ensino à luz da Teoria histórico-cultural deve centrar-se no desenvolvimento da capacidade criativa do ser humano. Para tanto, temos que superar a antiga cultura produzida em relação à disciplina. Sobre isso afirma Trojan (2004):

No processo de constituição e organização curricular da educação básica, os aspectos estéticos têm, historicamente, recebido o tratamento menos cuidadoso. Na definição das disciplinas, a educação artística tem sido esquecida ou secundarizada em relação às demais. Desde há muito, essa desvalorização é insistentemente denunciada por pesquisadores e docentes da área. Porcher (1982), analisando tal situação na França da década de 70, explicita a queixa repetidamente formulada e objeto de inúmeras polêmicas: Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes” (p.11).

E Duarte (2005) complementa:

Nossas escolas iniciam-nos, desde cedo na técnica do esquadramento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. E há jeito de ser diferente? (p.19).

As citações exemplificam esta realidade que se tornou por muito tempo a regra e que ainda pode ser encontrada, mas que hoje já desvela a necessidade de ser superada, com a busca de novas formas e métodos de atuação comprometidos com mudanças. Destacaremos pontos para se pensar o ensino da Arte, pois já sabemos que não foi nem é ainda possível responder a contento sobre essa temática, que é tão complexa, mas que constitui um campo fértil e necessitado de estudos: a educação artística das pessoas. Acreditamos assim que os estudos dos russos e a THC muito nos ajudarão a repensar a abrangência da questão da *formação humana e Arte* para nossas crianças e jovens filhos de trabalhadores.

2. PROCESSO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: EM DEFESA DA ESCOLA QUE ENSINA

Até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou devem ser.

[...] Libertemo-los das ficções do cérebro, das ideias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiam. Rebelem-nos, contra o domínio das ideias. Ensinemo-los a trocar estas fantasias por ideias que correspondem à essência do Homem, diz um; a terem uma atitude crítica face a elas, diz o outro; a expulsá-las da cabeça, diz o terceiro; e a realidade vigente ruirá.

Karl Marx e Friedrich Engels - A ideologia alemã.

Nesta seção objetivamos discutir de modo geral os processos educativos como parte do desenvolvimento humano e os impactos que a educação, de modo geral e específico, causa no desenvolvimento do psiquismo. Para tanto consideramos as elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Essa exposição justifica-se pela crescente atenção dada pela mídia e pelos próprios estudiosos e gestores públicos que tomam a educação escolar de modo aparente, a-histórico, imediato e livre de relações e imbricações com a própria história de humanização do homem. Essa concepção de educação escolar tão recorrente não leva em conta o impacto que as mediações instrumentais que lhes são próprias podem exercer sobre o desenvolvimento daqueles que passam pela escola.

Na presente seção argumentamos, com base em autores de orientação marxista, que a humanização do indivíduo não está realizada em seu nascimento, mas depende do vasto percurso já realizado pelos homens que compõe a história da humanidade, e de um caminho próprio que singularmente ele percorre, compondo a história ontogenética. Pensando no grande contingente da população, consideramos que neste plano a educação escolar pode atuar de modo eficiente, com seus conteúdos sistematizados e suas metodologias próprias, entre eles os referentes à Arte. Com isso já adiantamos que objetivamos ainda, de modo mais específico, apresentar elementos teóricos que permitam entender que o ensino de saberes científicos sistematizados leva o aluno a um nível mais complexo de desenvolvimento, que é a função clássica da escola (Saviani, 2000).

Problematizar o ensino dos conteúdos próprios da disciplina Arte não é tarefa menos importante, uma vez que esta dissertação propõe-se, também, discutir o ensino da Arte à luz da Teoria Histórico-Cultural, pois o professor pode contribuir para a educação estética dos sentidos humanos ao buscar a sistematização, transmissão e transformação dos conhecimentos artísticos pelo processo ensino-aprendizagem (Vygotski 1993; Leontiev, 1978). Consideramos que é por meio da linguagem e das mediações efetivadas pelo professor que possam incidir na zona de desenvolvimento próximo que se torna possível a apreensão, subjetivação e objetivação do conhecimento do aluno (Vygotski, 1993). Para tanto nos propomos a levantar subsídios teóricos que situem a disciplina de Arte direcionada para um ensino voltado às necessidades humanas. Neste sentido destacamos Peixoto (2002), que afirma:

A Arte como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então manifesta posições não apenas estéticas, mas estéticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a ARTE, como atitude do espírito e das mãos, é história social. (p.03).

Entendemos a formação humana como um processo social e histórico sujeito a diferentes condicionantes, uma vez que a Arte, além dos avanços que pode provocar nos sentidos humanos, revela as relações sociais. Essa consideração leva-nos a rever o papel da educação escolar e do próprio ensino da arte, além dos propósitos do processo educativo, da atividade de ensino e outros pontos.

A presente seção está subdividida em quatro subseções, que têm o propósito de contribuir para a superação de um trabalho escolar que porventura possa ser espontaneísta e reprodutivista das condições pouco favoráveis ao domínio do conhecimento, em prol de uma atividade carregada de intencionalidade. Por isso consideramos fundamental apresentar, embora já tenha sido objeto de estudo de vários outros autores, uma abordagem sobre o trabalho e a historicidade, que devem ser alvo de atenção daqueles que atuam na educação, já que o entendimento do homem e daquilo que ele realiza, considerando-se esses dois fatores, pode gerar subsídios para superar a situação denunciada na frase da epígrafe.

Valemo-nos dos escritos de psicólogos soviéticos para entendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como o processo de constituição social do psiquismo. Com isso estamos defendendo que o ensino e a apropriação de conceitos sistematizados como os atrelados à Arte, pela mediação escolar, podem contribuir para o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores. Parece-nos que esse entendimento lança luz sobre a função social da escola e sobre o papel do professor.

Também nos valemos de teóricos que buscam explicar o homem e a sociedade - como é o caso de K. Marx e F. Engels -, e da educação em geral, como fazem D. Saviani e N. Duarte, entre outros. Assim, trabalho, educação, educação escolar, formação humana e desenvolvimento do psiquismo são elementos próprios desta seção.

2.1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Para entendermos os enfrentamentos da educação escolar dos dias atuais, sobretudo a educação pública, além atentarmos para o que nela ocorre cotidianamente, é preciso que pensemos o próprio processo de humanização do homem. Sobre isto escreve Saviani, (1991b):

No início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. Nesse período, anterior à divisão social do trabalho, a produção e reprodução da vida social se realizava em níveis tão pouco desenvolvidos que não exigia outras formas de educação que não a do simples convívio. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. (p.97).

Sabemos que as comunidades primitivas¹³ levavam uma vida com poucas exigências e interferiam na natureza apenas para atender às suas necessidades básicas de sobrevivência e

13 Segundo Netto (2010), “[...] podemos chamar de comunidades primitivas, os primeiros grupos propriamente humanos que surgiram sobre a terra. Habitando áreas diversas, esses grupos experimentaram distintos graus de

de convívio, e que desse tipo de vida decorria a necessidade de organizar-se pelo trabalho e, para isso, de disciplinar-se. Concomitantemente ao processo de formar-se homem abriram-se as condições para a formação do psiquismo, e podemos perceber quanto os instrumentos e signos, por meio da linguagem e do pensamento, determinam a hominização. Sobre isso Leontiev (1978) afirma:

“(...) foi Karl Marx o fundador do socialismo científico, o primeiro que forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico: todas as suas (trata-se do homem) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento ‘objetivo’ ou na sua ‘relação com o objeto’ a apropriação deste a apropriação da realidade humana”. (p.267-268, grifos do autor).

Sendo assim, reconhecemos que o trabalho,¹⁴ ao ser entendido como uma categoria de análise da sociedade e da própria história da humanidade é de grande importância para a concepção materialista de homem. Buscamos nesta categoria a fundamentação para entendermos o desenvolvimento dos processos educativos e a formação do psiquismo. Vale, no entanto, ressaltar que o desenvolvimento humano em seu aspecto ontogenético não pode, em rigor, ser explicado por essa categoria. Um bebê ou uma criança pequena, por exemplo, não trabalham, não alteram o mundo ou a natureza. As etapas de seus desenvolvimentos não se explicam pelo trabalho, mas sim, pela categoria *atividade*. Com isso destacamos que o percurso da filogênese não se repete na ontogênese.

evolução social; no entanto, é possível afirmar que por mais de trinta mil anos viveram em estágios prévios ao que genericamente se denomina *civilização* [...]”. (p.56, grifos do autor).

14 [...] O trabalho que se apresenta no valor de troca é pressuposto como trabalho do indivíduo particularizado e se torna social assumindo a forma do seu oposto direto: a forma da generalidade abstrata. (MARX, 1974, p.146) [...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1985a, p.50)

Levando isso em consideração, uma escola que ensine buscando condições para desenvolver o psiquismo precisa de fundamentos teóricos e metodológicos para dar conta de tal empreitada, e deve fazê-lo com base no estágio de desenvolvimento já alcançado não somente pela comunidade local, mas pelos homens em geral. No processo educativo a criança passa a tornar seu aquilo que já se criou.

Vale dizer que, ao mencionarmos a disciplina exigida para a organização social das comunidades primitivas, referimo-nos a uma educação baseada nas condições de vida que decorriam das exigências e necessidades vigentes. Certamente esta educação não é aquela que conhecem as instituições escolares: organizada e sistematizada em bases teóricas, calcada em conteúdos já apropriados e ensinados através de métodos pedagógicos específicos. Tratamos da educação que se apresentou como condição necessária para o homem dominar os entraves e condições impostos pela natureza já nos primórdios do seu desenvolvimento, conforme o citado em Saviani (1991). Assim, é na historicidade que estão contidos os argumentos teóricos para vislumbrarmos uma escola voltada à formação de jovens com potencial para a formação de conceitos científicos, o que, certamente, é um caminho desafiador.

É neste sentido que a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético nos ajuda a entender a dimensão histórica do desenvolvimento humano. Aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, aquela concepção nos oferece as bases para pensar o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista. Estas bases teóricas que chamam à evidência as múltiplas determinações que incidem sobre os fatos humanos permitem entender como as sociedades humanas constroem social e historicamente sua existência, engendrando também diferentes formas de produção e relações sociais de trabalho, cultura e poder, categorias que se mostram contraditórias e conflitantes. Estas contradições sociais são, ao mesmo tempo, produto e causa da dinâmica sócio-histórica: do movimento, da mudança e da transformação dos homens em sociedade. Assim os professores, em suas atividades de ensino e na cotidianidade da escola, não podem perder de vista que a contradição social concreta, baseada na materialidade da produção da vida humana, é o verdadeiro motor da história em todos os sentidos, segundo esta visão de mundo denominada de *concepção materialista histórica e dialética*. Não podemos atribuir aos grandes homens e aos seus grandes feitos as causas que levam a história a se realizar. Antes,

(...) o elemento determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. (...) A situação econômica é a base [material], mas os diversos elementos da superestrutura – as

formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos – exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma.(...) Nós mesmos fazemos nossa história, mas antes de tudo com premissas e em condições bem determinadas. Entre essas, são as condições econômicas as determinantes em última instância. Mas as condições políticas, etc., e certamente as tradições que assombram os cérebros dos homens, também desempenham um papel, embora não decisivo. (Engels, 1977, p.34).

Ao produzir sua vida o homem faz a história e se constitui culturalmente, enquanto a organização social incide em sua formação e os modos de se relacionar com a produção demonstram como o trabalho é concebido nesta sociedade, uma vez que a produção é a base material para a organização do trabalho. O homem se desenvolve na relação com as diferentes instituições culturais que ele mesmo concebe. Nessa perspectiva, ainda que pareça jargão ou ideia ultrapassada, chamamos a atenção para a importância da formação do professor para o exercício de sua função formativa.

Vimos demarcando a imbricação entre a intervenção do homem sobre o mundo e o impacto dela sobre seu psiquismo. Nesse sentido, lembramos que o trabalho, enquanto categoria ontológica, constitui-se como uma atividade fundamental que transforma a natureza e modifica o próprio ser inserido no processo de produção social de sua existência ao longo do tempo e em diferentes lugares. Enquanto um ser eminentemente social, ele foi gradualmente intervindo na natureza e transformando-a em seu benefício, desde as primeiras comunidades sedentárias e agricultoras, às quais se seguiram as civilizações servis e escravistas até chegar à modernidade capitalista e burguesa da produção e do trabalho industrial, urbano e técnico-científico.

Com Leontiev (1978) podemos considerar que o desenvolvimento evolutivo do homem esclarece o aparecimento das características que o diferenciam dos animais mais desenvolvidos. Foi através do trabalho sobre a natureza que se desencadeou o processo de *hominização*: o homem humanizou-se, tornou-se homem, através das relações sociais com

outros homens, distanciando-se cada vez mais dos animais. Isto fez com que simples comunidades humanas fossem pouco a pouco sendo superadas e incorporadas por organizações sociais mais complexas, semelhantes às atuais. Isto não ocorreu de forma evolutiva e harmoniosa, mas por entre conflitos e contradições, principalmente entre as diferentes camadas sociais que se constituíram no processo histórico de divisão social do trabalho, da produção e do surgimento e afirmação da propriedade privada da terra e dos meios de produção (terra, instrumentos, técnicas e máquinas). Evidentemente, foi com o desenvolvimento das técnicas de cultivo, trabalho, produção, edificação e do conhecimento científico mais aprimorado que as sociedades humanas deram inegáveis saltos históricos de qualidade.

É o existir por meio do trabalho que nos leva a desenvolver nossas capacidades mentais ilimitadas. A necessidade de sobrevivência nos fez produzir instrumentos de caça, melhores técnicas de cultivo, de trabalho e de construção; fez-nos projetar no pensamento o que fazer para superar os obstáculos encontrados no real e ao mesmo tempo nos fez desenvolver ainda mais o ato de pensar.

Numa concepção idealista do mundo e das coisas, o que cria a existência humana é o mundo das ideias, do pensamento; no entanto, na concepção materialista histórica e filosófica de mundo, é a existência material concreta, na relação entre nós e as coisas, que se produz nossa capacidade de pensar. Em suma, nesta concepção é o ser social que determina o pensamento: é a existência da vida em sociedade - que se dá através do trabalho- , o que constrói as formas de pensar, e não o contrário, como precisamente refletiu Marx (2002), em “A Ideologia alemã”:

O primeiro ato histórico destes indivíduos (humanos) pelo qual se distinguem dos animais não é o de pensarem, mas o de começarem a produzir os seus meios de vida. (...) podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. mas eles começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (...) aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (p 14-15).

O homem, colocado diante da necessidade de produção da sua vida, elaborou um

projeto de educação, pois, enquanto buscava os meios para sua subsistência, criava os instrumentos que o auxiliariam nesta busca, materializando assim a própria vida. A citação de Marx nos revela ainda que, ao modificar a natureza através do trabalho, o homem se modifica. Podemos dizer que é na relação com a produção da vida e da materialidade e na relação com o ambiente social que o homem se educa e se constrói enquanto ser humano - portanto podemos entender este processo como formação humana.

A teoria marxista estabeleceu a imbricação entre a subjetividade humana e a objetividade material e social, considerando que a constituição do mundo interno, do psiquismo, processa-se por meio das relações sociais concretas. Isso implica, por um lado, considerar que a essência humana não é imutável e não existe fora da historicidade; por outro, leva a considerar que a mutabilidade da essência não significa a sua negação – antes, leva ao reconhecimento de que o homem se forma como tal ao produzir a sua vida em condições impostas pelas relações sociais.

A partir destas premissas, pensar a formação do homem humanizado e o impacto das mediações sócio-históricas que concorrem para isso, pode nos ajudar a discutir métodos de ensino diferenciados rumo a uma escola que de fato ensine, e a refletir sobre o que possa causar impactos na aprendizagem dos jovens e crianças. Não buscamos com isso destituir as formas educativas como elas se apresentam, pois, em nossa concepção teórica, toda construção humana é necessária e deve ser considerada para a elaboração das formas de sua superação; mas podemos conhecer melhor os aspectos da formação humana e quanto a reprodução da vida se insere em seu desenvolvimento. A esse respeito afirma Duarte (2007):

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se constituir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história) não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social. (p.20).

Duarte (1989), referindo-se a uma teoria social sobre o ser humano que possa dar conta destes aspectos de sua formação, afirma que o homem pode ser compreendido na

perspectiva de seu desenvolvimento histórico e social, e que para isto deve ser visto nos múltiplos aspectos de sua organização social, histórica e cultural. O autor, tomando como princípio que a educação é mediadora da formação do indivíduo, afirma:

(...) a prática social (...) no ponto de partida (...) e no ponto de chegada (...) [da prática pedagógica] é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mesma ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é ilícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é agindo sobre os sujeitos da prática. (p.82).

O autor chama a atenção para o fato de que a prática pedagógica não é um ato de espontaneidade e que os indivíduos, como agentes desta prática, não sofrem alterações imediatas, demonstrando que uma atividade pedagógica como ato transformador eleva-se como mediadora das mudanças do próprio indivíduo. Um dos principais pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica considera necessário a historicização estar presente de forma crítica nos encaminhamentos da educação escolar. A historicização como perspectiva se constitui como base metodológica e parte da concepção desta pedagogia de matriz teórica marxista, que tem o trabalho como princípio educativo.

Saviani (1994), explicando o tipo de trabalho que envolve a educação, diferencia o trabalho produtivo do não produtivo¹⁵, o material e do não material, tendo em vista que o

15 “... trabalhador produtivo é aquele cujo trabalho *produz mercadorias*; e mais precisamente, esse trabalhador não consome mais mercadorias do que produz, do que custa seu trabalho.” (MARX, 1980, p. 143). Se um trabalhador repõe com seu trabalho somente o equivalente ao seu salário, ele não é um trabalhador produtivo para o capitalista. Nesse caso, segundo Marx, seria “... como se o capitalista tivesse comprado a mercadoria que esse trabalhador produz” (MARX, 1980, p. 141), “... só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio.” (MARX, 1980, p. 133). Segundo Marx, “dessa espécie de trabalho assalariado produtivo depende a existência do capital.” (1980, p. 133). É um trabalho que é consumido sem permitir que o comprador recupere o que nele foi despendido, pois ele não tem a propriedade de acrescentar mais valor (mais-valia). “... um ator, por exemplo, mesmo um palhaço, é um trabalhador produtivo se trabalha a serviço de um capitalista (o empresário),

trabalho do professor insere-se na categoria em que o produto não se separa do ato de produção. Assim, verificamos que o produto da educação é inerente tanto ao aluno quanto ao professor e que há um compartilhar e desfrutar constantes na produção educativa, ou seja, na produção do conhecimento humano. Saviani ainda afirma: “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanização que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (p.75-86).

Neste sentido, os processos educativos organizados poderiam levar o estudante a aprender as formas de identificação do gênero humano que foram produzidas conjuntamente ao longo da história. No tocante à educação escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como propósito analisar a produção da cultura desenvolvida historicamente e objetivada através dos conteúdos críticos, como forma de identificar as condições desta produção nos aspectos sociais e econômicos e transformá-los em conceitos científicos, Assim se tornará possível assimilar o saber objetivado em conhecimento escolar e propiciar aos alunos o entendimento de como se dá o processo histórico e social da produção deste saber e como utilizá-lo em benefício dos avanços da coletividade.

Conforme Saviani (2012), confirma-se que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural partem da análise do concreto para a formação do abstrato, e neste sentido, a THC contribui para o avanço dos métodos de ensino. Afirma o autor:

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, afirmei que o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação

a quem restitui mais trabalho do que dele recebe na forma de salário, enquanto um alfaiate que vai à casa do capitalista e lhe remenda as calças, fornecendo-lhe valor de uso apenas, é um trabalhador improdutivo. O trabalho do primeiro troca-se por capital, o do segundo, por renda. O primeiro trabalho gera mais-valia; no segundo, consome-se renda.” (MARX, 1980, 137). A segunda: “Um escritor é trabalhador produtivo não por produzir ideias, mas enquanto enriquecer o editor que publica suas obras ou enquanto for o trabalhador assalariado de um capitalista.” (MARX, 1980, p. 137). A terceira: “... os cozinheiros e os garçons de um hotel são trabalhadores produtivos, porquanto seu trabalho se converte em capital para o dono do hotel. Essas mesmas pessoas no papel de criados são trabalhadores improdutivos, porquanto, ao invés de fazer capital com seus serviços, neles gastam renda.” (MARX, 1980, p. 138).

segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (p.79).

Ao pensarmos esta pedagogia moderna, comprovamos quanto de contribuição a Psicologia pode oferecer ao ensino escolar. No tocante à THC e à PHC, Vigotski e Saviani, entre outros, anunciam as mudanças que podem *revolucionar* os métodos de ensino, ou seja, alterá-los desde a base. Assim, professores, pedagogos e gestores escolares, tanto quanto os psicólogos, poderiam se unir na especificidade de seus conhecimentos e pensar o ensino escolar voltado à apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. É possível pensar que a atividade dos psicólogos pode ir além de detectar os problemas da aprendizagem, desde que aliada a alguns conceitos científicos que esta área de conhecimento oferece aos projetos de ensino das escolas públicas. A Teoria Histórico-Cultural parte a apropriação dos conceitos científicos que se orientam a aprendizagem e o desenvolvimento. De acordo com Vygotski (2002), os signos instrumentalizados através da palavra e o processo denominado de internalização favorecem as mudanças qualitativas e quantitativas das funções psíquicas superiores.

Os significados das palavras mediadas pelos signos e demais apropriações são internalizados e transformados em significações internas do indivíduo e os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento em relação ao processo de internalização são de que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento. Para Vygotsky (2002), aprendizagem e desenvolvimento não são processos idênticos, mas constituem-se como uma unidade da formação. Afirma o autor:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p.118).

No entender do autor, a relação das pessoas com o ambiente social e o contato com a educação escolar possibilitam a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, característica tipicamente humana. Estas funções, que são intencionais e atribuíveis somente ao ser humano, modificam a forma de comportamento e propiciam a capacidade de planejamento, a memorização intencional, a imaginação e outras capacidades. Elas se destacam e se diferenciam das funções elementares, que são atreladas ao aparelho biológico nato e reflexo, de modo que a formação e o desenvolvimento das FPS se concretizam na aprendizagem e através da atividade pedagógica devidamente organizada e intencional para este fim. Para Vigotski, os meios utilizados na aprendizagem devem reposicionar as operações psicológicas, ampliando-as e modificando-as através das combinações entre os instrumentos e signos. Podemos ver aqui o fundamental papel dos educadores nas escolhas das atividades e dos meios de realizá-las.

Neste sentido, segundo Bernardes (2006), a atividade pedagógica pode ser desenvolvida como unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, e a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores podem ser entendidos como produtos; no entanto, esta unidade dialética somente pode ser compreendida em suas contradições e só pode ser entendida quando relacionada à estrutura geral da atividade que a compõe. As contradições funcionam como o motivo para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e para tanto, precisamos entender o papel dominante destas atividades.

Conforme Leontiev (1978), **atividade dominante** é “(...) aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança [sujeito] e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento”. (p.312). O autor assinala as três principais características da atividade dominante.

- 1- Ela propicia em sua própria estrutura o surgimento de outros tipos de atividades. Por exemplo, quando uma criança está brincando com um jogo qualquer, é possível que a partir desta execução se desencadeiem outras atividades diferenciadas, como, por exemplo, classificar ou ordenar coisas.
- 2- A atividade principal atua na formação e organização dos processos psíquicos particulares. Por exemplo, a criança adquire a percepção das cores em atividades como pintar, desenhar, ou mesmo observar a natureza, mas não adquire isto na atividade do jogo.
- 3- Diz respeito à mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança em

certa etapa de seu desenvolvimento. Por exemplo, uma criança, ao brincar de “faz de conta”, representa personagens e assume com muita verdade e seriedade as regras dos comportamentos sociais dos adultos.

As mediações que acontecem na realização das atividades cotidianas promovem transformações qualitativas e quantitativas no psiquismo da criança; por isso o psiquismo humano não pode ser compreendido sem se considerar a dimensão temporal e social do ser, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do gênero humano é produto da dimensão ontológica do ser na relação com sua atividade principal.

A educação e o desenvolvimento humano podem ser dimensionados pela aprendizagem, uma vez que, na concepção de Vygotski, estes conceitos não são dissociados. Na realidade, o autor fala que um aprendizado, ao anteceder o desenvolvimento, pode se tornar o percurso provocador da superação dos idealismos referentes à escola e contribuir para a superação do ensino escolar descolado da formação das funções psíquicas. Um bom aprendizado requer mediações comprometidas com o desenvolvimento das capacidades humanas.

2.2. IMBRICAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO – A APROPRIAÇÃO DA CULTURA

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = *conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (...)* L. S. Vygotski (2000, p.33, grifos do autor).

Em continuidade ao que vimos abordando, é preciso que atentemos para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, que podem estar imbricados nos conceitos de homem, mas não o podem em sua identidade. Trata-se de processos que se complementam. Num texto contido em *Obras Escogidas*, de Vygotski (2001), em revisão ao que se investigava à sua época, são apresentadas três correntes teóricas que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento; porém neste momento não é nosso propósito detalhar as especificidades destas três correntes teóricas, mas expor a posição vygotskiana.

Ao abordá-las, Vygotski enfatiza que, para Piaget, aprendizagem e desenvolvimento são distintos, e o desenvolvimento traz a aprendizagem, enquanto para Stern¹⁶ aprendizagem e desenvolvimento são a mesma coisa. Para Vygotski, a abordagem está em que uma boa aprendizagem deve anteceder ao desenvolvimento, de modo a movimentá-lo. Em outras palavras, quando se dá a aprendizagem, quando ocorre a apropriação, o conteúdo apropriado influenciará o nível e a direção do desenvolvimento.

Esse reconhecimento da imbricação existente entre aprendizagem e desenvolvimento humano contém os elementos e a chave para compreendermos quanto a apropriação da cultura resulta dos processos criados pelas necessidades históricas do homem na conquista de sua substancial diferença em relação aos animais. Essas evidências serão buscadas nas situações vividas pelas gerações antepassadas, em suas lutas cotidianas pelo domínio da natureza rumo à sua hominização.

Na natureza o homem é um ser que se destaca por suas especificidades biológicas, como, por exemplo, suas mãos capazes de apreender e manipular detalhadamente os objetos. Além disso, o ser humano apresenta características peculiares em sua condição de ser social, que, por ser histórica, segue apresentando mudanças tanto nos aspectos biológicos como nos culturais.

Não obstante, estas alterações não acontecem de uma hora para outra, constituem-se lentamente, por isso não as percebemos nos impactos que se apresentam em muitos dos seus aspectos específicos. As mudanças de que falamos são decorrentes da ação do homem sobre a natureza em um dado tempo histórico. Por exemplo, não podemos precisar exatamente em que momento do desenvolvimento dos homens os pelos do corpo humano foram caindo ou os dentes caninos foram perdendo sua função de rasgar carne e, com isso, adquirindo formas arredondadas. Com apenas um olhar sem muita atenção pode-se verificar que mudanças de cunho genético continuam acontecendo na constituição humana, embora de modo a não nos apercebermos delas nem lhes darmos importância. Há muito tempo o homem se apresenta como um ser diferente na natureza, com capacidade para interferir e modificar seu ambiente de acordo com aquilo que almeja.

Com todas as descobertas do conhecimento biológico acumuladas até o século XIV foi possível a Charles Darwin (1809-1882) conceber a teoria do desenvolvimento biológico

16 Willian Stern (1871- 1938). Psicólogo alemão, especialista em psicologia genética (como tal sua obra influenciou Vygotski) e em psicologia criminal. Foi um dos pioneiros no desenvolvimento dos testes psicológicos, introduziu o conceito de coeficiente Intelectual. Mantinha uma orientação personalista tanto em psicologia como filosofia.

humano, na qual destaca o homem como um ser resultante da evolução de muitas fases do universo animal, constituindo-se em suas peculiaridades biológicas e sociais durante milhões de anos; portanto, de acordo com o darwinismo, o homem tem sua origem no mundo animal.

Nossa concepção sobre a formação cultural do homem, com base em Vigotski, decorre das evidências históricas do seu desenvolvimento, calcadas nas suas transformações biológicas e sociais, e tem na aquisição do pensamento e da linguagem os principais meios para o grande salto rumo à formação do seu psiquismo. Isto certamente elevou-o à condição de ser diferenciado e superior em relação aos outros animais.

Produzir a vida e humanizar-se foi trabalho físico e mental, e a formação humana não esteve isenta de um caminho dificultoso; mesmo com todos os avanços verificados na contemporaneidade, educar-se exige um esforço permanente, uma vontade, uma disposição, pois esta formação não é espontânea. O caminhar da vida sensorial para a racional e para a formação das funções psicológicas humanas (o pensamento, a fala, a memória, etc.), que caracteriza a passagem do ser humano de sua antiga condição de antropeide para a de homem, apresenta uma grande complexidade em sua explicação, mas esclarece as concepções dualistas e reducionistas do comportamento cultural do homem.

O que referimos acima é de muita valia para a educação, uma vez que facilita compreender o homem em um contexto educativo adquirido em um processo de apropriação dos instrumentos históricos culturais. Leontiev (1978) salienta que a principal característica do processo de apropriação cultural é a aquisição, pelo homem, de aptidões psíquicas inovadoras, denominadas por Vigotski de funções psíquicas superiores, por apresentarem novas relações em sua funcionalidade.

Assim, o processo do desenvolvimento é a passagem da condição de espécie biológica para a de gênero humano, de ser primitivo para ser cultural. Sobre isto escrevem Vygotsky e Luria (1996):

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo

desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente suas próprias capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes. O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e a aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos (p. 237).

É importante ressaltar ainda o que afirma Vygotski (2000):

A história do desenvolvimento cultural da criança deve estudar-se igual ao processo vivo da evolução biológica, em analogia com a aparição gradual de novas espécies animais e o desaparecimento, durante a luta pela existência, de espécies velhas, com o curso dramático da adaptação dos organismos vivos à natureza. O desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. Ao mesmo tempo, há que se introduzir na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, isto é dizer, de contradição o choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social (p. 303, tradução nossa).

Após termos apresentado algumas evidências da aquisição cultural do homem em um processo evolutivo vivo e dialético, detalharemos com mais propriedade as funções psíquicas superiores, porquanto entendemos que a educação escolar pode atuar no âmbito desta característica humana.

Podemos encontrar muitas concepções naturalistas da formação humana, no entanto, a concepção materialista histórica opõe-se às concepções que naturalizam o desenvolvimento humano e se fundamentam apenas na sua biologização; não obstante, essas concepções não desmerecem as grandes contribuições destes estudos para a compreensão histórica de nossa

cultura, já que a concepção materialista histórica de mundo não as nega, mas as incorpora e supera dialeticamente.

Por força das condições ambientais dadas, o homem precisou lançar mão de toda a sua criatividade para vencer as intempéries rumo à sua humanização. Podemos fazer uma reflexão sobre quanto foi necessário ser criador e criativo para tanto, como observa Fischer (1963):

Por seu trabalho, o homem transforma o mundo como um mágico: um pedaço de madeira, um osso, uma pederneira, são trabalhadores de maneira a assemelharem-se a um modelo e, com isso, são transformados naquele modelo. Objetos materiais são transformados em signos, em nomes, em conceitos. O próprio homem é transformado de animal em homem. (p. 42).

Identificamos aqui quão importantes foram a linguagem e o pensamento para o salto qualitativo nas apropriações humanas nos planos filo e ontogenético, pois para transformar os instrumentos em signos foi necessário significá-los. Ao significar, nomear e conceituar os instrumentos, o homem avalia sua capacidade criativa. Certamente foi este caminho exigente de transformações e aquisições que o elevaram à condição de ser superior aos outros animais. Darwin, ao elaborar a teoria de que o homem é fruto da evolução gradativa do mundo animal (ideia central de *A Origem das Espécies*, 1859), trouxe grande contribuição para firmar-se a concepção materialista acerca do desenvolvimento humano; mas outros estudos de anatomia comparada, assim como a paleontologia, a embriologia e a antropologia, fornecem também comprovações a este respeito.

Podemos verificar que diferentes áreas e teorias do conhecimento são relevantes na construção de outra concepção de mundo. Os grandes teóricos do materialismo histórico-dialético buscaram nas proposições dos cientistas as bases para a formação do pensamento dialético. Com isso a afirmação de que nada se constrói no vazio, mas sim, sob a luz do que já foi descoberto pela humanidade, é de grande valia para o desenvolvimento de uma concepção materialista de ciência. Friederich Engels (2001) afirma:

Há muitas centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da

Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente em fins desse período, vivia em algum lugar da zona tropical, talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico, uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvidos. Darwin nos deu uma descrição aproximada desses nossos antepassados. Eram totalmente cobertos de pelo, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas. (p. 02-05).

Estes símios provavelmente se diferenciavam em muito dos demais, e podemos supor que o fato de viverem em árvores lhes assegurava o alimento, devido, talvez, à diminuição dos alimentos da vegetação rasteira, e que esse modo de vida também os protegeria de animais ferozes. Na busca pela sobrevivência, no ato de subir e descer de uma árvore, o uso das mãos foi condição importante. Conforme Engels (1982),

[...] no início, os instrumentos eram de caça e pesca, utilizados como armas. Com a pesca e a caça, os macacos passaram a comer mais carne e, conseqüentemente, seu organismo, de modo específico, seu cérebro, começou a receber mais substâncias importantes para seu desenvolvimento. O consumo de carne também gerou a necessidade do fogo e a domesticação dos animais. O fogo reduziu ainda mais o processo digestivo, porque permitia levar à boca alimento já em parte digerido. A domesticação dos animais multiplicou as reservas de carne, por ser, ao lado da caça, mais uma nova e regular fonte de alimentação, além de favorecer a obtenção do leite e seus derivados, tão ricos na sua composição quanto a carne (p. 18).

As comunidades primitivas, ao incluírem a carne em sua alimentação, inovaram uma série de aspectos tanto biológicos como sociais. As mãos, como Engels destaca, tiveram papel decisivo na instrumentalização para o abate das caças, seu preparo e consumo, assim como a própria dominação e uso do fogo. O ato consciente do uso das mãos de forma diferenciada do uso dos pés acarretou mudanças no âmbito de sua constituição biológica, e aos poucos o homem primitivo foi deixando o uso das mãos para apoiar o corpo no chão, e ao verificar se

uma árvore dispunha de alimentos nas extremidades de seus galhos, seus corpos iam se alongando, buscando assim a posição ereta.

As condições impostas influenciaram decisivamente o processo da transformação do homem primitivo no homem atual, mudando um comportamento animal em um comportamento hominizado. Leontiev (1978) também busca nas ideias pré-científicas formuladas no século XIX as bases da formação humana; e mais: coloca que nenhum pensamento de origem espiritual ou religiosa pode fazer parte de suas suposições, pois comungar com isso seria um desvio da ciência; e nesta direção descreve os três mais importantes estágios de desenvolvimento do homem:

No primeiro estágio, os nossos antepassados viviam como animais e utilizavam de poucos instrumentos, elaborados quase que rudimentarmente para resolverem os obstáculos impostos pela natureza, se comunicavam por uma linguagem bastante primitiva, trata-se do australopithecus. (1978, p.262).

Podemos supor que nesta fase esses antepassados nômades disputavam com os animais selvagens o acesso aos alimentos e usufruíam daquilo que a natureza oferecia. Suas pernas fortes os capacitavam a andar longas distâncias em busca de alimentos. Viviam em pequenos grupos e sua alimentação era de frutas e vegetais. Não possuíam o domínio do cultivo, pois não utilizavam instrumentos elaborados. Assim que o alimento local acabava eles partiam para um novo ambiente; e na condição de um clima tropical pela busca de adaptação, imaginamos que aos poucos foram ocorrendo modificações em sua pelagem, dando lugar a uma nova, desprovida de pelos, refrescando-a e formando a pele como a conhecemos.

Ao enfatizarmos as transformações biológicas, gostaríamos de lembrar que o conhecimento da evolução biológica do homem muitas vezes fornece bases para as ideias equivocadas que circulam nas estantes de nossas livrarias, pois esta concepção biologicista pode desembocar nas ideias de cunho eugenista, ditas científicas, desenvolvidas principalmente no século XIX - no caso, as ideias de purificação e seleção racial advindas do pensamento eugenista de Francis Galton¹⁷ (1822-1911).

17 Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente.

Em sentido contrário, o pensamento fundamentado nas leis sócio-históricas defende que o desenvolvimento humano é de natureza social, e tudo que abarca o homem cultural provém de sua vida e luta em sociedade.

O próximo estágio do desenvolvimento humano supera as transformações biológicas transmitidas através da hereditariedade. É provável que as mudanças ocorridas no aspecto físico e intelectual (provavelmente pelo contato com a natureza e pela busca de alimentos) até serem incorporadas e transmitidas pelo fator da hereditariedade tenham ocorrido ao longo de milhares de anos. Sobre isto afirma Leontiev (1978):

O segundo estágio, ainda prevaleciam as leis biológicas, isto é, as alterações físicas eram transmitidas somente pela hereditariedade. No entanto, já apareciam as primeiras modificações anatômicas do homem devido à influência do trabalho e do desenvolvimento da comunicação. Não podemos perder de vista que neste período histórico as leis biológicas prevaleciam o homem ainda se submetia as alterações anatômicas que continuava em sua transmissão por gerações a gerações. Concomitante as transformações anatômicas novos elementos somavam-se ao desenvolvimento humano. O segundo estágio é composto por uma série de grandes etapas e comporta a *transição* definitiva para o homem, descreve o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal. Neste estágio já existe a possibilidade humana para a fabricação de instrumentos e a organização, ainda que primária da vida em sociedade e do trabalho. (p.262).

Esta fase significa já um grande salto em relação à anterior. Estes hominídeos viviam em cavernas, em uma organização social primitiva, e usavam armas feitas de lascas de pedra em forma de machado. Isso marca uma grande diferença em relação aos outros ancestrais, com os novos elementos que surgiam e sob a influência da organização do trabalho e da vida em grupo, além da comunicação pela linguagem - que julgamos ainda primitiva. Em decorrência desses fatores vão se aprimorando as modificações da sua constituição anatômica, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da fala. Assim as

transformações biológicas submetiam-se às mudanças que ocorriam na própria organização social e produtiva. Conforme Leontiev (p. 263), “A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana”.

Mais uma vez destacamos aqui a importância da biologia, porque realmente ela foi determinante; mas, em nossa concepção, ao se limitar à estrutura anatômica do homem, ela não sobressai em relação às mudanças de cunho social pelas quais ele passou. Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; e as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos a ela inerentes. A história da biologia, no que diz respeito à evolução humana, não pode ser descolada dos movimentos da história do próprio homem, as leis sócio-históricas, as quais constituíram os fatores que proporcionaram aos antepassados a condição de humanização.

Não obstante, é no terceiro estágio que, segundo Leontiev (1978), o homem se insere na natureza tal como o conhecemos, sendo o mais importante para nossa discussão:

[...] a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem. (p 263, grifos do autor).

Esta passagem assume um papel de destaque na compreensão do homem tal como o conhecemos, e pode ser resumida pelo o que escreve antropólogo soviético I. I. Roguinski¹⁸: “Do outro lado da fronteira, isto é, no homem em vias de se formar, a atividade no trabalho estava estreitamente ligada à evolução morfológica. Deste lado da fronteira, isto é, no homem atual, ‘acabado’, a atividade do trabalho não tem qualquer relação com a progressão

morfológica”. (Roguinski, 1955). Isso demonstra que de um lado tínhamos o homem com todas as suas atuais características, já detentor das propriedades biológicas necessárias ao seu pleno desenvolvimento histórico, e do lado oposto, o homem ainda para se formar. Para Leontiev (1978, p. 263, grifos do autor),

Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O homem e a humanidade libertaram-se, segundo a expressão de Vandel, do “despotismo da hereditariedade” e podem prosseguir o seu desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal. E, efetivamente, no decurso das quatro ou cinco dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do *Homo sapiens*, as condições históricas e o modo de vida dos homens sofreram, em ritmos sempre mais rápidos, mudanças sem precedente. Todavia, as particularidades biológicas da espécie não mudaram ou, mais exatamente, as suas modificações não saíram dos limites de variações reduzidas, sem alcance *essencial* nas condições da vida social.

Esta etapa é marcada pela hominização, e a partir daí *apenas* as leis sócio-históricas regerão a evolução do homem. Verificamos que as mudanças culturais sobressaem às transformações biológicas hereditárias, podendo assim seguir na criação da cultura humana de forma despreendida das limitações que a biologia impõe. Isto não quer dizer que esta passagem acabe com as leis da natureza ou que o homem não venha mais a sofrer transformações. Afirma Leontiev (1978): “O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas”. (p.264).

Não obstante, não podemos perder de vista que nestas etapas da hominização do homem, a caminho da produção de sua vida, estas transformações ocorreram pelas formas de trabalho, que concomitantemente também se humanizavam. O trabalho foi o fator determinante das mudanças nas estruturas física e psíquica do homem. Podemos imaginar

que, ao construir um simples instrumento para a caça ou um objeto de pedra pontiagudo, tanto sua estrutura mental como suas mãos sofriam mudanças. O uso das mãos, como já colocado anteriormente, segundo Engels (2004), apresentou ao homem primitivo a possibilidade de executar funções cada vez mais variadas, como subir e descer das árvores para apanhar frutos, defender-se dos inimigos ou dos animais ferozes. Ainda para o autor, embora algumas espécies de macacos, quando presos, possam utilizar as mãos de forma parecida com a humana, “[...] a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse [...]”. (p. 15).

Podemos supor que antes que estes antepassados pudessem prescindir de suas mãos para construir um rude instrumento de defesa ou para uso em busca de alimento, esta adaptação e construção biológica, cultural e psíquica ocorreu ao longo de milhares de anos, e a princípio suas mãos só desempenhavam funções extremamente simples. Podemos verificar aqui a importância do uso das mãos na superação de precariedade em que viviam esses antropóides, mudança cultural que o trabalho representou para as primeiras formações psíquicas dos antepassados e a condição do trabalho como algo inerente às primeiras construções humanas. Também podemos ver nestas transformações os primeiros processos para esta autoeducação estabelecer-se como condição para apropriação da vida cultural. Sobre isso, Engels enfatiza:

Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão largo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração vemos, pois, que a habilidade e a função das mãos não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão

do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini.(2006, p.2).

Por causa das necessidades da existência e do trabalho por ela exigidos foram construídos os instrumentos, e durante este processo de hominização se desenvolveu a estrutura do corpo humano, seus membros e o cérebro, e estas novas condições que foram conquistadas na passagem do animal ao homem foram transmitidas de geração para geração. Demonstramos aqui quanto os aspectos das transformações da biologia humana e sua história determinaram as condições para dominar e transformar a natureza. Sobretudo não se pode perder de vista que concomitantemente a estas mudanças formava-se o psiquismo, juntamente com a linguagem e o pensamento, capacidades humanas sem as quais o homem não poderia jamais ter construído os primeiros e rudimentares instrumentos de sobrevivência, nem elaborado as primeiras e simples leis de vida em grupos. Lembramos que é no decurso de quatro ou cinco dezenas de milênios que podemos traçar a linha que nos separa do *Homo sapiens* e fixar as mudanças e ritmos de vida que marcaram, sem indícios na história, as maiores transformações já vistas, mas as especificidades biológicas da espécie poucas alterações sofreram. Ainda sobre este aspecto Leontiev observa:

Não queremos com isto dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (1978, p.263).

Longe de simplesmente adaptar-se às condições que a natureza lhe oferece, pela sua atividade o homem a modifica, e diante de suas necessidades e cria objetos e os meios para a elaboração destes, produzem desde os instrumentos mais simples até as máquinas mais sofisticadas para a fabricação destes mesmos objetos. Estes avanços são acompanhados pelo

desenvolvimento cultural, pela sua capacidade de perceber, conhecer e explorar o seu meio circundante, o que o faz enriquecer-se ainda mais e desenvolver a ciência e a arte. As atividades do homem, com seu saber-fazer, concretizam-se em suas produções materiais e intelectuais, que são herdadas e apropriadas desde a mais tenra infância pelas gerações subsequentes. Estas são razões suficientes que marcam um novo grau de desenvolvimento histórico e social, que pode ser percebido, por exemplo, na complexidade da fonética das línguas existentes e na força de superação alcançada pela articulação dos sons. Disso decorrem o desenvolvimento do ouvido verbal e musical, as obras de arte existentes elaboradas pelo homem e o desenvolvimento do gosto estético, da ciência e da filosofia, etc. Leontiev (1978) observa:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (p.264).

Este conhecimento histórico que objetivado e usado na produção de novos instrumentos pelo trabalho vai sendo apreendido desde cedo, podendo-se dizer que os homens não nascem homens, mas com a potencialidade para sê-lo. É através da apropriação da cultura que isso acontece, mas o que a natureza apresenta a uma criança ao nascer não é suficiente para que ela possa interagir e viver na sociedade; para que isso aconteça é necessário desenvolver a linguagem e transmitir a ela os elementos e signos sociais já apreendidos

culturalmente, e aí é que entra o papel da educação escolar. Acerca destes propósitos Vygotski (1998) defende que são os signos e o contato com as demais pessoas os mediadores desta apropriação humana, que possibilitam à criança entrar em contato com os adultos e apreender a cultura já elaborada pelas gerações anteriores.

Os instrumentos e signos e as demais pessoas são elementos mediadores da apreensão cultural e do desenvolvimento, e isso acontece numa relação dialética. A *internalização* dos sistemas de signos gera uma transformação nos comportamentos individuais, e a criança, ao se relacionar com o adulto e com os instrumentos e signos, apropria-se da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Uma criança, ao brincar, tem seu lugar para interagir com os instrumentos e signos culturais, e a linguagem é o principal componente do sistema de signos, por ser a mediadora do homem individual e das relações sociais e históricas. Desde muito pequena a criança internaliza esses conhecimentos e se comunica com os adultos. Esta capacidade de interagir com o adulto, de compreender a língua materna e de relacionar-se com os signos e instrumentos culturais são apropriações já adquiridas e transmitidas de gerações a gerações e já fazem parte da formação humana. Sobre este aspecto Luria (1991) afirma:

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se a mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispões o homem não são resultados de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (p.73).

Verificamos que o meio no qual a criança interage exerce uma grande influência em seu desenvolvimento, e ela nasce com todo o potencial para se apropriar do conhecimento já conquistado pelas gerações anteriores, requisitando para isso apenas a mediação do adulto.

A citação acima mostra a importância dos procedimentos educativos formalizados para as apropriações do conhecimento histórico. É na escola que acontecerão as objetivações e apropriações culturais dos conteúdos históricos. A criança, ao relacionar-se com o adulto, com os instrumentos e signos, internaliza modos de ação e pensamento presentes em sua cultura. Sobre esse processo Vygotski assim se expressa (1998): “[...] chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74, grifos nossos).

Somente pela relação com o outro é que se efetiva a *internalização* de algo. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores aparece inicialmente na relação social, isto é, no contato externo, e só depois se internaliza e passa a fazer parte do psiquismo. De acordo com Vygotski, o desenvolvimento do psiquismo está relacionado com as mediações sociais do indivíduo, através do trabalho com os instrumentos/signos e principalmente com a linguagem. Aos objetos e fenômenos são dados significados, e os homens, na sua relação social, objetivam estes objetos e aquisições intelectuais da cultura.

O psiquismo é um sistema que está em pleno desenvolvimento, não apresentando um modo fechado e estático de funcionamento. Para Vygotski (2001), há uma diferença considerável entre o conceito de soma aritmética e os conceitos de função adquirida, os quais são utilizados para identificar as características das FPS. Ao se considerar a relação com o todo, levando-se em conta a integralidade do psiquismo infantil, confirma-se o materialismo histórico-dialético como sua matriz teórica.

Assim, pelo que vimos expondo, verificamos que para estudar o desenvolvimento do psiquismo infantil é necessário considerar este sistema como um todo em sua formação e levar em conta que as funções são adquiridas através de movimentos em sua contradição e são diferentes de um sistema que abriga uma cadeia de reações. Podemos recorrer a Luria (1922) para desvelar melhor o psiquismo em sua universalidade e abrangência. Fundamentado na teoria vygostkiana, entende este autor que as FPS não são funções simples. Elas devem ser compreendidas como um sistema por inteiro que envolve outros, e uma das tarefas destes sistemas funcionais é executar tarefas invariáveis de modo variável, característica que, de acordo com o autor, é própria do sistema funcional que abarca as funções psicológicas superiores do gênero humano.

Os autores soviéticos alertam que o estudo das funções psíquicas superiores deve ter como base que a integralidade e funcionalidade são sistemas interdependentes. Outra coisa que nos chama a atenção em Vigotski (2001) é que, ao considerar as relações de tempo no estudo do psiquismo, o autor se refere aos aspectos filogenéticos e ontogenéticos da

constituição psíquica, afirmando ser importante estar atento para os aspectos naturais e culturais, naturais e históricos, biológicos e sociais.

Para Rosa et al. (2010), os fenômenos referentes à cultura, à história e às mudanças biológicas apresentam interdependência em relação ao desenvolvimento natural, mas é o movimento social que pode mediar estas formações características da hominização, que podem se pensadas como unidades em um contexto diverso. Vigotski apresenta quatro teses sobre o desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica superior:

[...] A primeira tese da psicologia histórico cultural quanto ao desenvolvimento do psiquismo [...] “é o reconhecimento da base natural nas formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, tão somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem.” [...].

[...] A segunda tese é decorrente da concepção de que as concepções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais que cumprem a função de possibilitar, por vias compensatórias, a execução da ação desejada. Trata-se da concepção de que no “processo de desenvolvimento cultural da criança, umas funções se substituem por outras, são traçadas vias colaterais, e isso, em seu conjunto, oferece possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal.” [...].

[...] Outra tese [...] “a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento posterior da conduta.” [...]

[...] A última tese refere-se “ao fato que antes denominamos domínio da própria conduta. Cabe dizer que, se aplicamos a tese mencionada à criança anormal, é preciso diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento no domínio dessa função. (Rosa et al.2010,p.54-55).

As teses nos revelam que o desenvolvimento cultural se deu primeiramente sobre as bases naturais, e que, apesar da estabilidade genética que desfrutamos nos últimos

milênios, podemos verificar que houve mudanças culturais bastante significativas no comportamento do homem nos últimos milhares de anos. O desenvolvimento cultural do homem apresenta-se de acordo com o seu movimento histórico e que as mudanças sob a forma de ações acontecem pela necessidade de atingir uma coletividade. Ainda sobre estes aspectos, temos que, segundo Vygotski (2000), um homem culto é resultado de dois processos de desenvolvimento:

Por um lado, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu o aparecimento da espécie *Homo Sapiens*; e por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser culturalizado. (p.29-30).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano se processa como construção dos próprios homens, e estes se desenvolvem em consonância com esta construção. Como vimos anteriormente, os homens, mesmo não nascendo já dotados das aquisições históricas, trazem este germe potencial e vão se apropriando da cultura no processo de sua formação, e é nesta relação com a cultura que os indivíduos vão adquirindo as características das propriedades humanas. O processo histórico da constituição do homem leva-o à consciência, que é a etapa maior e superior do seu desenvolvimento psíquico.

As características humanas que precisamente nos diferenciam dos animais são os mecanismos psíquicos das pessoas, uma vez que são estes mecanismos que favorecem a elaboração e forma de intervir na sua realidade. Assim, temos que o trabalho humano se desenvolve objetivado na construção dos instrumentos e em seu uso, que determinam as próprias características físicas e psíquicas do homem.

Sobre a importância dos instrumentos no desenvolvimento humano podemos também verificar com Leontiev (1959) que quando o homem iniciou processo de hominização e humanização, com a fabricação de instrumentos, apareceram as primeiras modificações anatômicas, pela influência do trabalho e do desenvolvimento da comunicação. Assim, “[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (Leontiev, 1959, p. 280), e os instrumentos tornaram-se os mediadores do próprio homem. Podemos verificar aqui a importância da linguagem e do pensamento neste processo histórico. Vygotski (1994) esclarece que a função dos instrumentos:

[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza [...].

Sobre o signo, Vygotski (1994) explica que [...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (p.72-73).

Observamos que as necessidades humanas em seu coletivo concorreram para o desenvolvimento de formas de linguagem com função nominativa e de significado. A relação mediada entre o homem e o objeto permite sua conscientização, seu reflexo consciente e suas características objetivas, assim como as relações sociais permitem ao indivíduo relacionar-se consigo mesmo como objeto, viabilizando o reflexo consciente de si mesmo.

Em sua natureza ontológica o psiquismo humano é um fenômeno material, já que se desenvolve a partir das relações sociais concretas, não sendo, de maneira alguma, abstrato e/ou ideal. Mediante sua relação com a práxis, o homem transforma sua realidade objetiva e sua realidade subjetiva, que estão interligadas dialeticamente. Reiteramos que na relação social, através da linguagem, o homem adquire sua consciência de hominização pela apropriação da cultura construída por ele próprio, desencadeando a formação de suas características psicológicas.

Sobre as aquisições culturais, Leontiev (1959) considera o *homo sapiens* um ser já liberto dos aspectos biológicos, pelo fato de os elementos sociais e culturais que o identificam sobressaírem aos biológicos. Para tanto, integraram-se ao seu desenvolvimento as formas já humanizadas de objetivação e apropriação da cultura. Conforme o autor, objetivação pode ser entendida como a marca que o homem deixa nos materiais em consequência de suas capacidades físicas e mentais, como as transformações propositadas que o homem imprime nos materiais; e apropriação pode ser entendida como complementar ao processo de objetivação. A objetivação e apropriação são processos que acontecem de forma ativa na relação com os objetos materiais e intelectuais elaborados pela humanidade incorporados à identificação do que é humano processo que é um mediador entre a individualidade e a genericidade humana.

Sobre estes aspectos Duarte (1993) afirma: “Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das

gerações” (p. 39). Nesta linha de pensamento podemos dizer que o pleno desenvolvimento humano é a objetivação e apropriação dos instrumentos culturais em todos os aspectos de sua abrangência e significação social, levando o homem a ter uma consciência e assim identificar-se como pertencente ao gênero humano.

Aqui cabe ponderar que na relação social contemporânea sob os moldes do capitalismo, em que a maioria das pessoas não tem acesso aos bens culturais pelo fato de o poder econômico e social pertencer à classe dominante, desinteressada em proporcionar avanços nos aspectos do desenvolvimento humano, os processos educativos de ensino e aprendizagem se organizam de tal maneira que cumprem o papel de reprodutores destes interesses. Assim questionamos: é possível a escola atual favorecer a tomada de consciência dos processos de apropriação e objetivação da cultura humana, e a autoconsciência? Como podemos pensar um ensino com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores se estas reproduzem as formas de alienação social? Será que os conteúdos e métodos escolares contribuem para o avanço do desenvolvimento humano? É possível um processo educativo avançar no sentido de estabelecer um diálogo entre objetivação e apropriação como o descrito por Leontiev e Duarte anteriormente? Que escola interessa ao capital?

Lembramos que os processos educativos de formação escolar não se apresentam descolados dos interesses econômicos do capitalismo. As condições dadas pelo sistema para o funcionamento das instituições escolares estão em acordo com os interesses da manutenção no poder. Não interessa à classe dominante uma escola voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas, ao contrário, o produto que a aprendizagem escolar fornece neste modelo econômico tende a servir, de alguma forma, para sua manutenção. Como não é mercadoria comercializável, o conhecimento vem como forma de contenção dos indivíduos, colaborando para o capital manter as formas de alienação necessárias para garantir seu domínio.

Não obstante, entendemos ser objetivo das escolas firmar métodos que possam desencadear os processos de apropriação e objetivação dos instrumentos culturais, pois é nestes que o homem pode modificar sua atuação social, o que significa uma tomada de consciência. A alienação como forma de dominação é sustentáculo dos interesses econômicos e se faz presente em todos os segmentos sociais e produtos de consumo. Até mesmo uma ingênua figurinha que envolve uma bala pode trazer uma frase impregnada da ideologia da classe dominante. As formas de alienação estão presentes na vida cotidiana e são trazidas para

a escola impedindo o avanço na formação das pessoas, constata-se que os homens se desenvolvem nessa tensão entre capital e trabalho. Por isso é urgente uma escola voltada para a emancipação dos sentidos humanos, este um dos objetivos do ensino da Arte, que ensine conteúdos que possibilitem uma percepção do seu estado coletivo e da plena existência somente na relação com o outro.

Para objetivar-se em sua genericidade o homem precisa inserir-se socialmente por meio da apropriação de toda a cultura elaborada no percurso histórico, enfrentando as formas de alienação existentes. A consciência humana é desenvolvida sob as determinações de interesse da economia, pela propriedade privada e pela sociedade de classe. A alienação, segundo Leontiev (1959), não favorece este diálogo entre a objetivação e a apropriação da cultura. Na concepção do autor, o trabalho é alienado porque o produto dele tem um sentido diferente da objetivação: o operário realiza seu trabalho como forma de prover sua alimentação e sua necessidade, e não como forma de criação de um produto em que seu pensamento e força criativa possam se objetivar, e se isso não acontece, a produção capitalista não agrega a possibilidade de apropriação de absolutamente nada.

Se considerarmos o homem apenas como um ser na relação com sua atividade prática de subsistência, isto é, nas determinações impostas pelas condições naturais, um processo formativo educativo não se estabeleceria, pois não haveria em sua estrutura orgânica e psíquica a demanda de tal necessidade. Saviani e Duarte (2010) demonstram que o homem se constitui para além da capacidade de organizar as situações que a vida prática lhe impõe:

A educação revelava-se impossível na medida em que fossem considerados apenas os elementos que caracterizam a estrutura do homem em seu aspecto empírico. Ou seja: enquanto ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural, a educação resultava impossível. No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, se revelava capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele mostrava-se capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. Mas ficava sem solução o problema da legitimidade da educação: com que direito o educador vai

interferir na vida do educando se este, como ele, é igualmente livre porque também pertencente ao gênero humano? (p.42).

Identificamos que o homem, em seus aspectos intelectuais, é capaz de transpor os limites do seu cotidiano, pois não se mantém preso a estes, e, como um ser que busca liberdade, é capaz de planejar e modificar as imposições da natureza, superando-as em seus pontos de vista pessoais para uma perspectiva de colóquio com os demais de sua espécie. Podemos dizer que nesta capacidade de elaboração encontram-se os fundamentos de uma educação, os processos educativos que implicam e determinam sua formação humana. Procuramos com isso responder em que medida um educador pode mediar e interferir na vida do educando, entendendo que isto se dá na relação entre quem educa e quem é educado, ao se estabelecer esta possibilidade educativa.

Para Saviani e Duarte (2010), há uma correspondência entre a formação humana e as mudanças que a educação desencadeia. Conforme o pensamento destes autores, detectamos que a filosofia da educação desempenha a função de identificar seu próprio objeto, que é a educação, e em referência à educação escolar, caminhar lado a lado no que tange a esclarecimentos acerca dos encaminhamentos metodológicos e da formulação de conceitos e concepções pedagógicas, em face da necessidade de críticas constantes e de reflexões sobre a educação escolar. Os estudiosos destacam a importância da filosofia para a formação do homem e também para a formação do educador, e destacam que, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem.

Constatamos aqui que a educação, como fator importante na formação humana, faz desta algo exclusivo do homem, e esta possibilidade educativa que estabelece a diferença entre o homem e os animais. Este processo se revelou por meio de grandes transformações, cujas dimensões perpassam mudanças, muitas vezes radicais, na relação entre o homem e a natureza e envolve um longo desenvolvimento histórico-social, e por isso, cultural.

Como temos exposto, os homens são concebidos como criadores atentos de sua própria história e das regras sociais e políticas e de convívio no ambiente em que se desenvolvem, e todo este acúmulo histórico cultural construído pela humanidade necessita ser por eles apropriado. Por outro lado, são as mediações fornecidas pelos processos educativos e do trabalho que permitem ao homem ir se apropriando desta cultura ao ponto de tornar-se parte dela.

Para identificarmos a contento a relação entre a formação humana e os processos educativos temos que considerar que as mudanças ocorridas na transformação do homem em seu processo de formação foram decorrentes da sua ação sobre a natureza. Leontiev (1959), ao fazer uma trajetória do processo de hominização e humanização, afirma que com a fabricação de instrumentos apareceram as primeiras modificações anatômicas no homem, e que, devido à influência do trabalho e do desenvolvimento da comunicação, “[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (p. 280).

Vimos que as condições são dadas pela natureza, e o homem, ao modificá-las, também se modifica, e assim vai se constituindo em seu processo de hominização. Podemos sugerir que hoje, com a construção e elaboração da mais alta tecnologia já desenvolvida, o homem também poderia avançar em seu processo de humanização; no entanto percebe-se uma ação extremamente contraditória. Observe-se, por exemplo, que a abundância e a variedade em nossa alimentação não são condizentes com o fato de seres humanos estarem passando fome em muitas partes do mundo. O acúmulo de riquezas e privilégios de uma camada social pequena em detrimento de uma grande parte que não tem acesso aos meios culturais é assustador. Enquanto uma alta tecnologia busca conhecimentos e desbrava outros planetas, nas periferias das grandes metrópoles pessoas cozinham seus alimentos e se aquecem sob o calor de fogueiras, na forma mais primitiva, semelhante àquela de milhares de anos atrás. Ora, se pensarmos que as riquezas são decorrentes de todo um aprendizado coletivo acumulado durante milhares de anos, isso significa que todos temos como herança humana o direito de usufruir de tais conquistas tanto no âmbito da tecnologia como no da cultura. Diante deste contexto, perguntamos: o que pode estar faltando para que os trabalhadores se organizem mais incisivamente na proposta de superação deste estado alienado de grande exploração do trabalho humano que o sistema capitalista impõe? Que escola propor ou que projeto educativo político interessa aos trabalhadores? E quais conteúdos podemos ensinar para levar o educando às transformações que almejam chegar, de forma a atingirem um grau de elevada consciência humana? Como mudar a atual condição social e econômica imposta pelo capital?

2.3. O ENSINO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA ESCOLA

Apontamos os aspectos do desenvolvimento humano em sua origem histórica e social, enfatizamos que a historicidade e a cultura fazem parte da constituição do homem e estabelecemos as bases para entendermos a constituição do psiquismo humano; contudo, para

pensarmos a importância dos processos educativos na formação e desenvolvimento humano, é necessário nos atermos um pouco mais na formação educativa do homem, uma vez que isso constitui o objetivo maior da educação escolar.

Isto exposto, a subseção tratará da importância da formação dos conceitos científicos na educação escolar, buscando em Vygotski (2001), *Obras Escogidas*, Tomo II, as bases teóricas para enfatizar este aspecto. Segundo o autor, realmente estamos ensinando quando possibilitamos ao estudante descolar do conteúdo os atributos necessários à formação de conceitos científicos. Conduzimos nossa investigação nesta direção por almejarmos um ensino que possa alterar o processo de o estudante apropriar-se do conhecimento.

À educação escolar são feitas muitas críticas e perguntas pela sociedade em geral e pelos próprios profissionais, estudiosos e gestores da educação, no sentido de buscar respostas às necessidades sociais do momento. Indaga-se o que se está ensinando e para quê, e é justamente por isso que existe uma concreta necessidade de discutir o papel dos processos educativos na formação escolar, pois não podemos esquecer que a escola sempre se organizou em consonância com os aspectos econômicos, sociais e históricos em que esteve inserida. Se a escola sempre expressou a realidade da organização social, esta constatação precisa ser incluída nos debates, já que essa instituição não é neutra, antes cumpre sempre determinada função ideológica e política.

Faz-se necessária uma leitura crítica sobre a educação escolar, que avance socialmente e se proponha a pensar a finalidade social da escolaridade, para ser possível traçar uma nova perspectiva de aprendizagem, no sentido de superar a não aprendizagem. Se pensarmos o ensino de conteúdos com vistas à formação dos conceitos científicos, estaremos possibilitando aos alunos uma aprendizagem que contribui para o desenvolvimento humano. Entendemos que estes novos encaminhamentos pedagógicos podem permitir entender o conhecimento em sua complexidade social e histórica, conforme aponta Saviani (2000) sobre a função clássica da escola:

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas culturais,

educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (2005, p.02).

A partir de uma postura pedagógica comprometida com o ensino e aprendizagem, os professores e organizadores do fazer escolar podem traçar metas de mudanças e assim aproveitar o momento destas discussões calorosas acerca dos caminhos da educação brasileira. Afirma ainda o autor:

Evidentemente, essa forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorize a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola. (p.03).

Destarte, o elemento fundamental para se atuar na educação não está só na escola como instituição, nem na sala de aula como espaço pedagógico, nem somente naquilo que o aluno traz como conhecimento ou nas metodologias e fórmulas educativas, mas é a própria consciência da amplitude e da historicidade da realidade social, que pode nos revelar os meios de encararmos esta empreitada. Sobre isto Duarte (2012) enfatiza:

(...) mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo. [...] a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (p.02).

Em Duarte (2010) encontramos uma reflexão sobre a grande literatura educacional existente, sugerindo novos conteúdos em substituição aos tradicionais e construídos historicamente, com o intento de resolver problemas emergentes decorrentes das relações de produção do trabalho que se acirram a todo o momento e provocam nos indivíduos atitudes desumanizadas. Nunca a escola teve que dar conta de tantos conteúdos emergentes exigidos pelas condições sociais de domínio do capital. Por exemplo, geralmente, ao iniciar o ano letivo, as escolas deixam de lado o planejamento dos conteúdos tradicionais para darem respostas aos projetos emergenciais de meio ambiente, saúde, *bulling*, gêneros e tantos outros. Não queremos com isso dizer que a escola não tenha que se preocupar com estes temas; o que nos preocupa é que o ano letivo transcorre desenvolvendo estas temáticas: sempre uma *campanha* acaba e outra já a substitui.

Ressaltamos ainda que nunca foi preciso enfrentar tantos problemas de aprendizagem e de indisciplina escolar como atualmente. Temos uma realidade escolar sendo medicalizada e judicializada, uma vez que a polícia naturalizou-se como parte da rotina das instituições escolares. Não obstante, não são estes problemas o foco de nossa pesquisa, apenas nos referimos a eles como forma de contextualizar a situação e destacar que isso merece a atenção dos educadores. Apontamos assim que na prática social podem ser encontradas as respostas para a especificidade do trabalho educativo, pois, de acordo com a teoria materialista-dialética do conhecimento, este se constrói sob uma determinada materialidade, e conforme Saviani pode correlacionar-se com o processo de ensino-aprendizagem:

(...) o movimento que vai da síncrese (“a visão do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (2007a, p.83).

A prática social não diz respeito somente ao cotidiano do aluno, mas também à sua relação com a totalidade do seu mundo social. É preciso ir além da realidade aparente do cotidiano. No processo pedagógico o aluno ultrapassar o conhecimento calcado no senso comum para uma opinião que expresse os conceitos científicos inseridos nos conteúdos. Isto

só poderá ser alcançado numa perspectiva dialética da educação escolar, pois o desenvolvimento humano, como já vimos anteriormente, decorre do conhecimento.

Para visualizar o almejado destacaremos no sistema de signos os aspectos da linguagem, pois temos nela a mediadora das relações históricas do homem, e a educação escolar não pode abrir mão daquilo que se constitui como a mais importante ferramenta para o conhecimento, que é a linguagem.

De acordo com Vygotski (2004), os signos e os instrumentos vão além da experiência individual e são transmitidos através das gerações; e o principal meio de transmiti-los é a linguagem. É por meio das palavras que uma criança se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens, e é na relação da criança com os adultos e posteriormente consigo mesma que as funções psicológicas superiores se formam, em um movimento primeiramente externo e depois interno. Neste sentido,

(...) quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente um meio de influência sobre outros, o meio de influência de outros sobre o indivíduo (p. 103, tradução nossa).

O que o autor nos coloca é que a experiência externa decorrente da relação entre as pessoas acontece antes de sua internalização, portanto a consciência e as funções psíquicas superiores são originariamente resultantes das relações sociais e se objetivam nas formas do funcionamento mental. Vygotski (2004) coloca que as características tipicamente humanas, ao longo de seu desenvolvimento, aparecem em cena duas vezes: primeiro de modo social, como relação social, o que chama de *relação interpsicológica*, e posteriormente como dinâmica e comportamento individual, ou *relação intrapsicológica*. Assim, no desenvolvimento psicológico individual, na ontogênese, o indivíduo se apropria dos objetos culturais e reconstrói em si as características humanas, como se duplicasse o mundo externo em seu mundo interno.

Também é específico do ser humanizado o processo de duplicação que envolve um caminho inverso: a criação de dada ideia na mente para, posteriormente ser duplicada em forma de ato ou ação externa. A transferência no interior das relações sociais é uma profunda transformação das funções elementares em funções superiores, é uma reconstrução das

operações psicológicas em acordo com novas leis, agora socialmente orientadas, conforme Vygotski e Luria (2007).

É este processo denominado por Leontiev (2004) de educação que possibilita a transmissão da cultura construída historicamente pelo homem e constitui base fundamental para a apropriação das características humanas. Assim, a educação é um processo mediado, portanto precisa ser intencional e organizado. A criança precisa da mediação do professor ou de alguém mais experiente para se apropriar da linguagem e organizar sua forma de agir. Entendemos que educação escolar é um processo importante para a formação da consciência humana, mas também a educação na informalidade, no cotidiano, pode promover impactos na consciência, uma vez que as mediações podem acontecer fora do ambiente escolar.

Uma dinâmica mental mais organizada depende das apropriações que podem ser oportunizadas através do ensino, no sentido de permitir que uma criança avance em seu desenvolvimento psicológico, pois a consciência como fator decorrente do reflexo da realidade depende da mediação que a educação proporciona intencionalmente.

Encontramos as pistas para compreender a formação da consciência individual no sentido de entender como as relações sociais são transformadas em reflexo psíquico. Sobre isto afirma Vygotski (1999, p.486): “A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. [...]. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

Com o uso da palavra podemos designar funções e nominar os objetos, além de qualificar e adjetivar coisas para formar o pensamento e as ideias. A palavra pode dar referências de união, relações e de descrição através das preposições, conjunções e verbos, possibilitando às pessoas imaginar situações e problematizar na ausência dos fatos ou das coisas. As experiências e a cultura humana assimilada são transmitidas de geração para geração através da linguagem.

Luria (1986) atesta que o desenvolvimento ontogenético difere do filogenético e que as leis da filogênese não se repetem na ontogênese¹⁹. O motivo disso é que a linguagem não é adquirida pela criança a partir do processo de trabalho, mas no processo de apropriação da

¹⁹Conforme Davidov (1988, p. 14): “A idéia de que o desenvolvimento mental da criança repete os estágios básicos do desenvolvimento da sociedade [a ontogenia repete a filogenia – Ed.] surgiu na psicologia, no século XIX (G. Stanley Hall, James Mark Baldwin) sob a influência de proposições formuladas pelos partidários da lei biogenética (a teoria conhecida como recapitulação biológica). Posteriormente, tornou-se cada vez insustentável a teoria da recapitulação psicológica, que comparava diretamente os estágios do desenvolvimento da criança com as etapas concretas do desenvolvimento da sociedade, frequentemente divididas arbitrariamente. No entanto, o repúdio desta teoria combinava, com frequência, com as novas tentativas de explicar, de uma forma ou de outra, a consistência de fato da lógica do desenvolvimento da consciência na criança e na história da sociedade (Eduard Claparède e outros)”.

experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos de seu grupo mais próximo. A categoria trabalho não serve como categoria para analisar o desenvolvimento infantil, o que serve é a atividade que leva a criança à apropriação da linguagem e ao seu ingresso na senda da humanização. Segundo o autor, no início da aquisição e desenvolvimento da linguagem esta se apresenta ligada à comunicação da criança com os adultos. A fala tem *caráter simpráxico* e a palavra é usada de forma bastante prática, e somente depois de separada de sua designação imediata é que passa a ter sua autonomia, revelando a passagem para a fala *simpráxica à sinsemântica*. Este momento revela a palavra diferenciada e como um código no sistema da língua.

Luria (1986) e Vygotski (1999) nos fornecem elementos para entendermos o desenvolvimento da linguagem: trata-se de um processo de transformação interior do significado da palavra; ou seja, a palavra não é apreendida de uma vez pela criança. Primeiro ela aprende a usá-la para referir-se a um objeto, para nomeá-lo, depois seu significado é ampliado em direção às redes conceituais que a própria palavra implica, analisando e categorizando o que representa. O significado da palavra pode ser entendido como uma estrutura interna na operação com um signo; ela não apenas representa um objeto, assim como não só provoca associações parecidas, mas possibilita analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos. É isso que transfere para o homem a possibilidade de controlar os processos mentais com uma finalidade. Esta função que a palavra tem de substituir o que está ausente é chamada por Luria de *significado categorial*, visto que também analisa e faz relações na função de abstrair e generalizar.

Neste sentido o indivíduo, com desenvolvimento normal ou diferenciado por alguma deficiência, tem na palavra a condição essencial para a melhora do seu psiquismo. É através das múltiplas relações que se evidencia o real que a palavra provoca e é nos processos de abstração e generalização que reside esta possibilidade. Afirma Vygotski (1999):

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, á medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (p.246).

Em relação à tese central da formação social do psiquismo, Vygotski (1999) em seus estudos sobre a formação de conceitos, apresenta as investigações do grupo de pesquisa do qual fazia parte em Moscou, sobre a importância do significado da palavra para o desenvolvimento do psiquismo. Esclarece que a palavra não é o início do desenvolvimento do psicológico, mas está na atividade prática como elemento que organiza e elabora a formação das funções psicológicas em formação. O desenvolvimento psicológico, como explica o autor, ocorre ao longo de uma série de estágios da aprendizagem, com os significados da palavra que organizam a consciência. Estes processos não acontecem de forma linear. Cada etapa do processo surge para organização e elaboração específica de generalizar e abstrair a realidade. A aprendizagem e o desenvolvimento, para Vygotski, são explicados com base na tese de que ambos são como formas geométricas sobrepostas e interdependentes. Há, sim, uma imbricação entre eles, mas ambos se apresentam com suas diferenças.

Entender esta imbricação entre aprendizagem e desenvolvimento é parte integrante da atuação dos profissionais da educação, pois isso possibilita canalizar os métodos para que os alunos possam desenvolver atividades pedagógicas com vistas à formação de conceitos, uma vez que os teóricos soviéticos já nos esclareceram quanto estes são importantes para a qualidade do psiquismo.

Quando afirmamos que uma escola ensina, queremos dizer que essa escola está preocupada com a articulação teórica entre os elementos e o conteúdo que através da palavra já foram apreendidos pela consciência, pois é a partir destes aspectos que a formação dos conceitos científicos manifesta-se na formação do psiquismo. É por meio da comunicação pela palavra e do pensamento que nossos antepassados foram construindo os conceitos vitais da nossa cultura, portanto a palavra é o principal fator da organização do homem em sociedade.

A seguir descreveremos os processos para a formação dos conceitos e verificaremos que em um determinado significado da palavra poderemos encontrar o recurso para elaborações do pensamento científico, pois os conceitos objetivam-se na elaboração do concreto pensado.

O desenvolvimento dos processos para formação dos conceitos inicia-se durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais, que em determinadas combinações formam a base psicológica da formação dos conceitos, amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade. Antes da adolescência encontramos formações intelectuais funcionais parecidas com a formação dos conceitos genuínos, em relação à sua composição, estrutura e funcionamento. A formação dos conceitos resulta de

uma complexa atividade de todas as funções intelectuais fundamentais, mas estas atividades não podem se reduzir à associação, à tendência, à imagética, à interferência ou a tendências determinantes, como, por exemplo, fazer análise de um projétil a partir de seu alvo.

Todas as funções psicológicas são indispensáveis, porém são o emprego e valorização dos instrumentos e signos, através da palavra, que direcionam nossas operações mentais. Sem eles não podemos controlar o seu curso e dirigir as funções psicológicas, para solução dos problemas com que nos defrontamos; mas somente na adolescência se desenvolve por completo a capacidade de controlar os comportamentos próprios, com a ajuda de meios auxiliares. O recurso das palavras para aprender a orientar os processos mentais pessoais é parte integrante do processo de formação dos conceitos²⁰. A abordagem deste aspecto importante do ensino é detalhada, segundo o estudioso, da seguinte forma: “[...] o curso do desenvolvimento dos conceitos está composto fundamentalmente por três fases principais, cada uma das quais envolve decompor-se em várias outras etapas e momentos diferenciados.” (Vygotski, 1982, p.135, tradução nossa).

A primeira fase da formação de conceitos corresponde à formação de *aglomerados de coisas desorganizados*, e se revela para a criança como amontoados vagos de objetos desiguais (fatores perceptuais são irrelevantes), com predomínio do sincretismo. Nestes acúmulos desorganizados o bebê organiza uma espécie de “monte”, constituído por um conjunto de objetos dessemelhantes reunidos sem qualquer base. Assim, nesta fase o significado das palavras também se apresenta como um “monte” sincrético e vago dos objetos individuais. Por isso esta imagem é instável. Em sua percepção, ação e pensamento a criança funde os elementos mais diferentes numa imagem só e não articulada. Esta fase dos “montes”, conglomerados e conjuntos sincréticos apresenta três estágios diferentes.

O primeiro estágio é o das aproximações sucessivas (de “tentativas e erros”) no desenvolvimento do pensamento: o grupo é criado ao acaso, o objeto não é mais que uma hipótese e é imediatamente substituído por outro.

O segundo estágio é determinado pela posição espacial dos objetos experimentados, isto é, por uma organização puramente sincrética do campo visual da criança. A imagem ou um grupo sincrético formam-se como resultado da contiguidade, no espaço ou no tempo, dos elementos isolados, ou pelo fato de a percepção imediata da criança os levar a uma relação mais complexa.

²⁰ Para descrevermos a formação de conceitos nos baseamos em Vygotski (1982), com tradução para o espanhol feita por Amélia Alvarez e Pablo Del Rio.

No terceiro estágio a imagem tem uma base mais complexa, composta por elementos retirados de diferentes “montes” anteriormente formados pela criança. Esses elementos não têm nenhuma relação entre si, de forma que a nova formação possui a mesma “coerência incoerente” que os primeiros conjuntos.

Em resumo, a diferença e complexidade das etapas consistem em que estas conexões que servem de base para a criança criar significado para uma nova palavra não resultam de uma percepção única, mas de uma elaboração em dois passos: primeiro a criança forma as agrupações sincréticas e em seguida toma alguns elementos isolados dessas agrupações para voltar a uni-los sincreticamente. O significado da palavra neste momento não acaba no plano unidimensional, mas já apresenta uma perspectiva bidimensional, uma dupla série de conexões e estruturas de grupos.

A segunda fase da formação de conceitos é denominada *pensamento por complexos*, e apresenta e apresenta em sua composição muitas variações funcionais, estruturais e genéticas de uma mesma forma de pensamento. Sobre esta fase Vygotski (1982) escreve:

Esta forma de pensamento [...] tende a formação de conexões, ao estabelecer relações entre diferentes impressões concretas, a união e generalização de objetos distintos, ao ordenamento e sistematização da experiência da criança. Porém esta forma de união dos distintos objetos concretos em grupos comuns, o caráter das conexões que estabelecem, a estrutura das unidades que surgem sobre a base deste pensamento, caracterizado pela relação de cada elemento particular integrante do grupo com o grupo em seu conjunto, tudo isso difere profundamente do tipo e da forma da atividade do pensamento em conceitos, desenvolvido a partir da adolescência. (p.137 tradução nossa).

Continua Vygotski (1982):

O pensamento por complexos tem como elemento mais característico o momento de estabelecimento dos vínculos e relações que constituem o seu fundamento. Nessa fase, o pensamento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados

grupos, e assim, lança os primeiros fundamentos de combinação de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência. (p. 219-220).

A comunicação que a linguagem promove possibilita a formação do pensamento sincrético e concreto, ao mesmo tempo em que dá condições para o estabelecimento da troca e diálogo entre adulto e criança (função nominativa da palavra e linguagem externa). A partir disso, a própria linguagem externa (fala) oferece elementos para o desenvolvimento do pensamento abstrato (a fala por sua estrutura desmembrada, do elemento ao conjunto, desenvolve e materializa o pensamento, e o contrário também se realiza). Com a representação das coisas na consciência, a criança desenvolve a linguagem para si mesma, ou seja, para orientar sua própria ação e agir no mundo, baseada na fala dos adultos, como forma de diálogo consigo mesmo, como se observa na fala egocêntrica.

Se na primeira fase a característica do pensamento era a formação das imagens sincréticas, o equivalente infantil de nossos conceitos, a característica da segunda fase é a formação de complexos de igual valor funcional; no entanto, isso representa um grande avanço para a vida da criança: em vez da “coerência incoerente”, característica da imagem sincrética, a criança agora começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo. Quando a criança chega a esta fase, consegue parcialmente superar seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões na relação com as coisas. Exemplo desta forma de pensamento podem ser os “apelidos” dados às coisas.

Nas experiências foram observados cinco tipos principais de complexos, nos quais se baseiam as generalizações sucessivas nesta fase do desenvolvimento do pensamento da criança.

O primeiro tipo de complexo, denominado de *associativo*, tem base em qualquer conexão associativa que a criança note entre os objetos da amostra e outros objetos de outros blocos. O objeto-amostra, dado primeiro com o nome à vista, forma o núcleo do grupo a ser construído. A criança pode acrescentar um bloco ao objeto de partida por ter a mesma cor, forma e dimensão, e a seguir, outro, por ser semelhante ao núcleo ou por qualquer outro atributo que lhe chame a atenção. Qualquer conexão basta para que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo “nome de família”.

O segundo tipo de complexo, por suas características, podemos denominá-lo de *coleções*. Neste complexo se combinam objetos ou impressões concretas deixadas na consciência da criança, em grupos que se assemelham às coleções. A criança elege figuras

diferentes da amostra na cor, forma, o tamanho ou em qualquer outro atributo. A diferença entre os complexos associativos e as coleções é que não se incluem os objetos com o mesmo atributo. De cada grupo de objetos se elege apenas um como representante de todo o grupo. Esta etapa é bastante concreta, visual e prática no desenvolvimento do pensamento da criança.

O terceiro tipo de complexo é em *cadeia*, e se constrói segundo o princípio de união dinâmica e sequencial de elos individuais em uma única cadeia, para onde são levados os significados através de sucessivos elos da cadeia. Após o estágio de pensamento que opera por complexos, é preciso colocar, necessariamente, o complexo em cadeia — uma junção dinâmica e sequencial de ligações isoladas numa única, sendo o significado transmitido de um elo para o seguinte.

O quarto tipo é denominado de *complexo difuso*, e como o complexo em cadeia é factualmente inseparável do grupo de objetos concretos que o formam, adquire amiúde uma qualidade vaga e flutuante. O tipo e a natureza das ligações podem mudar de elo para elo imperceptivelmente. Muitas vezes uma semelhança muito remota basta para criar uma ligação entre dois elos da cadeia. Por vezes os atributos são considerados semelhantes, não devido a uma semelhança genuína, mas a uma vaga impressão de que têm alguma coisa em comum.

O quinto tipo de complexo é denominado *pseudoconceito*, e constitui como que a ponte entre os complexos e o estágio final e superior do desenvolvimento da gênese dos conceitos. É chamado de *pseudoconceito* pela generalização que forma no cérebro; assemelha-se aos conceitos dos adultos, mas é diferente psicologicamente do conceito, e na sua essência é ainda um complexo.

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que, na vida real, os complexos que correspondem ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança: a trajetória seguida por um complexo no seu desenvolvimento encontra-se predeterminado pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos.

Conforme observou o autor, a criança, liberta da influência diretriz das palavras familiares, era capaz de desenvolver significados de palavras e de formar complexos de acordo com as suas preferências pessoais. A atividade pessoal da criança não se encontra de maneira nenhuma esterilizada, embora se encontre geralmente oculta da vista e canalizada para vias complexas, por influência da linguagem dos adultos. A semelhança externa entre o pseudoconceito e o conceito real é que torna muito difícil pôr a nu este tipo de complexos e é um dos mais importantes obstáculos para a análise genética da formação do pensamento.

O pseudoconceito serve como elo de ligação entre o pensamento por complexos e o

pensamento por conceitos. É dual por natureza, pois um complexo já traz em si, em germinação, a semente de um conceito. O intercâmbio verbal com os adultos torna-se assim um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis.

A transição entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos passa despercebida à criança, porque os seus pseudoconceitos já coincidem no seu conteúdo com os conceitos dos adultos.

A terceira fase pode chamar-se de *conceitos potenciais*. A criança que se encontra nesta etapa distingue cada um de um grupo de objetos unidos por um só atributo. Este tipo de conceito, ao qual atribuímos o desenvolvimento da abstração, apresenta também vários estágios. A primeira vista recorda os pseudoconceitos. Se tomado, por seu aspecto externo, como um conceito acabado, um adulto operando por conceito pode obter resultado igual. Estes conceitos são considerados potenciais, em primeiro lugar, pela sua atribuição prática a um determinado repertório de objetos, e em segundo lugar, pelo processo de abstração discriminado que lhes serve de base. Apresentam uma forma de generalização dos objetos concretos.

A definição de um conceito por parte da criança tem um caráter funcional, significa dizer o que este objeto faz ou para que ele serve.

Os conceitos potenciais são formados, tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltados para a ação com base na semelhança dos significados funcionais, importante fonte para a formação dos conceitos potenciais. Estes conceitos apresentam uma relação entre a prática e a ação. O conceito potencial surge de uma série de atributos que ao serem abstraídos vão se sintetizando. A síntese abstrata conseguida deste modo, se convertida na forma fundamental do pensamento, possibilita à criança perceber a realidade que a cerca e atribuir-lhe sentido, de modo que o papel decisivo para a formação de conceitos é a palavra.

No estágio inicial do desenvolvimento da abstração a criança baseia-se apenas numa impressão vaga e geral de semelhança dos objetos. A criança começa a agrupar objetos pequenos e redondos ou vermelhos e chatos, e o material experimental nada tem de idêntico a estes traços, pois até os que apresentam o maior número de semelhanças são diferentes em certos aspectos. Pelos experimentos de Vygotski (1982), ao apanhar os que melhor “se casavam”, a criança tem que prestar mais atenção a certos traços de um objeto do que aos outros, dando-lhe um tratamento preferencial, por assim dizer. Os atributos, ao somarem-se, fazem com que o objeto que apresenta o máximo de semelhanças com a amostra se torne o

centro de atenção, abstraindo-se assim, em certo sentido, dos atributos a que a criança presta menos atenção.

No segundo estágio do desenvolvimento da abstração só o domínio da abstração combinado com o pensamento por complexos desenvolvido permite à criança avançar para a formação dos conceitos *genuínos*, pois um conceito só surge quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e a abstração é sintetizada, então o resultante se torna o principal instrumento de pensamento.

Ao final a tese fundamental vygotskiana firma-se no entendimento de que a criança alcança o pensamento em conceitos ao culminar com a terceira fase de seu desenvolvimento intelectual, o que ocorre somente na adolescência.

Os processos que conduzem à formação dos conceitos desenvolvem-se segundo duas trajetórias principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança une diversos objetos em grupos sob a égide de um “nome de família” comum, processo que passa por vários estádios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns.

Em ambos os processos o emprego da palavra é parte integrante dos processos genéticos e a palavra mantém a sua função orientadora na formação dos conceitos genuínos a que o processo conduz. Presume-se que na formação de conceitos se dá uma intensificação de traços semelhantes; segundo a teoria tradicional a soma destes traços é o conceito. A transição do abstrato para o concreto é tão árdua para o jovem quanto a primitiva transição do concreto para o abstrato. O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar, apenas lhe fornece o significado já acabado de uma palavra. Em torno desse significado a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por meio de complexos, mesmo quando, na realidade, o produto do seu pensamento é idêntico, pelo seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter sido obtida por meio do pensamento conceptual.

As principais conclusões de Vygotsky (1982) sobre a formação de conceitos são:

- a percepção e a linguagem são indispensáveis para o processo;
- a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças, porque estas exigem uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada;
- o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem somente na adolescência;

- a formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, em que tomam parte todas as funções intelectuais básicas, que são a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração e a capacidade de comparar e diferenciar;
- os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores.

Para Der Veer & Valsiner (1996, p.291): "[...] Vygotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real [.,]".

O autor soviético ainda nos chama a atenção para o fato de que uma criança de três anos e um adulto podem se entender porque partilham de um mesmo contexto e utilizam um grande número de palavras com o mesmo significado, mas baseadas em operações psicológicas diferentes (características concretas/significações abstratas); isso significa que o conceito no sentido real não está desenvolvido.

Essa afirmação, mais uma vez, explicita a concepção de que todo conhecimento é primeiramente interpsicológico para depois tornar-se intrapsicológico. Os experimentos demonstram que das imagens e das conexões sincréticas do pensamento por complexo baseado no emprego da palavra como meio de formação do conceito surge a singular estrutura significativa que nos chamamos de conceito genuíno.

Pelo que apresentamos, se a linguagem falada e escrita é fundamental para o desenvolvimento infantil, a escola deve proporcionar momentos de diálogo, de uso da palavra, como também sistematizar esta ação, incentivar e organizar as chamadas “conversas em sala”, entre outras atividades, o que nos parece uma iniciativa capaz de melhorar a aprendizagem. A escola deve atentar para o ensino que amplie a zona de desenvolvimento proximal, o que promove a formação de potencialidades, impactando para que o aluno possa se tornar um sujeito cultural desenvolvido de modo mais amplo e complexo. Conclui-se então que contar estórias, promover jogos dramáticos e escrever pequenos textos para encenar com vistas ao desenvolvimento dos conceitos científicos são iniciativas que parecem ser um meio profícuo e novo de propor o ensino da arte e da literatura, pois assim esta área, fértil de conceitos sobre a formação do homem, poderá contribuir efetivamente para o processo de sua humanização.

2.4. UNIDADE ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para esclarecer um pouco mais sobre o ensino e a aprendizagem buscamos alguns aspectos da unidade entre esses processos e procuramos saber como eles podem incidir sobre as funções mentais. Para isso nos basearemos nos processos de generalização e abstração e de

formação dos conceitos como fatores importantes desta subseção, justificando que somente a memorização dos conteúdos não garante a aprendizagem.

Nesta perspectiva, nosso propósito é demonstrar que as ações de ensino, quando organizadas intencionalmente e com objetivos voltados aos processos da formação de conceitos, contribuem para mudanças na forma de organização do pensamento dos estudantes, transformando o pensamento empírico em pensamento teórico, com argumentações a respeito. A atividade profissional tem como ferramenta os processos de ensino-aprendizagem, pois a ação de ensino pode se organizar de modo a superar a “cultura escolar” - muitas vezes calcada na formação do pensamento empírico - e avançar no sentido da formação do pensamento teórico e, por conseguinte, do conhecimento científico.

Vimos no tópico anterior que a formação de conceitos demanda longo processo, pondo o desenvolvimento do indivíduo em movimento. Na escola isso envolve o conhecimento científico, que precisa se metamorfosear em conhecimento escolar, que por sua vez deve transformar-se em conceito internalizado. A passagem do conhecimento científico para o conhecimento escolar não acontece rapidamente, mas decorre de um processo. Cabe lembrar que o método que Vygotski tem por base é o dialético, e conforme Duarte (2000), isso vem do entendimento de que a apreensão da realidade não acontece imediatamente após as experiências, portanto esta apreensão não pode ser aparente. Este tipo de conhecimento acontece através da mediação do abstrato na essência dos acontecimentos. Sobre isto Vygotski (1996) afirma que “[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” (p. 285) e que “[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” [imediatamente] (p. 289). O conhecimento científico necessita de mediações para sair da visão aparente que se pode fazer dele, transpondo-se estes limites imediatos e buscando-se formar um conceito. Acreditamos que é neste limiar que os professores podem atuar, Duarte (2000) contribui acentuando que isso implica movimentar nossos sentidos para ir além da essência observada dos fenômenos e considerar sua gênese nas relações sociais.

Davídov (1988) destaca que “[...] é necessário sublinhar que o fundamento e a fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções, dados sensoriais”. A forma como os órgãos dos sentidos se expressam resulta das atividades práticas e congrega as impressões do social. Sobre isto afirma Marx (1983):

[...] Todas as suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar, em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto), a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana (p.120).

Lembramos que para tanto se faz necessário estimularmos os órgãos dos sentidos para além de sua função biológica e individualizada em direção a sua constituição coletiva. O conhecimento que resulta das impressões aparentes dos órgãos dos sentidos é o empírico, cumprindo sublinhar que o conhecimento empírico tem sua origem nas impressões imediatas e gerais e na ação objetiva retirada da experiência prática. Verificamos aqui a importância do cuidado na seleção dos conteúdos escolares, com a observação de que apenas a assimilação destes não é suficiente para elevar o pensamento do estudante a outro nível, sendo necessário analisar quais mudanças incidem no desenvolvimento das funções psíquicas através do potencial dos conceitos ensinados. Não podemos supor um automatismo ou uma relação direta e imediata entre o ensino de conceitos e a provocação e movimento no desenvolvimento do aluno.

Recuperando o que abordamos na Introdução, ao constatarmos a parca apropriação dos conceitos de Arte, somos obrigados a pensar como o conhecimento artístico acumulado e sistematizado se transforma em conteúdos escolares, e ainda, como seus conceitos poderão ser apropriados e reformulados pelos alunos.

Segundo Vygotski (1991), nem toda ação escolar possibilita o desenvolvimento do psiquismo, e nesse sentido a escola pode atuar de modo a promover sua ampliação ou sua limitação. Funções psíquicas como a imaginação, por exemplo, não emergem diretamente porque aos estudantes tenha sido ensinado determinado conteúdo conceitual. Para seu desenvolvimento é necessário, sim, que o estudante tenha contato com um acervo rico, com o qual possa ter convívio de modo que, somadas a outras condições, como a necessidade e a demanda, essas situações sejam alvo de atenção da escola na escolha de seus conteúdos.

Não obstante, embora a escola não responda imediatamente pelo nível de imaginação de seus alunos ou do exercício de outras funções psicológicas superiores, a ela não se pode negar papel fundante na formação dessas funções para que se desenvolvam numa dada direção. Antes, ao analisarmos a importância do ensino para a aprendizagem e desta para o desenvolvimento, consideramos que a aprendizagem se dá quando o estudante consegue

retirar dos conteúdos ensinados determinados atributos e formular verdadeiros conceitos, e ao verificar essa sua atividade, ter mais condições de identificar o tipo de pensamento ou a elaboração mental ocorrida. Para compreendermos as peculiaridades psicológicas da formação do pensamento destacamos a generalização, a abstração e a formação do conceito.

Vasily Vasilovich Davydov aprofundou-se em investigações sobre o desenvolvimento cognitivo, dando continuidade aos estudos de Vygotski, Leontiev e Elkonin, em busca de uma teoria do ensino. Para o autor, cabe à escola contemporânea ensinar os estudantes o saber científico acumulado de forma a lhes permitir o desenvolvimento mental, ensinando-os a pensar de modo a lhes favorecer a independência. Ao considerar o conceito de generalização, Davidov (1988) entende que:

O processo de generalização consiste em que a criança, por meio da comparação, separa do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas. Para os trabalhos psico-didáticos é típica a seguinte afirmação: "(...) realiza-se generalização, isto é, se reconhecem como comuns as qualidades parecidas em todos os objetos do mesmo tipo ou classe". [...] No processo de generalização se dá, por um lado, a busca e a designação com a palavra de certo invariante na multiplicidade de objetos e suas propriedades; por outro, o reconhecimento dos objetos da multiplicidade dada com ajuda do invariante separado. Na literatura psico-didática e sobre métodos de ensino, a generalização se caracteriza como a via fundamental para a formação de conceitos nos escolares. (p.59)

Este processo demonstra que os atributos de um objeto ou fenômeno que se repetem em relação à classe a que pertencem facilitam a sua designação e identificação, por meio de uma palavra que contenha alguns traços sobre os demais objetos da seleção. As formas de generalização conceitual são incluídas entre os fins principais da escolaridade, que apresenta neste conceito uma significação para a aprendizagem, Davidov (1988) afirma:

O geral como algo que se repete, estável, é o invariante definidor das diversas propriedades dos objetos da classe dada, isto é, constitui o essencial. Em muitos trabalhos, os termos "geral" e "essencial" são

utilizados no mesmo sentido: "para diferenciar os traços essenciais é indispensável vê-los como traços gerais de uma série de objetos e não próprios de outra". A generalização deve ser examinada em uma relação inseparável da operação de abstração. A separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui sua desmembração de outras qualidades. Isto permite à criança converter a qualidade geral em um objeto independente e especial das seguintes ações (a qualidade geral se designa com alguma palavra). O conhecimento do comum, sendo o resultado da comparação e de sua fixação na palavra, sempre é algo abstrato, imaginável. (p.60).

O conceito apresenta uma ligação com as operações da abstração, de forma que a separação de uma qualidade denuncia a presença de outros atributos em um objeto. Davidov (1988) ainda escreve:

É importante observar neste ponto outras posições de Vygotski que traz luz ao elo profundo entre a consciência, comunicação e generalização. Deste modo, por exemplo, ele escreve: 'A generalização é o prisma que refrata todas as funções da consciência. Ao fazer a associação entre a generalização e comunicação, vemos que a generalização é uma função da consciência como um todo, não somente do raciocínio. Todas as transações da consciência são generalizações. (p.44).

Generalização é o acúmulo de associações que a memória pode fazer. Não é simplesmente uma função mental, mas algo fundado na realidade através do pensamento, que não pode ser ensinado pelo treinamento, mas depende do desenvolvimento mental do indivíduo. Ademais, em qualquer idade uma palavra pode representar um conceito repleto de generalizações.

Vygotski (2001) explica que a abstração ocorre com base no grande número de atributos desta seleção generalizadora do conceito associado ao objeto e o transcende. Isso é relevante, pois permite que o estudante - e não só ele - vá para além do que lhe é oferecido imediatamente. Neste sentido, vale a atenção do educador para o fato de que o processo de

formação da generalização e posterior abstração demanda tempo. A memorização de dado conteúdo não resulta necessariamente nestas duas funções psicológicas. Assim, a formação e o desenvolvimento dos processos de generalização e de abstração são independentes, mas imbricados, e demandam mediações específicas por parte da escola. Não podemos esquecer o papel da linguagem na mudança do pensamento prático para o conceitual, a qual é também bastante complexa e decorre da relação entre a formação dos conceitos e o processo de abstração:

[...] o processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança; o desenvolvimento desta [a abstração] está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 202).

Esta consideração faz alusão à atividade das pessoas: quando a atividade está voltada a operações práticas o pensamento é situacional, e quando voltada às operações teóricas, o pensamento é conceitual. Sobre o conceito de atividade Davidov (1988) afirma:

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal). (p.06)

Verifica-se a importância do uso dos instrumentos quando dirigidos de forma intencional, de modo que a pessoa possa modificar esta relação externa com o objeto, pois a abstração consiste em separar seus atributos do seu geral e identificar as particularidades do objeto e é um elemento que constrói a atividade mental generalizadora no indivíduo.

Possibilitar aos alunos a observação e reflexão de dado fenômeno de forma gradual, por etapas, e levá-los a representar conclusões de diferentes maneiras são atitudes que possibilitam a formação conceitual sobre dada circunstância; assim, podemos considerar que o conceito é toda a generalidade que uma palavra contém.

Chama-nos a atenção que, apesar de esta formação conceitual ser valorizada na escola atual, é preciso ultrapassar os limites do pensamento prático e elevá-lo ao pensamento teórico. Não obstante, os métodos intuitivos de trabalho escolar firmam-se através do conhecimento, com vistas a sua dimensão de utilidade, àquilo que na vida cotidiana das pessoas já acontece. O caráter empírico deste tipo de pensamento revela-se nas práticas de ensino na maioria das instituições escolares, e neste sentido Davidov (1988) assinala que esta forma prática é indispensável para as tarefas diárias, mas insuficientes para desencadear um processo ativo diante da realidade.

Uma das particularidades do pensamento empírico é que a comparação, a análise e a síntese para posterior generalização e formação dos conceitos, e a atividade cognitiva que assegura a separação dos atributos que em dado momento não são perceptíveis e só através das deduções podem ser conhecidos, não bastam para desenvolver conceitos; contudo, a generalização como processo que vai do particular ao geral necessita ser objetivada como fenômeno isolado, pois a parte é elemento de um todo complexo. Este movimento de individualizar e generalizar, de separar mentalmente qualidades e de formar grupos possibilita ao indivíduo abstrair características na relação com outros objetos, e assim formar conceitos. Ao utilizarmos as palavras para falar a respeito das características essenciais de um objeto ou fenômeno, estamos contribuindo com o pensamento para a formação do conceito. Assim, o conhecimento empírico não é suficiente para a promoção do pensamento por conceitos, por limitar-se ao cotidiano, ao senso comum; por isso é importante identificá-lo cuidadosamente no espaço escolar. Isto não significa que devemos reduzi-lo em sua importância, pois é tarefa da escola justamente conduzir seu trabalho a partir dos conteúdos da realidade cotidiana do estudante, buscando elevá-los à condição de pensamento científico.

O pensamento teórico é identificado na própria existência das mediações que se encontram na essencialidade do indivíduo. No processo deste tipo de pensamento transparece o desenvolvimento dos conceitos, que necessariamente não representam uma generalização,

mas a atividade psíquica do sujeito, que em sua unidade mais simples contém a universalidade. Infere-se que o conceito de determinado objeto é ao mesmo tempo forma e meio de reproduzir a estrutura mental do sujeito, pois reproduz na base psíquica desse sujeito o seu conteúdo. Vygotski (2001) afirma:

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-los-á apenas com grande atraso. (p.132).

Na educação escolar, em específico no ensino da Arte, indagamos quantas vezes o conteúdo não parte das impressões aparentes, extrínsecas, e termina por ficar envolto em si mesmo – como meras releituras ou recomposições das obras de arte, reiterando o que apontamos sobre a ação da indústria cultural. O destaque acima coloca a necessidade de novas condições e formas de apresentar os conteúdos de modo a movimentar a forma de pensamento dos estudantes. Para isto é necessário ser exigente com os jovens e provocá-los sobre determinado tema, forçando-os, no bom sentido, a falar ou escrever suas impressões imediatas e posteriores as consecutivas e talvez, como resultado, levá-los à formação de conceitos.

Verificamos que possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico requer considerar suas características. No caso da escola, esta pode selecionar e promover determinados tipos de conteúdo que possam ser estudados na relação de suas particularidades com sua universalidade. No caso do ensino da Arte, por exemplo, podemos estudar o movimento artístico renascentista a partir das obras de arte e artistas do período, suas técnicas e materiais de acordo com seu tempo histórico, e movimentar o pensamento dos alunos para as grandes descobertas científicas do período e para o que contribuiu para o avanço artístico de um modo ou de outro, bem como dirigir as discussões até os impactos que estas descobertas causaram e causam ainda nas ciências e tecnologia da atualidade. Este conhecimento é próprio do desenvolvimento humano, do qual todos têm o direito de

apropriar-se. Assim é possível vislumbrar uma transformação que possa causar alguma incidência sobre os processos mentais, com o objetivo de modificar a forma de conceber o pensamento, transformando o conteúdo em conceito científico.

Para Davidov (1988), o pensamento teórico é o objetivo principal do ensino, e é por meio do tipo de pensamento produzido na escola que a atividade psíquica da criança se desenvolve. Deve-se, então, buscar um ensino que promova as alterações internas necessárias para o estudante mudar sua forma de pensar. Para atingir esta mudança no tipo de pensamento do estudante, é necessário superar a cultura do pensamento empírico presente na escola, uma vez que se baseia somente nas observações externas e tem nisso sua finalidade. O processo de generalização e abstração resultante do pensamento prático atua somente como organizador da realidade, pois apenas classifica e diferencia os objetos, não oferecendo ao sujeito os subsídios necessários para formar conhecimento científico.

Vimos que somente a mudança na forma de organização do pensamento fornece os subsídios para que o indivíduo se aproprie dos bens culturais produzidos pela humanidade. Davidov (1988) discute que a capacidade de articulação do pensamento teórico reproduz a existência mediada, refletida e essencial das coisas em sua universalidade, e esta reprodução objetiva-se na atividade laboral do homem, evidenciando que conhecimento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino.

Nesta perspectiva, qual seria o conceito de ensino e aprendizagem que pode defender uma escola que esteja preocupada em mudar a forma do pensamento dos estudantes ou transformar o pensamento empírico em pensamento teórico? Como podemos objetivar a formação de conceitos para o desenvolvimento das funções mentais dos alunos?

Para Vygotski (2002), a aprendizagem congrega uma especificidade social que proporciona aos homens a apropriação da cultura sistematizada produzida historicamente, pois é no convívio entre as pessoas na sociabilidade humana que os instrumentos e signos, entre eles a linguagem, levam ao desenvolvimento da aprendizagem. Não podemos esquecer que - conforme apontam Marx e Engels (1992) – o homem, ao modificar seu meio social, também se modifica, e isto acontece através do processo chamando por Vygotski (2001) de *internalização*, que culmina no desenvolvimento psíquico.

O conhecimento é, assim, apreendido na relação das atividades individuais e sociais do homem. Dito de outro modo são nas relações intrapsíquicas e interpsíquicas que a aprendizagem é mediada pelas manifestações culturais, não sendo uma ação espontânea.

Para Davidov (1988), a tarefa de estudo se apresenta como unidade fundamental para a transformação do próprio sujeito. Nesta ótica, o estudante pode compreender as tarefas de

estudo através da generalização teórica, baseando-se nos conteúdos que reúnem as formas mais elevadas da consciência social, como a ciência, a arte e a ética.

A escola precisa verificar se a atividade proposta contempla os conteúdos relativos às ciências, à arte e à ética organizados e sistematizados, e se os mecanismos encontrados permitem visualizar e identificar os atributos contidos em determinada ideia ou objeto, isto é, se têm importância no sentido de permitir ao estudante autoavaliar-se e ter consciência do caminho a percorrer em sua aprendizagem. Com esses requisitos o fazer escolar apresenta-se integrado aos aspectos destacados, pois ao fazer a mediação considera as inter-relações entre o interno e o externo, a totalidade e a aparência, o original e o derivado. Deste modo o professor abre ao aluno a possibilidade de apropriar-se dos conceitos historicamente construídos.

Neste sentido cabe um questionamento: como podemos organizar a educação escolar objetivando o conhecimento teórico para posteriormente formar os conceitos? O conhecimento, em nosso modo de ver, é a objetivação das ideias em forma de conceitos e a apropriação das particularidades de algo de sua totalidade e forma. Para tanto podemos dirigir o trabalho educativo no sentido de almejar o desenvolvimento do pensamento dialético dos alunos, promovendo o conhecimento em seus pormenores e em sua universalidade. Kosik (1986), falando a respeito do desenvolvimento dialético do pensamento, assim se expressa: [...] é o movimento do todo para a parte e da parte para o todo, do fenômeno para essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para contradição, da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito, do sujeito para o objeto (p. 30).

Conforme Bernardes (2006) é como unidade dialética que a atividade pedagógica medeia o ensinar e o estudar, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas o produto destas mediações. A mediação, para Vygotski, é um processo que identifica o homem na relação com o mundo e com os outros homens; um processo em que os instrumentos, os sujeitos e os objetos desempenham um papel formativo das funções psicológicas superiores (FPS), despertando nele a consciência de sua existência. As FPS se apresentam nas atividades da memória, imaginação, atenção voluntária e outras, e são superiores às funções elementares dos reflexos biológicos. Neste aspecto, os instrumentos podem promover as mudanças através das atividades mediadas. Sobre a mediação e o uso dos instrumentos Vygotski (1998) afirma que “[...] o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...]”. Com isso, o conhecimento prático que os alunos trazem para a escola pode ser mediado intencionalmente, e o professor pode se valer de determinados meios que facilitam a

transformação dos conhecimentos práticos de vida dos estudantes em conceitos científicos. Lembramos ainda que a mediação deve levar em conta a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), se considerar aquilo que o aluno pode elaborar novos conhecimentos com a ajuda do professor, pois aquilo que ele já sabe já está apreendido por ele; porém esta unidade dialética está permeada por contradições, se entendida em sua relação com a estrutura à qual pertence; e as contradições funcionam como uma força no desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Para obter resultados, o ensino-aprendizagem nesta perspectiva envolve todo o coletivo escolar, uma vez que é também na relação de sociabilidade que reside o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois a sociabilidade estabelece as relações entre a atividade intersíquica e intrapsíquica das pessoas.

Vygotski (1995) entende que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (p.150). Para o autor, aplica-se aqui a lei do desenvolvimento cultural, segundo a qual “(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (idem, p.150). Lembramos aqui a importância da formação da atenção voluntária, da memória lógica, de conceitos e do desenvolvimento da vontade, elementos que a educação escolar precisa considerar.

Nesse sentido, as atividades educativas indicam a imbricação entre aprendizagem e desenvolvimento, de forma que o desenvolvimento humano e a sua formação coincidem, dada a inclinação e necessidade que o homem tem para a coletividade e sociabilização. Igualmente, os indicadores para organização do trabalho pedagógico podem encontrar neste entendimento a gênese do desenvolvimento humano.

Para compreendermos a escola como lugar que abriga os conhecimentos produzidos historicamente, faz-se necessária uma intenção voltada a uma finalidade, pois isto possibilita o sucesso da aprendizagem, reforçando a premissa de Vygotski já mencionada: “que um ensino eficiente se adianta ao desenvolvimento”. É neste ponto que, em nosso entendimento, o professor pode atuar com vistas à promoção da aprendizagem, e pode, propositadamente, dirigir a sua ação para atingir a zona de desenvolvimento próximo do aluno.

Vygotski (2001), ao considerar a ZDP, refere-se especificamente ao ensino do professor e à aprendizagem do aluno, no sentido de avançar naquilo que à criança é possibilitado fazer com a mediações do adulto, pois aquilo que a criança consegue fazer sozinha já é fato consumado, então é preciso o professor atuar para que ela supere aquilo que

já faz e descubra novos conhecimentos com a ajuda dos adultos.

Ao realizar tarefas com a mediação dos adultos, a criança apresenta a possibilidade real dada pelas suas condições psicológicas já adquiridas. Quando a criança não apresenta estas condições, não é possível avançar em sua aprendizagem e também no ato de ensinar. As ações de ensino voltadas a uma finalidade objetiva promovem o aprendizado ao impactar os processos internos do desenvolvimento, pois alguns processos somente são operacionalizados quando as crianças interagem com seus colegas de sala de aula e com os professores. O espírito de coletividade e de trocas aproxima os jovens do conhecimento proposto pelo professor, e um processo de ensino e aprendizagem melhor aproveitado faz crianças e adolescentes identificarem-se sobremaneira nas atividades coletivas.

O professor compreender o seu objeto de ensino é importante para a organização da prática pedagógica, pois isso deverá passar a ser também uma necessidade dos alunos; o conhecimento dos conteúdos historicamente construídos pelo homem passa a ser objeto e necessidade ao mesmo tempo, tanto do professor quanto do aluno.

O professor, ao pensar o objeto de ensino a partir da sua necessidade e intencionalidade, passa a compreendê-lo em todos os seus atributos e pode prever que este objeto se transformará no objeto da aprendizagem dos estudantes; mas isto somente ocorrerá se este objeto também for uma necessidade para o estudante, pois o conhecimento teórico é objeto de ensino e de aprendizagem ao mesmo tempo. Conforme discute Leontiev (1978), esta necessidade que se materializa no objeto passa a ser o motivo da atividade. As mudanças na forma de pensar do aluno como objetivo da aprendizagem facilitam atingir o conhecimento teórico. Articular teoria e prática é parte da atividade do professor para pensar as ações de ensino, pois a práxis pedagógica pode efetivar mudanças da sua própria realidade.

A maneira como o professor organiza e planeja sua aula precisa, de alguma forma, instigar o aluno a aprender o conteúdo escolhido. Neste caminho, o trabalho docente pode ser objetivado e intencionalmente provocador. Como anteriormente destacamos, entre educação e desenvolvimento humano há uma relação dialética, que abre possibilidades e avanços na atividade humana; assim, durante a prática de ensino, com a articulação entre teoria e prática, o professor e o aluno aprendem e se formam. Deste modo o profissional que ensina tem no conhecimento humano sua ferramenta de trabalho; mas necessita ser alguém ativo e participativo, de modo a levar o estudante a ter esta mesma postura. Na própria atividade de trabalho, pode tomar consciência da sua importância social, e isso lhe possibilita aprender a lidar melhor com as contradições da própria escola, na medida em que vai conhecendo o sistema educacional, seu contexto político e econômico e a própria função social que

desempenha. Pensamos que ao sair do contexto acadêmico de formação um professor não está pronto, mas apenas com os requisitos básicos para começar a formar-se.

A nosso ver, o ensino é um tipo de trabalho que deve abranger todos os aspectos da profissão, uma vez que se ancora no próprio conhecimento humano. O professor desempenha um trabalho que lhe permite um constante apreender a realidade historicamente construída, e ao proporcionar isto em sala de aula, estará dividindo com o aluno esta possibilidade.

Hoje, porém, são constantemente cobrados desta profissão resultados no sentido de apaziguar os problemas sociais produzidos pela violência inerente ao vigente modo capitalista de produção, e ao mesmo tempo o professor é desqualificado se não atingir bons resultados na aprendizagem nos estudantes. Ponderamos que a escola é um lugar social privilegiado, tanto para o desenvolvimento do conhecimento científico, quanto para a tomada de consciência do homem, e não é idealisticamente a redentora da sociedade do capital. Cobra-se da escola solucionar os problemas gerados pelas grandes diferenças econômicas e sociais, não interessando ao sistema capitalista uma escola comprometida com o preparo da sua juventude para a superação desta mesma sociedade produtora de desigualdades. Assim atribuem-se à escola inúmeros projetos “sociais” a partir de problemas emergentes, como por exemplo, o meio ambiente, a violência, a saúde, o *bullyng* e tantos outros apontados pela mídia.

Para Vigotski, o aprendizado influencia os processos internos do desenvolvimento através da relação entre o educando e o professor, de modo que aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade. Afirma o autor:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotski, 2002, p.118).

O desenvolvimento do psiquismo no que se refere ao indivíduo (ontogênese) se dá por meio dos processos de objetivação e apropriação, e na filogênese, por meio do trabalho, processo que possibilita as relações sociais, a linguagem e os instrumentos. Estes três elementos possibilitam cristalizar a história humana de forma objetiva, por isso o trabalho é a

origem da consciência. Então se torna possível que cada indivíduo, em sua história particular, aproprie-se do que é universal.

O conhecimento científico necessita de uma intervenção organizada e sistemática para ser apropriado porque ele se distancia do conhecimento cotidiano. O conhecimento científico, assim como o artístico, apresenta-se dentro de um complexo sistema conceitual. Para sua apreensão é necessária a introdução teórica, de forma que o aluno possa reproduzir em sua consciência as relações conceituais estabelecidas na estrutura artística ou o conceito científico aí implicado. A generalização provocada pelos conceitos só é possível nestas condições.

Dessa forma, não é possível desenvolver planejamentos de aprendizado e formação humana se a escola se encontra ocupada com os problemas decorrentes da distribuição econômica injusta. Não queremos dizer com isso que à escola não cabe este envolvimento, muito pelo contrário, à escola cabe um ensino e aprendizagem com inserção na prática social; porém ela tem como prioridade o ensino dos conteúdos e a aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva desta pesquisa se acredita que é na unidade entre ensino e aprendizagem e sua imbricação dinâmica que o conteúdo teórico pode ser planejado com vistas a uma abordagem que permita abranger o geral e o particular e partir do abstrato para o concreto e deste para o concreto pensado. Uma vez que as operações do pensamento são estruturadas nas particularidades teóricas que contêm os processos de abstração, generalização e formação de conceitos, podemos dizer que reside nisso a possibilidade de aprender e formar conceitos sobre os conteúdos historicamente construídos pela humanidade. Entendemos que durante a organização de uma ação de ensino o professor precisa planejar e objetivar os conteúdos e conduzir sua aula de modo a garantir ao estudante a aquisição dos conceitos teóricos. Pensamos que somente com esta atitude intencional, planejada e consciente, será possível um ensino e aprendizagem voltados à mudança e avanço no pensamento dos estudantes.

3 VYGOTSKI, ARTE E A FORMAÇÃO DO HOMEM CRIATIVO

Nesta seção expomos subsídios teóricos a respeito da formação do homem criativo, o que demanda destacarmos a formação social dos sentidos e sua intrínseca relação com a imaginação e os processos criadores.

Com base em Nagel (2006) e Barroco (2007), entendemos que os autores (dos diversos campos do conhecimento) e artistas não são livres para elaborar suas obras, pois carregam consigo as condicionalidades de sua época histórica, da sociedade e da cultura a que pertencem. Eles só podem elaborar algo se estiverem postas as condições sociais para tanto, seja pelas demandas, seja pelos recursos intelectuais, instrumentais e materiais já existentes e a eles disponibilizados. Por esse entendimento, ao estudarmos uma dada obra somando a ela o que os documentos históricos e outras fontes oferecem, podemos tomá-la como expressão não apenas do talento e criatividade do indivíduo que a elaborou, mas também das condições postas das quais ele retirou recursos para tanto. Assim, achamos necessário situarmos os contextos da elaboração da Teoria Histórico-Cultural e os estudos de L. S. Vigotski sobre a Psicologia da Arte, os quais, a nosso ver, contêm subsídios para fundamentar o ensino de Arte.

3.1 DO AUTOR, DO CONTEXTO E DA OBRA: OS PROCESSOS CRIATIVOS EM AÇÃO

Ao retomarmos a biografia de Vigotski e o contexto em que produziu sua obra, como já tem sido largamente difundido, temos por propósito demonstrar quanto aquele momento revolucionário demandava a necessidade histórica de um novo mundo, de uma nova ciência, de uma nova arte. Consideramos necessário expor para o leitor que o próprio Vigotski traz em sua obra esse encantamento com as possibilidades de novo devir. Autor e obra são figura e fundo de um tempo e de uma sociedade revolucionários, não há como pensar os indivíduos divorciados da sua sociedade.

Vigotski (2001) escreve: “Chamamos atividade criadora toda realização humana criadora de algo novo, já que se trata de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro e o sentimento que vivem e se manifestam só no ser humano”. Para o autor, essa atividade não é inata e guarda intrínseca relação com a realidade objetiva, com o que dela se apreende, com a história pessoal do sujeito criador. Vale lembrar

que no discurso escolar é comum ouvirmos que as elaborações artísticas fundamentam-se no “dom” ou “talento artístico nato”, denominações calcadas na sensação imediata, espontânea e intuitiva, o que leva os professores a olhar pouco para quem apresenta dificuldades reforçando a ideia de nem todos “nasceram para isso”. Esta concepção muitas vezes cultuada e consensual sobre a capacidade criativa torna-se um entrave para o desenvolvimento artístico dos estudantes.

Como expusemos na Introdução, a atividade criadora é necessária para o processo civilizatório e para a vida de cada um, não se limitando à Arte – ao contrário, em todas as áreas da vida ela pode ser identificada. Daí entendermos que, se o ensino da Arte se voltar para este aspecto, possibilitará que todos se desenvolvam neste aspecto da potencialidade humana.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a própria constituição da Teoria Histórico-Cultural ou da Psicologia Histórico-Cultural foi uma atividade criadora, e pode ser um exemplo vivo de como aquilo que os homens produzem no campo das elaborações científicas não se encontra divorciado das condições materiais, do espaço geográfico e temporal em que aquelas elaborações foram produzidas. Esta perspectiva pode contribuir bastante para pensarmos o ensino da Arte com vistas ao desenvolvimento humano pela apropriação da Arte.

Entre 1925 e 1934 Vygotski lecionou Psicologia e Pedagogia em Leningrado e Moscou. Nesse período também iniciou seus estudos sobre a crise da Psicologia, buscando uma alternativa materialista histórica e dialética para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na área. Tal estudo levou Vygotski, A.R. Luria e A. N. Leontiev a propostas teóricas inovadoras e a levantar temas como relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Nos anos de 1915 a 1925 Vigotski dedicou-se aos estudos sobre arte, literatura, crítica e estética, no referido estudo realizou detalhada crítica às concepções estéticas e da arte, esta entendida também do ponto da Psicologia do início do século XX, propondo uma nova forma de análise da arte, fundada no materialismo histórico. Pelo período em que elaborou o estudo sobre arte e pelo próprio conteúdo desse estudo, podemos inferir que Vigotski 1999 ainda não havia desenvolvido os estudos sobre a formação social da mente, nem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em sua forma mais complexa, como apresenta em seus escritos sobre a constituição das funções psicológicas superiores e sobre estas funções em pessoas que têm o curso do desenvolvimento diferenciado pelas deficiências (Vygotski 1997, 2000).

Os estudos do livro *Psicologia da Arte* oferece uma análise que traz subsídios para a organização do ensino de Arte. Esclareceremos aqui alguns conceitos que Vygotski faz neste sentido.

O estudo da obra de Vygotski remete a Luria e a Leontiev, a “troika” já referida por nós. Afirma o próprio Luria: “Tendo Vygotski como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e do status da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos” (1992, p. 44-45).

Tanto Luria²¹ quanto Leontiev²² buscavam, como Vygotski, respostas às concepções mecanicistas do comportamento humano na construção de um referencial materialista histórico e dialético para a Psicologia, tendo como objeto principal de pesquisa as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, a evolução do psiquismo e a assimilação individual da experiência histórica de cada um.

No *Primeiro Encontro Soviético de Psiconeurologia*, um jovem coloca-se à frente para o desafio de elaborar as bases teóricas para a construção de uma psicologia marxista. Esse jovem era Vygotski. Ele alertava não ser papel da Psicologia organizar citações de Marx e Engels sobre os aspectos da psicologia humana, e sim, utilizar o método marxista para a ciência psicológica. Depois, no *Segundo Congresso de Psiconeurologia*, em Leningrado, o mais importante fórum na época a reunir cientistas que trabalhavam na área geral da Psicologia, Vygotski fez uma exposição sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. Foi então convidado a fazer parte do Instituto de Psicologia de Moscou, por ser uma força intelectual a ser ouvida, passando então a colaborar com Luria e Leontiev até sua morte, destacando-se como o líder intelectual do Instituto (Luria, 2001).

Para Vygotski, a compreensão do funcionamento cognitivo do ser humano faz parte

21 Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan, e morreu em 1977 em Moscou, aos 75 anos. Seus pais eram socialistas e com 15 anos vivenciou a revolução soviética. Matriculou-se na Universidade na área de Ciências Sociais, mas seu interesse crescentemente voltava-se para a Psicologia. Em 1924 juntou-se a um grupo de jovens cientistas no recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. (Informes contido em *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 9ª Edição, Icone editora, 2001- São Paulo. SP).

22 Alexis N. Leontiev, por sua vez, nasceu em 1903 e morreu em 1979. Foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vygotski e Luria. Membro da Academia soviética de Ciências Pedagógicas recebeu em 1968 o título de *doutor honoris causa* pela Universidade de Paris. Foi um grande teórico e experimentador, mas não se limitava às práticas, preocupava-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. (Informes contido em *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 9ª Edição, Icone editora, 2001- São Paulo. SP).

da realidade histórica da cultura, por isso ele traz os subsídios para seu entendimento. Pesquisar a percepção, a memória, a atenção, a solução de problemas, a fala e atividade motora, e estudar a relação entre o aparato intelectual das pessoas e o meio sociocultural em que estas vivem, foram alguns temas e objeto de preocupação dos autores russos, assim como a linguagem e o pensamento; por isso as áreas da educação não podem ignorar estes estudos, mas partir destes para futuros avanços. (Luria, 2001)

Cabe ressaltar que a publicação das obras de Vigotski foi suspensa na URSS, de 1936 a 1956, durante o governo de Joseph Stalin, meramente por motivos políticos. Dos seguidores da teoria de Vigotski após a sua morte em 1934, os mais conhecidos são Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov. Por conta da tensão política entre os EUA e a URSS, os trabalhos de Vygotski só foram divulgados no Mundo Ocidental a partir de meados de 1980. No Brasil foram publicadas somente após 1984. Hoje seu nome é bastante citado, pois já existem vários grupos de estudos nas universidades e faculdades brasileiras formados com o objetivo de buscar subsídios e respostas às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, como as linhas de pesquisas da UEM e da UNESP, entre outras.

Podemos expor que as bases da THC busca explicar o desenvolvimento humano a partir da sua relação com o conhecimento, e conforme colocamos anteriormente, é necessário primeiro algum tipo de conhecimento para processar-se o desenvolvimento, pois é este saber inicial que leva o ser humano a se desenvolver. Este processo apresenta uma natureza eminentemente social e histórica, e acontece dialeticamente, ou seja, procura compreender o homem inserido em sua prática social, considerando as contradições inerentes a uma determinada materialidade. Desta forma a realidade social é tomada como algo em constante movimento e mudança, em consequência dos embates de classes, portanto, pleno de contradições, mudanças e possibilidades.

Como escreve o próprio Luria (2001), os pressupostos teóricos das elaborações vyigotskianas têm como pano de fundo as condições revolucionárias vividas antes e depois da Revolução Russa de outubro de 1917. Assim, foi naquelas condições revolucionárias que se concentraram esforços para teorizar sobre a formação deste “novo homem soviético”. Esse homem estava imerso nas condições sociais vigentes e precisava superar-se no interior de um processo revolucionário que enfrentava violentas forças contrárias e buscava instrumentos para atuar no coletivo social, tendo em vista a consolidação da revolução socialista dirigida por Lênin e os bolcheviques.

A Psicologia e a Educação soviéticas precisavam dar respostas às prementes demandas sociais e culturais da população soviética, que contabilizava um grande número de

adultos mutilados da Primeira Grande Guerra, como também muitos analfabetos e órfãos em péssimas condições de vida. Para tanto era preciso buscar a superação das ideias reducionistas a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, ideias que negam a capacidade transformadora do ser humano por meio da prática social. Este homem a ser formado deveria corresponder ao novo projeto revolucionário, pois era urgente a superação das formas semifeudais de trabalho no campo e outras reformas sociais. Para isso era necessário desenvolver a indústria siderúrgica e metalúrgica e novas tecnologias e produtos, fomentar e democratizar as atividades culturais e criar escolas com projetos educativos revolucionários que primassem pela interação do homem em seu coletivo social, onde este pudesse desenvolver plenamente suas potencialidades intelectuais, atendendo assim às demandas impostas pela dura realidade.

Diante do exposto, podemos dizer que os mentores da THC apoiaram-se principalmente no método do materialismo histórico-dialético marxista como base teórico-metodológica para atuar concretamente sobre a realidade social posta pelas condições revolucionárias da URSS. Segundo Barroco (2007), os estudiosos buscaram no método marxista os pressupostos para a fundamentação teórica da nova educação a ser implantada na União Soviética, cuja orientação teria como base o [...] conceito de coletivo, de pertencimento à coletividade; do desenvolvimento da autogestão no mundo do trabalho e na vida pessoal, do uso do planejamento e do domínio de técnicas de produção; do desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas (p. 64).

Em toda a obra de K. Marx e F. Engels são considerados como norteadores da vida as formas produtivas, o contexto histórico balizado pelas necessidades criadas pelo homem e o trabalho. As formas do trabalho humano seriam o que determinaria as mudanças sociais. Não podemos esquecer que, para desenvolver o método materialista histórico dialético, Marx e Engels recorreram às ideias que já estavam latentes em muitos pensadores no curso da história. Para alguns pensadores gregos, seria a dialética a arte do diálogo, da conversa. Heráclito²³ (1998) já dizia que a água de um rio nunca é a mesma em seu curso, pois o tempo e as condições da natureza estão em constante movimento. Mas é com base principalmente no pensamento do filósofo alemão G. W. F. Hegel que Marx avança para a criação do método de pensar e entender a realidade como plena de contradições, resultantes dos embates inerentes a uma sociedade dividida em classes.

²³ Heidegger, Martin. Heráclito. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Ed. Relume Dumará. Rio de Janeiro: 1998.

É nesta relação entre pensar e entender a realidade e com fundamento no materialismo que a perspectiva formativa na THC estaria voltada para o desenvolvimento do homem. Verifica-se então que foram as ideias fundadas no Materialismo Histórico-Dialético que deram suporte para a criação dos instrumentos e a constituição do novo homem e de uma nova ordem para as transformações naquela sociedade.

Para tanto, na Teoria os processos de formação humana são descritos em profundidade e demonstrados através de experiências, considerando o que já foi criado e produzido historicamente pelo homem. Vigotski parte dos estudos da psicologia e educação vigentes até então, verificando os erros e acolhendo as positivities dos estudiosos da época, e a partir daí avança na formação dos argumentos para a criação da teoria como forma dialética de superação cumulativa.

Quando Vigotski iniciou seus trabalhos no Instituto de Psicologia de Moscou juntamente com Luria e Leontiev, empreendeu-se uma revisão da situação histórica da Psicologia da Rússia e no resto do mundo. O propósito era criar uma maneira de estudar os processos psicológicos humanos partindo do pressuposto que nem a psicologia subjetiva de Chelpanov nem as tentativas muito simplificadas para reduzir o todo da atividade consciente a simples esquemas reflexos proporcionariam um modelo satisfatório da psicologia humana. Novas verdades deveriam ser encontradas sobre a atividade consciente, e, segundo Luria (2001, p. 23) foi Vygotski quem anteviu os contornos desta nova síntese. Estudando os textos alemães, franceses, ingleses e americanos, Vigotsky desenvolveu suas teses a partir daquilo que chamou de “Crise da Psicologia”, que escreveu em 1926.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX Vigotski (2001) depara-se com a “crise da psicologia”²⁴, em que os preceitos tradicionais privilegiavam ora a mente e os modos internos das pessoas, ora o seu comportamento. Estas concepções eram totalmente contrárias às de Vigotski, por terem na mente o foco central de discussão da formação humana e se fundarem na visão fragmentada entre a mente e as reações internas e externas do comportamento do indivíduo. Vigotski, em resposta a esta crise, procurou construir uma nova psicologia, a qual deveria compreender o ser humano em toda a sua totalidade, fazendo relacionar-se dialeticamente os aspectos emocionais internos e externos do seu desenvolvimento e em articulação com o meio social em que se encontrasse inserido. O autor da THC buscava entender o homem na relação ente mente e corpo, compreender sua

²⁴ Sobre as relações entre a psicologia de Vygotski e o contexto da Revolução socialista russa, podemos conferir em Tuleski, Vygotski: a construção de uma psicologia marxista (2002).

constituição biológica e social e ao mesmo tempo estudar o gênero humano na relação com o processo histórico do qual ele faz parte e onde ele cria. Almejava que a nova concepção de homem, para a Psicologia, pudesse se referir a sujeitos participantes da história, fazendo-se historicamente como uma unidade que compreende a totalidade de sua existência.

Era este o posicionamento teórico de Vigotski diante da “crise”, pois a psicologia tradicional tinha nas ciências naturais e na biologia a estratégia básica do seu estudo, que consistia em reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratórios por meio de técnicas exatas, experimentais. Seus objetivos, transformados nas leis dos mecanismos elementares, deram origem a um comportamento de laboratório. Esta estratégia, para Vigotski, resultava na exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Em relação às experiências dos psicólogos ligados às ciências naturais e aos fenomenológicos, Vigotski percebia a concepção de que as funções psicológicas complexas, ou seja, as funções que diferenciam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente.

Luria (2001), por sua vez, considerava impossível avaliar todas as influências com que o grupo se deparou em 1925, quando iniciou a grande revisão da Psicologia. Para o estudo dos fundamentos da ciência natural eram utilizados os dados de Pavlov sobre a “atividade nervosa superior”, enquanto a psicofisiologia foi um apoio materialista ao estudo da mente. Vigotski encontrava-se impressionado pelo trabalho de V. A. Wagner, especialista russo da análise comportamental animal, um modo de pesquisa ampla.

Pelo que vimos expondo, os processos criativos não se ocupavam somente do campo da arte, mas também da ciência, o que, no caso, revelava-se na explicação de como se dá a formação da mente humana. Para essas elaborações foi necessário que os autores citados estivessem atentos ao que se passava à sua volta, bem como ao estado da arte da ciência à qual se vinculavam.

Criar no campo da ciência implica dominar o já elaborado, identificar seus limites e contradições e, a partir disso, propor novas sínteses ou teses.

Percebemos que os estudos eram a mola mestra da “troika” (palavra russa que designa um comitê de três membros, uma aliança de três personagens do mesmo nível e poder que se reúnem em um esforço único para a gestão de uma entidade ou para completar uma missão, como um triunvirato), embora algumas discordâncias nos posicionamentos fizessem parte do cotidiano dos jovens estudiosos. Em seu trabalho, estes se valeram do grande mérito dos alemães contemporâneos - como Kurt Lewin (1892-1947), Heinz Werner (1917-1978),

Willian Stern (1871-1938), Karl Buhler (1879-1963) e Wolfgang Kohler (1887-1967). Como coloca Luria, os reflexos pavlovianos poderiam servir como o fundamento material da mente, mas não refletiam as realidades estruturais do comportamento complexo ou as propriedades dos processos psicológicos superiores. Afirma o autor:

Assim como as propriedades da água não poderiam ser descobertas diretamente do conhecimento de que a água é constituída por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio, as propriedades de um processo psicológico tal como a atenção voluntária não poderiam ser recuperadas diretamente a partir do conhecimento de como as células individuais respondem aos novos estímulos. Nos dois casos, as propriedades do “sistema” a água em um caso, a atenção voluntária no outro devem ser compreendidas como qualitativamente diferente das unidades que as compõem (Luria, 2001, p.24).

Tinha-se a ideia de que comportamentos que parecem semelhantes não apresentam mecanismos psicológicos semelhantes. Ao estudar pessoas ou crianças de idades e culturas diferentes seria preciso examinar cuidadosamente a natureza e a história do desenvolvimento da semelhança superficial, para prevenir a existência dos sistemas diferentes que não se manifestam claramente.

Ao estudarem a obra do Jean Piaget (1896-1980) *A linguagem e o Pensamento da Criança*, o que foi feito cuidadosamente, houve um desacordo em relação à interpretação do pensamento e linguagem, e isso distinguia o trabalho dos autores em relação à obra do pesquisador suíço. Mas a “troika” apresentava afinidades quanto ao estilo da pesquisa e destacava o uso que Piaget fez do método clínico ao estudar o processo cognitivo individual. Isto favorecia o objetivo do grupo de descobrir as diferenças qualitativas que distinguem as crianças em diferentes idades (Luria, 2001, p.25).

Vigotski destacava-se no grupo por ser o maior teórico do marxismo, e em 1925 incluiu uma citação de Marx em uma conferência em que, conforme Luria, um dos conceitos-chave do quadro teórico de referência foi proposto por ele. Vejamos a citação de Marx adotada para ilustrar o quadro teórico vivido pelos pesquisadores:

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as

caixas suspensas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade. (Marx, 1984, p.202).

Nas mãos de Vigotski o método marxista desempenhou um papel importante no rumo das pesquisas, e a citação acima ilustra muito bem os rumos dos estudos; mas se faz necessário detalharmos os procedimentos de uma psicologia experimental das funções psicológicas superiores. Foi com base em Marx que Vigotski pôde consolidar o pensamento de que é nas formas superiores do comportamento consciente do ser humano encontradas nas relações sociais que o homem torna-se um ser ativo e criador.

Segundo Barroco (2007), após a Revolução de Outubro de 1917 os estudiosos buscaram nos textos escritos por Karl Marx os pressupostos para a fundamentação teórica da nova educação a ser implantada na União Soviética, cuja orientação teria como base o [...] conceito de coletivo, de pertencimento à coletividade; do desenvolvimento da autogestão no mundo do trabalho e na vida pessoal, do uso do planejamento e do domínio de técnicas de produção; do desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas (Barroco, 2007, p. 64).

Podia ser identificado um profundo envolvimento das lideranças e do povo com a transformação da sociedade, uma transformação que deveria atravessar aquela sociedade de cima a baixo, ou seja, atingir desde o modo de liderar o país até o processo produtivo em suas últimas instâncias (o camponês em sua atividade diária, por exemplo). Implantar o comunismo, uma nova sociedade fora da lógica capitalista, talvez tenha sido uma das mais arrojadas criações coletivas do século XX.

Notadamente reconhecido como um dos mais influentes teóricos de todos os tempos, Marx idealizou uma sociedade com justa distribuição de rendas e de bens produzidos no coletivo. Em Marx podemos reconhecer um estudioso profundo da vida humana, que, além de filósofo, era um estudioso da economia e da ciência social. Por se dedicar aos estudos, pôde buscar proposições para a vida dos homens, inicialmente, do século XIX. Isso nos leva a

pensar no que Vigoski expõe: a inspiração não vem de outro local que não da própria vida, das necessidades nela identificadas, que levam à formação de dada sensibilidade, do direcionamento da atenção voluntariamente voltada à compreensão do que se passa e à proposição de alternativas.

Segundo Bottomore (1983), Marx foi também revolucionário, e atuou no movimento operário ajudando a fundar, em 1864, a Associação Internacional dos Trabalhadores, que tinha seus princípios na luta pela emancipação humana. O filósofo apontava que as desigualdades sociais estavam no desequilibrado modo de distribuição dos bens econômicos e que o regime capitalista seria o principal responsável por esta desorientação do homem. O criador do método, além de escrever, participou de forma ativa das organizações sociais e foi o criador da grande e importante obra *O capital*, publicada em 1867, em cujos volumes o filósofo discute as bases da organização social do capitalismo. O legado importante do pensador funda-se na ideia do entendimento de uma sociedade através do estudo das bases das suas forças produtivas. Em toda a obra de Marx são consideradas as formas produtivas, o contexto histórico em que isto se dá, as necessidades criadas pelo homem e o trabalho como o norteador da vida.

Suas ideias foram marcantes no modo de pensar e entender as relações de trabalho do século IX, assim como os avanços da tecnologia e as formas de produção do trabalho humano que determinam as mudanças sociais e política do meio. Não podemos esquecer que para desenvolver o método Marx recorreu às ideias que já estavam latentes em muitos pensadores. Para alguns pensadores gregos, seria a dialética a arte do diálogo, da conversa. O tempo e as condições da natureza estão em constante movimento, e isto sugere que nosso pensamento está em constante contradição entre o que é e o que não é. O exposto sobre esses aspectos da trajetória de Marx serve para exemplificar o que escreve Vygotski (1998, p. 31): “Toda atividade imaginativa tem sempre longa história atrás de si. O que chamamos criação geralmente não é mais que um catastrófico parto, consequência de longa gestação”.

Sobre essa base filosófica e metodológica, vale dizer que a própria denominação de Teoria Histórico-Cultural se deveria ao fato de Vygotski referir-se ao estudo da Psicologia como “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Podemos ver que cada denominação reflete caminhos pelos quais podemos direcionar um estudo, cada fonte nos mostra como o homem se constitui na estrutura social e cada enfoque revela o que nos diferencia dos animais. Como uma visão dialética deve refletir uma totalidade, para nos expressarmos desta forma é importante compreendermos cada um dos traços vistos acima. Quando o autor se refere a “instrumental” ele o faz no sentido da natureza como básica e mediadora de todas as funções

psicológicas complexas. (Luria, 2001). Diferenciando-se dos reflexos básicos, as funções superiores são produzidas pela própria pessoa. Uma pessoa adulta não só recebe os estímulos, mas pode também modificá-los. Ela usa as modificações como um instrumento de seu comportamento - por exemplo, amarra um barbante no dedo para lembrar-se de alguma coisa importante. As funções superiores incorporam os estímulos auxiliares.

Na concepção de Vigotski, “cultura” é a forma como a sociedade organiza os tipos de relações e manifestações construídas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e como estas formas são instrumentalizadas para a criança em seu desenvolvimento, pois o crescimento implica o domínio de tais tarefas. Destacamos aqui que um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem, que Vigotski enfatizou de forma especial pelo papel que desempenha na organização e desenvolvimento do processo do pensamento.

O fator “histórico” já é por si encontrado no cultural. Tem a ver com a capacidade do homem de planejar, modificar e dominar a natureza, já que o comportamento humano não surgiu do nada, mas sim, de um tempo praticamente impossível de precisar. As ações humanas que alteraram o ambiente foram inventadas e aperfeiçoadas ao longo da nossa história social. Como apontamos anteriormente, o autor enfatiza a linguagem como instrumento especial, e esta, como uma construção histórica, carrega todos os conceitos generalizados do conhecimento humano.

Na realidade, o que a teoria nos propõe é construirmos nosso pensamento considerando os três aspectos conjuntamente. Vigotski parte dos estudos da psicologia e educação vigentes até então, pois no pensamento dialético sempre se busca o que já foi criado e produzido social e historicamente pelo homem. À luz do materialismo histórico-dialético considera os acertos e, verificando os erros dos estudiosos e pensadores de dada época, Vigotski revela sempre um profundo respeito pelos pensadores e cientistas de todos os tempos, mesmo por autores em relação aos quais apresentava radicais divergências de ideias. Buscava nos equívocos de alguns autores da época a possibilidade de fazer reflexões inovadoras e fundamentar seus estudos. Utilizava-se das contradições do passado e do presente para a construção do seu pensamento e demonstrava profundo respeito e paixão por tudo que o ser humano é capaz de criar, característica que marca sua obra.

Da mesma forma, ao procurarmos construir a disciplina do ensino da Arte em uma perspectiva de base marxista, temos que considerar todos os autores que teorizam sobre o tema e devemos estudá-los mesmo em seus equívocos, no sentido de compreender cabalmente o que precisa ser superado e o que pode ser inovado para avançar.

É importante considerarmos que a Revolução de Outubro não foi mero contexto para

o autor pensar o psiquismo, pois a Revolução Comunista tinha como objetivo superar a organização social calcada no modo de produção capitalista. Essa superação não envolvia apenas a reestruturação da economia, mas também a condução de novos processos sociais que afirmassem os pressupostos da Revolução, e para tal transformação era necessário criar novas relações sociais e de trabalho.

É nestas condições que os estudiosos Vigotski, Luria e Leontiev buscaram organizar a educação e formação deste “novo homem soviético”, que pelas condições sociais em vigência precisava, além de superar o desgaste trazido pela revolução, forjar os instrumentos para atuar no coletivo social, buscando consolidar a revolução socialista dirigida pelos bolcheviques. Podemos reafirmar que a Revolução Russa revelou-se como processo altamente criativo, envolvendo a superação da organização econômica, social, política e econômica então vigente rumo a uma organização socialista.

Acentuando nesta filosofia e método que tem o homem como um ser formado historicamente, Vigotski, juntamente com Luria, Leontiev e outros, elege como centro de seu trabalho a demonstração de que o psiquismo é formado socialmente. Se não podia permanecer com a concepção de desenvolvimento evolutivo-maturacionista ao assumir tais fundamentos marxistas, tal centralidade impunha a definição de um novo objeto para a Psicologia e é um novo método para a apropriação e investigação do que competia a essa ciência.

Tendo em vista a referida tese vygotskiana, ainda é necessário expor que a mente humanizada, ou a mente do homem cultural (Vygotsky e Luria, 1996), traz em si os elementos para a organização do seu pensamento, o que, pela força do seu trabalho dirigido a um fim, já contém todas as qualidades de uma força criadora.

Este ser cultural, como fonte inesgotável de possibilidades, já se coloca como detentor do germe de uma mente criadora, pois pela força do seu trabalho na luta por sua sobrevivência o homem teve, necessariamente, que ser criativo. Assim, toda a realidade material contida na existência humana forma o núcleo para a organização do nosso pensamento.

A influência dos objetos materiais e imateriais sobre nós determina as ideias que formamos do mundo; esta mente criadora de que falamos deverá se construir na relação com as produções humanas e, intencionalmente, modificar e transformar o real.

Nesse sentido, a importância da formação social da mente redimensiona o papel da educação, visto que as funções psicológicas superiores, aquelas que são propriamente humanas, não são dadas no nascimento, mas referem-se a um segundo nascimento, o cultural, que tem sua gênese na prática social - portanto, na materialidade social e historicamente

produzida.

Para Vigotski, o desenvolvimento foi alvo de intensos estudos. Para entender esta concepção precisamos ir formando as ideias sobre ela ao longo das leituras que o autor nos deixou. Vale aqui assinalar que os processos criativos que se referem à ciência, à filosofia e à Arte decorrem de um profundo e intenso processo de apropriação das elaborações histórico-sociais. Vygotski (2000, p. 37) aponta que o homem cultural, que cria necessidades e a elas responde de modo instrumental, é superior a todos os animais porque suas experiências são intencionais e planejadas, e sua atividade existencial executada no ambiente acontece de forma crescente, ampliando-se constantemente. Isso tudo se deve à criação e uso de instrumentos adequados, construídos pela necessidade de lutar pela existência. Ao usar estas ferramentas o homem modifica a natureza, mobilizando suas operações mentais e formando o pensamento e linguagem. Facci (2009, p.112), referindo-se a esta reflexão, reafirma que podemos buscar em Marx a característica principal do gênero humano: a história:

O homem não se faz sem a história, e quem cria a história é a humanidade, os próprios homens. A história é o processo de criação e continuada formação do homem por sua própria atividade, por seu próprio trabalho, no sentido de uma universalidade e uma liberdade crescente. O homem produz o homem mesmo, numa relação dialética que ocorre entre ele e a natureza. (p.112)

Esta referência demonstra que esta relação dialética sempre esteve presente no desenvolvimento das características humanas. Segundo Shuare (1990), é na origem da psique humana que podemos buscar os elementos para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, sendo vista esta origem em seu contexto histórico social de construção. Ao se referir à concepção histórica cultural afirma:

(...) os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo isolado de suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente se entende, por exemplo, com respeito às estruturas fisiológicas que, aparentemente, contém em seu

gérmen aquilo que serão, uma vez que transcorra o tempo correspondente. (Shuare, 1990, p.59, tradução nossa).

Identificamos, assim, que o tempo ao qual Shuare se refere acontece no plano individual e no social. Para Vigotski, o tempo está contido na atividade produtiva, sendo o tempo humano história no âmbito individual e social. O tempo social é tomado como a história do desenvolvimento social, e sendo a atividade produtiva o trabalho, podemos dizer que existe uma dependência entre a atividade psíquica e a atividade social. Como existe esta dependência entre a atividade psíquica e a atividade social, podemos deduzir que, se os alunos passam a maior parte de seu tempo na escola, é neste ambiente que as mediações formativas das suas psiques encontram os instrumentos culturais necessários para a formação do homem rico. O homem, ao se expressar objetivamente através das ações sensíveis, aciona os mecanismos necessários para se tornar cada vez mais humanizado.

Sobre o homem rico Marx (1997) afirma: “O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas de vida. O homem para quem a sua própria realização existe como necessidade interior, como sua carência.” (p.544). Trata-se de um movimento interior do homem que, ao se exteriorizar por uma necessidade, supre esta carência e o promove como ser genérico. Assim a escola, como detentora do conhecimento construído historicamente, tem o papel de suprir tal necessidade, e a Arte, enquanto disciplina que trabalha com os conteúdos das manifestações sensíveis do homem, contribuem de forma substancial para a objetivação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Shuare (1990) chama a atenção para o caráter mediador da psique humana e afirma que o que nos faz diferentes dos animais é justamente esta capacidade humana de desenvolver as funções psíquicas superiores, como a memória lógica e mediada, a atenção concentrada e voluntária, a linguagem e o pensamento verbais e outras que se formarão no contato com as mediações elaboradas pelo homem.

Neste sentido, podemos pensar que no exercício profissional da educação escolar a THC avança no sentido da compreensão científica da prática escolar. A Arte, enquanto área de conhecimento pode promover a educação estética com vistas à humanização dos sentidos, uma vez que abre caminhos para o acesso aos bens artísticos que o homem construiu em meio às relações existentes nas práticas escolares. A educação artística para as crianças e jovens contribui para a formação do ser social consciente, pois oferece o conhecimento das múltiplas formas de representação da realidade experimentadas pelo homem.

Para tanto, como já exposto, entender o desenvolvimento e a formação humana à luz desta teoria pode nos trazer o embrião para dimensionarmos o ensino da Arte de forma a nos levar a entender os fatores que influenciam o desenvolvimento da criança e para assim buscarmos novos instrumentos teóricos e metodológicos que nos façam avançar para uma atuação comprometida com a sensibilidade humana.

Passar do funcionamento do plano biológico e instintivo para o plano da ordenação sócio-histórica da conduta é o que se espera como resultado da ação educacional, e valer-nos dos processos criadores contidos na Arte nos parece uma via de acesso à produção cultural da humanidade. Desta forma, as funções psicológicas superiores guardam relação direta e dialética com a educação, o que denota a relevância dos processos de constituição da linguagem e do pensamento verbais para a formação do que é propriamente humano no ser.

A THC reposiciona o papel do fator biológico como não determinante do curso e do alcance do desenvolvimento, e vai além, ao esclarecer o papel do fator social, ou ainda, das classes sociais. Isso abre outras possibilidades para o ensino da Arte na escolarização atual, na medida em que incide na formação humana. Esta pesquisa, conforme acentuamos, busca defender uma formação humana em toda a sua plenitude, portanto vale destacarmos os processos do desenvolvimento cultural do gênero humano a que nos referimos. Poderemos avançar nos processos de escolarização e formação dos jovens que ocupam os bancos das escolas públicas mediante a busca de novos meios para os planejamentos. Para Barroco (2007),

A contraposição a essa dinâmica que desobriga o homem de preocupar-se com as formas, que aliena, que expropria, revela uma preocupação com a sinalização de recursos que podem auxiliar a vê-lo em sua historicidade. “A historicidade, ao oferecer subsídios contextuais para análise, permite-nos pensar não apenas no que já está ‘instalado’ – no que o homem é-, mas nos desdobramentos futuros possíveis – naquilo que pode vir a ser. Admitir a importância e a necessidade da história é apostar nas possibilidades de se conhecer o homem. Essa perspectiva na verdade, fundamenta-se no reconhecimento da vocação para o desenvolvimento, não de “uns” ou de “alguns”, mas do gênero humano. Entendo que a ação educativa [...] efetiva-se quando eles trazem à tona todo esse movimento, quando descerram ao(s) outro(s) essas possibilidades. Isso revela um

ponto central, que reside no exercício de explicar o homem a partir daquilo que o torna diferenciado e o qualifica como agente sobre o mundo, sobre a natureza; enquanto espécie, que se objetiva em suas ações e se apropria de seus efeitos, que se torna gênero humano e sujeito singular, sujeito dotado de processos criadores e que pode também se alienar e ser alienado. (p.84).

Ao enfatizar a importância da historicidade, a autora nos convida a repensar o próprio homem neste contexto e mostra quanto isso é importante para o aluno tomar consciência de que é um ser social. Isso implica ênfase também nos conteúdos da história da arte, contudo, mesmo os conteúdos da história da Arte em destaque nos currículos, faz-se necessário um ensino da Arte que acene para a criação de uma mente criativa, de forma que nas atividades escolares isso possa ser objetivado. Acreditamos que isso pode se tornar possível na medida em que mergulhatmos cada vez mais nos referenciais da THC.

É importante uma reflexão sobre o curso do desenvolvimento humano, Vygotsky e Luria, em “Estudos sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança” (1996), afirmam:

Nosso trabalho consiste em descrever três linhas principais no desenvolvimento do comportamento - evolutiva, histórica e ontogenética - e em demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto dessas três linhas de desenvolvimento e só pode ser compreendido e cientificamente explicado pela análise dos três diferentes caminhos que constituem a história do comportamento humano (p. 51).

O estudo demonstra que o desenvolvimento não é um processo estanque, mas dialético. Também não é uma sequência meramente maturacionista e evolutiva que determina o processo do desenvolvimento. O que da consistência são as relações com que ele se depara em seu curso. Logicamente, como já vimos nos estudos destes autores, as etapas ou experiências anteriores de um processo são sempre consideradas junto com as novas elaborações teóricas.

Nesta literatura identificamos três estágios do desenvolvimento, calcados nas reações hereditárias, nos reflexos condicionados e no intelecto. O primeiro é o das reações

hereditárias, que têm sua base nos instintos que cada espécie animal traz ao nascer, os quais servem para suprir as necessidades básicas. Estas reações hereditárias não são aprendidas, elas atuam involuntariamente, e, segundo os autores, nos animais inferiores as reações instintivas são predominantes. O segundo estágio é o dos reflexos condicionados, que vem do treinamento ou da vivência do animal, diferindo das reações hereditárias. O terceiro estágio é decorrente dos anteriores e tem a prática intelectual como o limite do desenvolvimento do comportamento animal. Cumpre acentuar aqui que este limite se refere ao desenvolvimento animal, e não ao desenvolvimento humano. Este estágio intelectual prático é encontrado nos macacos antropoides, pelo uso que eles são capazes de fazer de alguns instrumentos. Vygotsky & Luria, 1996 afirmam:

[...] o segundo estágio de desenvolvimento (os reflexos condicionados) se sobrepõe ao primeiro e nada mais representa do que certa transformação, alteração ou reagrupamento de reações inatas, assim também o terceiro estágio desenvolve-se muito naturalmente a partir do segundo, e nada mais representa do que uma forma nova e complexa de combinações de reflexos condicionados. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 75).

Ao buscarem sua sobrevivência, os macacos antropoides desenvolvem esta capacidade de utilizar instrumentos. Segundo os autores, eles descobrem que podem utilizar uma vara para apanhar os frutos mais altos de uma árvore e assim saciar sua fome. Partindo do entendimento das etapas de desenvolvimento dos animais em relação ao homem primitivo, os autores nos possibilitam entender o desenvolvimento deste homem cultural a que nos referimos. É nas pesquisas feitas com o macaco antropoide, ao usar instrumentos, e no comportamento do homem primitivo em sua experiência de sobrevivência, que Vygotski e Luria (1996) nos fornecem os fundamentos para entendermos o comportamento da criança e assim podermos traçar relações entre as funções psíquicas do homem primitivo e do homem cultural. No terceiro capítulo, intitulado “A Criança e seu comportamento”, Vygotsky e Luria (1996) voltam-se para a terceira etapa do desenvolvimento do comportamento humano: a etapa intelectual. Afirmam os autores:

Creemos que cada uma dessas trajetórias evolutivas _ o

desenvolvimento do macaco até o homem, do homem primitivo até o representante da era cultural e da criança até o adulto – segue seu próprio caminho individual, que sofre influência de fatores específicos e passa por formas e estágios de desenvolvimento específicos, muitas vezes idiossincráticos. É por isso que, ao estudar o homem cultural adulto, devemos, além da evolução do comportamento animal e do homem primitivo, estudar também o desenvolvimento da criança. (Vygotsky & Luria, 1996, p.151).

Para compreender a psicologia do homem cultural podemos nos apropriar de conceitos culturais e processos internos percorridos por um recém-nascido até atingir um ponto de desenvolvimento que o torna um escolar, e posteriormente, este ser a que já nos referimos. Estudar o desenvolvimento da criança desde recém-nascida até sua constituição como um adulto cultural – ou, dito de outra forma, estudar o a transformação das funções psicológicas primitivas nas funções psicológicas superiores - nos ajuda a compreender as transformações que se dão ao longo deste percurso, as quais permitem a passagem de uma regulação comportamental basicamente natural ou biológica para uma regulação sociocultural. A forma como um bebê apreende o mundo ocorre muito peculiarmente, diferentemente de um adulto, que se apresenta ligado ao mundo por uma série de condições emocionais e culturais que fazem o meio ambiente fundir nele próprio. Ele, o adulto, é resultante destas séries de mediações e elos que se estabelecem até sua condição de adulto. Segundo os autores Vygotsky & Luria, 1996,

Tudo quanto, para o adulto, serve de ponte entre ele e o meio ambiente, tudo o que lhe traz cada sinal do mundo exterior – Isto é, sua visão, audição e os demais órgãos de percepção – é quase não funcional num recém-nascido. Imagine-se um homem a quem, um após outro, se tenham cortado todos os vínculos com o meio ambiente; ele passa a estar completamente isolado do mundo, uma pessoas solitária em meio a um mundo de coisas que não existem para ele. Essa condição é a que se assemelha à do recém-nascido. Embora este mundo esteja cheio de ruídos e borrões, os órgãos de percepção da criança ainda não funcionam para ela: ela não tem percepções

isoladas, não reconhece objetos e não destaca nada nesse caos generalizado. Para ela, ainda não existe um mundo de coisas habitualmente percebidas e ela vive como um ermitão. (p. 155).

Verificamos nesta citação que um bebezinho apresenta uma ligação tênue e fragilizada como o seu meio ambiente. O que o prende ao meio ambiente são necessidades imediatas de sobrevivência, como sugar o leite e fazer suas necessidades orgânicas. Enquanto as relações do adulto se dão pela visão, o elo entre o mundo e o bebê se dá pela boca, e é nesta relação que podemos destacar as relações primitivas iniciais, as sensações ou reações psicológicas primárias. A criança começa a se dar conta de sua realidade em um momento posterior de seu desenvolvimento. É com o domínio dos músculos oculares, por volta dos quatro meses de idade, que o meio ambiente torna-se acessível a ela, e isso traz uma grande reviravolta em seu desenvolvimento: de um ser primitivo, detentor apenas das sensações orgânicas, ela passa a se defrontar com a realidade. Todos nós já observamos que uma criança se modifica ao perceber o mundo à sua volta e de imediato começa a interagir com ele, e assim, “O primeiro princípio orgânico de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, o social” (Vygotsky & Luria, 1996, p.156). Devemos destacar aqui o papel importante que a visualidade traz para o desenvolvimento social da criança. Neste entendimento podemos encontrar elementos para entendermos o desenvolvimento de uma criança que nasce privada da visão.

Vygotsky e Luria (1996) observam: “(...) não podemos imaginar que uma criança nasça como uma folha de papel em branco a ser gradativamente preenchida com um texto redigido pela vida” (p.156), ao contrário ela já anuncia, ainda que de forma desordenada, um grande rol de inscrições. Entendiam os autores que esta página já apreende aspectos do mundo social, onde ela circunscreve a realidade à sua volta, e que a criança já possui atividades neuropsicológicas, embora primitivas, sendo um equívoco entendê-la como um adulto atrasado. Os autores escrevem que as diferenças entre adultos e crianças não estão somente nos aspectos anatômicos e fisiológicos, mas também na constituição e no funcionamento de seus psiquismos. O adulto relaciona-se com o mundo de modo mais indireto, mediado por ferramentas que potencializam as ações de seu corpo e por instrumentos psicológicos que lhe permitem apreender o real, pensar e projetar a respeito dele e sobre ele intervir.

Ao estudarem o psiquismo humano, os psicólogos soviéticos tiveram o propósito de explicitar as mudanças quantitativas e qualitativas do desenvolvimento. Geralmente os adultos acham graça das observações que uma criança faz sobre suas impressões de mundo. Isto se

justifica pelo fato de este olhar diferir do olhar adulto, o “olhar infantil”, que já consegue fazer as observações muitas vezes estranhas, motivando comentários e risos dos adultos; porém esse olhar já é perceptivo e carregado de estímulos. Recuperando as metamorfoses físicas e psíquicas vivenciadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, apontam, por exemplo, quanto a criança *supera* o olhar vazio dos primeiros meses após seu nascimento. Sobre isso Vygotsky & Luria (1996) afirmam:

Não é de admirar que quando seus olhos começam a ver elas não o façam como os nossos. As percepções da criança, inclusive as percepções de tempo e espaço, ainda são primitivas e distintas, e passará muito tempo até que se tornem as percepções que são características nos adulto. (p.157).

Acerca dos fenômenos perceptivos, outro autor soviético, A. N. Sokolov (1961) afirma que a percepção é o reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Escreve esse autor:

As percepções, como as sensações são resultados da ação direta dos objetos sobre os órgãos dos sentidos, Embora enquanto as sensações são reflexos de qualidades isoladas dos objetos (cor, odor, calor ou frio), as percepções são representações desse conjunto e das relações mútuas destas qualidades. A percepção é sempre uma imagem mais ou menos complicada do objeto. Quando percebemos, por exemplo, uma rosa vermelha não temos sensações visuais e olfativas isoladas, senão que recebemos uma imagem total da rosa com sua cor e odor característicos. A percepção se completa e aperfeiçoa, em grau maior ou menor, com os conhecimentos que se tem da experiência anterior. (Sokolov, 1961, grifos do autor, p. 144).

Segundo A. N. Sokolov (1961), a percepção caracteriza-se pela integridade com a qual apreende o objeto, mantendo-o em unidade, como um “todo único”, apesar de suas distintas propriedades (p. 145). A veracidade da percepção se comprova na prática e é, ao mesmo tempo, a prática social dos homens o fundamento das percepções. “O homem, ao atuar de distinta maneira sobre os objetos fenômenos da realidade os percebe de uma ou de outra maneira, o que se percebe e como se percebe depende do que o homem faz e de como o faz,

dos fins que persegue ao atuar, do conteúdo e caráter de sua atividade” (p. 145).

É na prática social, relacionando-se com outros homens por meio da linguagem, que o homem “assimila a experiência acumulada pela sociedade e completa e comprova sua prática pessoal com a dos demais”. A linguagem é uma “atividade analítico-sintética do cérebro, um conhecimento sensível de grau mais elevado que as sensações”. (Sokolov, 1961, p. 145).

Observa A. N. Sokolov (1961):

Como as pessoas, segundo sua idade, seu nível cultural, sua profissão e outras condições, tem distinta experiência, a percepção dos mesmos objetos e fenômenos é diferente, em cada uma delas e inclusive em uma mesma pessoa em distintos períodos de sua vida, um mesmo objeto ou fenômeno se pode perceber desde distintos pontos de vista, com diferente exatidão e extensão. (p.144).

A percepção da criança em relação ao espaço, por exemplo, se desenvolverá somente após os quatro anos, e esta percepção difere muito da do adulto, pois há uma discrepância na maneira como a criança vê os objetos. Todos já observaram que as crianças, em um ambiente cheio de pessoas, levantam seus bracinhos e abrem suas mãozinhas tentando alcançar as pessoas ou coisas e pegá-las como se estas fossem brinquedos. Não conseguem compreender que, por estarem distantes, elas podem parecer menores, indicando que ainda não têm a maturidade para entender tal situação de espacialidade. Podemos aprofundar nossa reflexão sobre a percepção do espaço por meio da seguinte citação:

[...] o fato é que todo estímulo visual deixa um traço sobre a retina. Nada mais natural que a imagem deixada sobre a retina a partir da percepção de um homem que está perto seja grande, enquanto a imagem deixada por um homem que está na torre da igreja será comparativamente menor. Para que a imagem de um homem que está longe seja percebida como um homem grande, é preciso um componente adicional uma habilidade existente há muito tempo, ou um hábito. Essa constância na avaliação do tamanho de objetos independentemente da distância a que estejam a chamada “invariância” da percepção desenvolve-se no correr de treinamento

prolongado. O traço fisiológico deixado sobre a retina por um objeto percebido ainda tem que ser processado e avaliado de uma perspectiva de experiência prévia; uma imagem sucessiva simples tem que se fundir com imagens deixadas por experiências anteriores; é necessária uma orientação adequada no espaço, pela qual os objetos distantes não sejam percebidos como pequenos e os objetos mais próximos, como grandes, simplesmente devido a sua proximidade. A criança passa por uma adaptação. A experiência da criança é tão pobre que sua visão funciona de maneira mais primitiva; a criança confia ingenuamente nas imagens que aparecem em sua retina. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 158).

Para A. N. Sokolov (1961),

A base fisiológica da percepção são *os reflexos condicionados a estímulos complicados e a relações entre os estímulos*, resultantes da atuação sobre receptores, de distintas partes de qualidades dos objetos. A consequência disto, no homem aparece uma imagem complicada dos objetos. As conexões nervosas temporais que se têm formado antes e são base fisiológica da experiência influem sobre o conteúdo e caráter das percepções. (grifos do autor, p. 145).

Por outro lado, vimos que a formação da percepção é decorrente de um treino ou hábito visual, e que toda imagem vista deixa traços, os quais se misturam às novas imagens registradas pela retina, e por isso muitas vezes a criança tem esta percepção confusa, carregada de traços deixados de outras imagens vistas. É por esse motivo que os adultos acham engraçadas as situações observadas pelas crianças. É a partir destes processos que ela cria sua percepção mais integral da realidade. A criança vê com toda a sua experiência anterior, e diante do que vê, acaba alterando as imagens percebidas. Neste modo de perceber o mundo se estabelece uma forma perceptiva confusa entre a realidade e a fantasia. A fantasia irá muitas vezes substituir a realidade. Este cenário primitivo do mundo é representado sem as fronteiras que se devem estabelecer entre o real e o fantástico, e superar isto de modo que a criança possa fazer esta distinção demanda um tempo considerável. Para tanto, a criança precisa desenvolver a fala e o seu pensamento, o que ocasionará um salto cultural

significativo na forma de apreender os objetos em sua realidade e em suas relações sociais. A palavra carrega em si as significações dadas nessas relações, permitindo a desagregação e a unificação dos estímulos, ela designa partes do objeto e o unifica. É por meio dessas relações que a criança passará de fase da percepção primitiva para outras formas mais competentes de organização do seu mundo externo. Assim, podemos encontrar nas formas como a criança percebe e concebe o mundo elementos consistentes para a prática escolar.

A percepção humana, na concepção científica e materialista, é racional. “Ao perceber os objetos e fenômenos da realidade o homem os interpreta segundo os conhecimentos que tem recebido antes e segundo sua experiência prática” (Sokolov, 1961, p. 148). A percepção começa a se desenvolver desde os primeiros meses de vida e este desenvolvimento deve continuar ao longo da vida escolar:

Os adultos dão a conhecer à criança os objetos que a rodeiam, lhe ajudam a considerar seus signos mais importantes e características, lhe ensinam a atuar com eles e respondem as numerosas perguntas referentes a estes objetos, ao aprender a denominação dos objetos e de suas partes a crianças aprendem a generalizar e a diferenciar os objetos segundo suas propriedades mais importantes. (Sokolov, 1961, p. 174).

Para Sokolov (1961), esse desenvolvimento depende da atenção e da direção dos professores e educadores. Quando isso não ocorre, os alunos das séries iniciais têm dificuldades em separar o principal e essencial do objeto ou fenômeno observado e em descrevê-lo; eles não atentam para detalhes importantes e se distraem com outros menos relevantes e casuais. O autor entende que “o papel do professor está em preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que estudam comunicar-lhes os dados indispensáveis acerca deles que lhe facilitarão dirigir a percepção e a divergências as qualidades mais importantes dos objetos” (p. 175).

Com o exposto a respeito da percepção pelo prisma da Psicologia Histórico-cultural, podemos em destaque a importância do ensino escolar para a formação das funções psíquicas superiores, para a formação da humanidade nos indivíduos. Temos daí a indicação da importância da Arte para essa formação e, mais especificamente, do seu ensino na escola.

3.2 PSICOLOGIA DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE

Os estudos de Vigotski que inspiraram ou deram base para a investigação da natureza social das funções psicológicas superiores também foram fundamentais para a Arte. Suas investigações sobre a psicologia da Arte ocorreram, sobretudo entre, os anos de 1915 a 1925, e mostram que Vygotski (1999) ainda não havia desenvolvido por completo suas investigações sobre essa formação social do psiquismo²⁵. Nelas o autor propõe uma nova forma de análise psicológica da obra de arte baseada no materialismo histórico e dialético. Ele busca revelar o sentimento que a obra encerra em sua estrutura e a capacidade deste sentimento de promover uma nova organização psíquica, envolvendo características como criatividade, o pensamento abstrato e outras.

Em “Psicologia da Arte”, já no prefácio o autor mostra que sua intenção é trazer para discussão a relação entre a Psicologia e a Arte com vista à construção de uma concepção materialista. Para tanto ela faz uma intensa investigação sobre as correntes da Psicologia que se voltaram à arte e sobre as tendências estéticas e movimentos artísticos da Rússia do início do século XX.

Assim, o autor assumiu o compromisso político com o socialismo e expressava isso em sua produção. Este compromisso foi assumido também por outros teóricos para construção e efetivação do recém-implantado socialismo:

Com a instalação do poder dos Soviéticos, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deixaria de ser privilégio de poucos para se tornar um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se para isso um novo sistema de instrução. (...) Muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o regime, mas muitos também emigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e pedagogia soviéticas, que tinha por objetivo a formação do novo homem, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (Prestes, 2010, p.28).

25 Os estudos relativos à formação social do psiquismo não haviam sido feitos, bem como a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em sua forma mais complexa, como apresenta em seus escritos sobre a constituição das funções psicológicas superiores e sobre estas em pessoas que têm o curso do desenvolvimento diferenciado pelas deficiências (Vygotski 1997, 2000).

Superar a organização social calcada no modo de produção capitalista, certamente constitui o objetivo central das mudanças. Essa superação não envolvia apenas a reestruturação da economia, mas também a condução de novos processos sociais que afirmassem os pressupostos da revolução, e para tal transformação era necessário formar o novo homem comunista calcado em novas relações sociais.

Mesmo sem ter elaborado a teoria do psiquismo formado socialmente e sem anunciar sua aproximação ao comunismo, Vigotski se apresentava como um rigoroso crítico de arte e um investigador que indagava qual seria o objeto da Psicologia da Arte.

Posteriormente, no texto *A Transformação Socialista do Homem* (2004), Vigotski mostra que em uma sociedade regida pelo trabalho a estrutura de classes adquire uma grande complexidade e que nessa sociedade a estrutura psicológica do homem não se forma diretamente, mas é mediada por uma série de fatores: a psique do homem é correspondente à estrutura de classe refletida no período histórico de sua existência.

Conforme o exposto, se a psique do homem corresponde ao período histórico em que ele vive, confirma-se que as relações sociais influenciam a formação da estrutura mental das pessoas. Considerando-se este fato, ao se planejar uma atividade de ensino com a consciência da estrutura de classe que corresponde a seu contexto, de certa forma se estará objetivando intencionalmente o trabalho. Podemos então buscar nesta afirmação de Vigotski as justificativas para o estudo dos conteúdos históricos da produção artística, e nesses conteúdos se podem encontrar atributos que possibilitam ao estudante tomar consciência de sua existência como ser social. Podemos verificar aqui a importância de os conteúdos da produção artística contemporânea serem mediados em sua concepção.

A deturpação e corrupção da personalidade do homem já foram anunciadas por Marx, que entendia ser ela decorrente dos avanços ou retrocessos das formas de produção do sistema capitalista, ou seja, que o próprio modo de produção de trabalho tanto pode formar um homem embrutecido e alheio ao sensível quanto um homem humanizado em sua formação, tal qual o sistema. Mais uma vez os autores demonstram a possibilidade, se não de superação, pelo menos de entendimento da realidade. Neste sentido a escola nem sempre precisa reproduzir ao pé da letra os retrocessos da produção capitalista, mas pode avançar naquilo que promove o ensino e a aprendizagem.

Assim, para sustentar uma nova forma de organização social foi preciso superar além da produção burguesa, também personalidade humana, que, conseqüentemente, era formada com a característica do individualismo, da alienação e da degradação. Retomando a citação anterior, vemos que era preciso uma educação que pudesse dar conta desta nova formação.

Reproduzia-se, pela educação até então, de modo geral, estabelecida nos indivíduos, a estrutura calcada na exploração pelo trabalho. Era, assim, necessário resgatar uma formação psicológica com todo o seu potencial coletivo e criativo, visto que o caráter social da formação humana, à luz do marxismo, que dava base à Revolução e à nova ciência psicológica, era entendido como condizente com os avanços da produção da vida.

Neste sentido supõe-se que as atividades de uma aula de Arte possibilitam a emergência de uma nova forma de consciência social e de uma nova concepção sobre o mundo. Nesta perspectiva a obra de arte pode ser entendida como reflexo da realidade material, não um reflexo passivo, mas um reflexo criador, que conserva a relação com a sociedade. Quando o artista produz em contato com a realidade, não toma essa realidade para copiá-la, mas para se apropriar dela, transformando-a em objeto de uma significação humana, propor estas discussões aos alunos do Ensino Médio contribuirá para a formação de conceitos teóricos.

O momento pós-revolucionário russo pretendia criar uma nova arte, que expressasse os interesses da nova sociedade em emergência e do novo homem comunista. Desse modo cabia à estética orientar os rumos da arte conforme o interesse do proletariado. As demais filosofias e ciências também deveriam atender a tais interesses, como forma de lutar contra as forças burguesas. Sobre arte e o novo homem, Barroco (2007) afirma:

A nova arte deveria revelar o homem contemporâneo; não o burguês, mas o homem cultural, o homem desenvolvido, o homem socialista; mas isso não constituía tarefa fácil, corriqueira, banal; antes deveria ser fruto de outra árvore. (...) Seria possível forjar uma nova arte, uma nova estética? Seria possível alcançá-la? (p. 37).

A esse respeito vale dizer que Vigotski participou das principais discussões sobre a arte do período pós-revolucionário, contribuindo para a construção da arte e da estética na perspectiva marxista, e com isso explicitando seu compromisso com o comunismo e a sociedade soviética. Cabral (2008) e Prestes (2010) demonstram que Vigotski era influente no cenário artístico pós-revolucionário. Destacam que ele manteve diálogo constante com o cineasta Serguei Eisenstein (1898-1948), a ponto de influenciá-lo em sua obra. Este cineasta ousava criar um novo modo de fazer cinema, uma técnica de montagem essencialmente dialética, marcada pelo conflito e intencionalmente organizada para colocar o espectador em atividade, em movimento. O cineasta em questão assumia em seus filmes o compromisso com

o marxismo e a superação da arte burguesa, e expressava de forma criativa a luta de classes, inovando nas técnicas de montagem da cena, na construção de heróis coletivos e na narração não linear. Eisenstein pode ser considerado como um ícone da nova arte russa e construiu seus pressupostos em contato com Vygotski.

Nos pressupostos da “Psicologia da Arte” (1999) encontramos uma abordagem para entender a produção artística segundo a concepção materialista, não como fruto das determinações inatas do psiquismo individual. Em oposição a isso, nesta obra já fica explícita a concepção de psiquismo eminentemente social. Não obstante, nesta produção teórica encontramos termos que não são usuais em sua teoria, embora seja notável a orientação marxista tanto na concepção de homem quanto na concepção de arte.

Leontiev (1970) reconhece a grandeza desta obra, contudo aponta que Vygotski tinha dificuldades em acertar os conceitos da psicologia para se expressar:

Na época em que se escreveu ainda não havia elaborado estes conceitos; ainda não havia criado a teoria da formação social da mente humana, não havia superado os elementos da reflexologia defendida por K. N. Kornílov, no entanto pretende esboçar os princípios gerais da teoria concreto-psicológica da consciência. Por isto, Vygotski expressa seus pensamentos com palavras que não são suas. Recorre frequentemente a autores cujos pontos de vista eram basicamente estranhos a seus fundamentos (p.11 - tradução nossa).

Ressaltar estes aspectos na escrita de Psicologia da Arte é importante para não tomar os termos usados por Vygotski de forma a causar impressões confusas sobre suas ideias. Neste sentido, Duarte (2010) nos chama a atenção para a importância de se ampliar o estudo de sua produção teórica para entender mais amplamente suas ideias e evitar equívocos em sua interpretação.

O momento atual, diferentemente daquele em que o autor escreveu a obra, é de ênfase no que é provisório, no que se apresenta como “espetacular”, no que clama a uma “emocionalidade arrebatadora e instantânea”; é marcado por sujeitos que estabelecem vínculos entre si e com o mundo tendo em vista as relações de mercadoria, e que, comumente, mostram-se indiferentes e passivos diante do que se passa na sociedade.

A inclusão desta obra na pesquisa se justifica pelo fato de o estudioso entender a Arte como manifestação eminentemente social, ligada à vida e à sua humanização, por sua força social transformadora. Afirma o autor:

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva... (p.307).

O planejamento intencional da aula de arte pode se enriquecer ao propor experiências coletivas, pois quando os sentimentos e emoções transgridem o individual e se ancoram no social, apontam caminhos para as formas de organização voltadas aos interesses de um coletivo, podemos supor que sua aprendizagem promovida desta forma concorre para a mudança do pensamento empírico para o pensamento científico. Neste sentido, é importante compreender os modos de sentir e perceber as coisas e o quanto as emoções estéticas de cada época estão em correspondência com os modos de produção vigentes.

A justificativa que a citação nos dá avaliza ainda mais sua importância como subsídio teórico. Esta premissa não deve valer unicamente para a consciência de quem cria ou frui, mas também para a própria obra, que contém em si características inconscientes do sujeito autor, do sujeito que a frui, dos sujeitos em seu coletivo social. Confirma-se aqui o que ressaltamos na primeira seção, em que mostramos a aprendizagem como decorrente das atividades organizadas no coletivo.

Diante disso, podemos estabelecer relação com o colocado por Moraes (2001). Esta autora, ao discutir as políticas educacionais, explica que os projetos econômicos e políticos encontram-se esvaziados, desprovidas de bases teóricas e sem fundamento. A educação, que

deveria também cuidar desta humanização, encontra-se alijada das teorias. Como é possível humanizar? Que base pode dar conta desta necessidade histórica?

Podemos também aqui fazer uma breve reflexão sobre as concepções pós-modernas na educação apontadas por Saviani (1992-1997). Já na década de 90 este autor assinalava que a tendência na educação brasileira estava convergindo para um período em que os conteúdos estavam sendo esvaziados e se apresentavam de forma fragmentada - o que, aliás, podemos verificar muito bem nas políticas neoliberais da época. Atualmente são evidentes os rumos que a educação brasileira vem tomando. A escola vem ignorando o conteúdo histórico construído pelo homem, e o “reco da teoria” referido por Moraes (2001) está em todas ou quase todas as instâncias educativas. Os conteúdos escolares tratam abordam questões que versam sobre o emergente, o espetacular, o superficial, como posto acima. O Pós-Modernismo já assinala em seus ideários a necessidade de construir o “novo”, desconsiderando a trajetória histórica humana e primando pela individualidade em detrimento da humanização e do resgate da coletividade.

Ora, se é a formação social das pessoas que nos preocupa e se essa formação é desenvolvida entre as pessoas de uma dada sociedade, temos que juntar subsídios e argumentos para os embates em relação às ideias pós-modernas. Assim, a obra de Vygotski (1999) como base para nossos estudos é fundamental, pois pelo entendimento de suas teorias podemos vislumbrar e ter na arte uma fonte para humanizar e formar uma mente criativa, podendo a arte ser útil na estruturação emocional e psíquica do público escolar, com vistas à superação do “reco da teoria” vigente. Afirma Vygotski (1999):

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais... 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... A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade.

De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (p.315).

Pela premissa do autor de que a Arte é o social em nós podemos entender a importância de atentarmos para um ensino da arte que não relegue o desenvolvimento humano a um fatalismo biológico ou a um determinismo social, a um “dom” para melhor compreendermos o homem do século XXI, que está nas escolas, sendo atendido por educadores. Afirma Vygotski (1999, p.310): “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar apenas sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento”. Aqui resumimos que um dos objetivos do ensino da arte que defendemos ancora-se na formação da humanização, a começar pelos sentidos, o que, conseqüentemente, elevará as funções psicológicas do aluno. Assim, não faz sentido orientar-nos pelo aspecto sentimental - muitas vezes recorrente no espaço escolar.

O autor coloca que a análise da obra de arte deve partir de sua estrutura, sendo seus elementos a forma e o conteúdo; porém tal estrutura não é fruto livre da consciência ou inconsciência do criador, mas segue determinadas leis estéticas criadas pelos homens na vida em sociedade, ou seja, é determinada socialmente.

Seguindo este caminho, a análise deve partir da forma e conteúdo, apreendidos de forma dialética, para alcançar a síntese psicológica. Partindo disso, podemos entender que para obter a estrutura artística foi necessária uma atividade humana transformadora da matéria-prima que recebeu intervenção em suas características brutas, constituindo-se como arte.

Embora não se fixe nisso, é possível considerarmos que o autor concebe a arte como trabalho. Como já vimos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o trabalho é uma atividade vital para o homem, que, para criar as condições necessárias à sobrevivência, produz instrumentos, linguagem e relações sociais e imprime nestes produtos as características humanas.

Este processo é chamado de objetivação, e de acordo com Duarte (1999, p. 27-52), o homem objetiva sua atividade em produtos materiais ou simbólicos. O processo de objetivação é complementado pelo processo de apropriação, no qual o homem, por meio do trabalho, apropria-se das objetivações já realizadas pela humanidade. É nestes processos que se encontra a explicação do gênero humano como síntese das características humanas, pois estas se expressam nas objetivações, e ao se apropriar delas o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente, ou seja, as funções mentais são objetivadas e por meio da atividade os homens se apropriam delas. Destacamos que o processo de objetivação-apropriação transforma a ação do homem em realidade por ser uma ação mediada que implica transformação psíquica e impõe novas necessidades, além das de sobrevivência.

Leontiev (2004) coloca que o desenvolvimento promovido pela apropriação do legado cultural possibilita a construção de novas funções psicológicas e novas aptidões, indicando que o desenvolvimento humano é regido por leis históricas e sociais, diferentemente do animal, que é regido pelo instinto e pela satisfação de suas necessidades primárias: “São os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resulta de todo o intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico”. (p.292).

Neste sentido, conforme indica Vigotski (2001), a arte como objetivação traria na sua forma as funções psicológicas contidas na atividade que a gerou, uma vez que satisfaz necessidades essencialmente humanas, como fruto de apropriações anteriores e com liberdade em relação às necessidades orgânicas. Por ser tipicamente humana, a arte representa características do gênero humano, por isso Vigostki afirma que sua estrutura contém a síntese psicológica, não se referindo ao artista ou ao espectador, mas à humanidade contida na obra artística.

Barroco (2007) nos faz compreender que a arte possibilita entrar em contato com a genericidade humana, desenvolver consciência de pertencimento ao gênero, explicitar a historicidade que dá ao indivíduo as condições para reproduzir-se e criar novos meios para sua existência - o que é possível pelo caráter de mediação que a arte implica entre o indivíduo e o gênero humano.

A arte como objetivação e mediação entre o indivíduo e a sociedade pode ser estendida sob a lógica do desenvolvimento psicológico ontogenético do homem. O desenvolvimento individual do psiquismo depende das apropriações que o sujeito realiza à medida que atua no mundo; tomando para si as conquistas do gênero humano ele constrói as funções psicológicas. Assim, a arte é uma objetivação que, ao ser apropriada pelo homem,

reproduz as características humanas que encerra, possibilitando um maior desenvolvimento psicológico; no entanto esta apropriação da arte, da linguagem ou dos objetos em geral não se dá de forma direta, mas mediada. O mundo real e imediato do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana; porém ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos que encarnam as aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, ele apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (Leontiev, 2004, p. 178).

A apropriação é mediada pelas relações sociais. Estas vão inserir o homem na atividade com os objetos e com a linguagem. Ao nascer o homem depara-se com uma realidade humanizada deixada pelas gerações anteriores. Ao estabelecer relações com os outros homens ele entra em contato com os objetos e o legado cultural se apropria deles. Observamos que as relações sociais são também objetivações resultantes da atividade humana coletiva para produzir os meios de vida.

O desenvolvimento psicológico individual ocorre, então, pelo processo de apropriação mediado pelas relações sociais. Esta mediação pode ser intencional ou espontânea. A mediação intencional é aquela planejada para promover o desenvolvimento, podendo-se citar como exemplo a ação pedagógica do professor; já a espontânea é aquela circunscrita ao cotidiano, às atividades práticas do dia a dia, como, por exemplo, a relação entre duas crianças em uma brincadeira. Cada tipo de mediação possibilita um nível de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isto afirma Vygotski:

Ensinar o ato criador é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte... (p.325).

Vygotski, em “Psicologia da Arte”, afirma que os conteúdos científicos são efetivamente desenvolvidos, por seu caráter abstrato, com a sistematização do ensino escolar, sendo imprescindível a mediação do professor para o pleno desenvolvimento das funções psicológicas no indivíduo.

Podemos pensar que o ensino da Arte, ao voltar-se para a apropriação dos conteúdos da produção artística e para a formação dos sentidos humanos, necessita da mediação intencional do professor. Tal mediação pode partir da análise da relação entre a forma e o conteúdo de uma obra de arte, com vista à sua apropriação e à reprodução, no sujeito, das funções psicológicas que encerra. Isto pode alterar suas formas de percepção e provocar o aguçamento de seus sentidos, pois os sentidos estéticos e de gênero são socialmente construídos e condicionados, o que está em radical discordância com a concepção de “dom” pessoal.

3.3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO SOCIAL DOS SENTIDOS

Conforme já expusemos, os aspectos da teorização vygotskiana sobre os processos criativos e a formação social do psiquismo no desenvolvimento e na aprendizagem têm uma natureza social, isto é, consideram que é por meio das relações pessoais que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, tão importantes para a ação escolar. Devemos ressaltar que estas funções psíquicas não se apresentam acabadas em relação às fases do desenvolvimento do pensamento e linguagem e que elas são mais ou menos eficientes em relação ao desenvolvimento biológico das pessoas. Para Vygotski, é a natureza social e única da aprendizagem que faz as crianças, desde a mais tenra idade, compartilharem com os adultos uma série de formas de comunicação. Por isso podemos pensar que as funções psicológicas superiores - FPS são mecanismos complexos que somente os seres humanos desenvolvem.

De acordo com Barroco (2009), as FPS são o que diferencia o homem dos outros animais (atenção voluntária, memória mediada, pensamento verbal, abstração, etc.). Essas funções são resultantes da relação do indivíduo com o mundo, mediatizadas pelos instrumentos e signos criados pelo homem. É importante destacar que os signos estão entre as funções primárias e as superiores. Por meio do seu emprego, o homem deixa de agir diretamente sobre o meio: a ação sai dos limites do processo natural e instintivo e passa a incorporar elementos externos, resultando em um comportamento novo, mediatizado e cultural. Daí se pode alcançar a atividade duplicada, isto é, primeiro ter um planejamento

mental e, posteriormente, executar o planejado, pelas mãos ou pelo corpo.

A PHC, ao reconhecer a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, transpõe as barreiras do determinismo biológico, pois entende que a escolarização promove avanços no desenvolvimento das crianças, pois cria novas zonas de desenvolvimento próximo ou proximal.

Segundo expõe Vygotski (2001 – Tomo II), o desenvolvimento se dá em ritmo diferenciado da própria instrução. Ele não se subordina ao programa escolar, todavia é por ele movimentado. Afirma que “(...) a instrução se adianta no fundamental ao desenvolvimento” (p.237). A escola, em geral, acaba se atendo ao nível de desenvolvimento *atual* (grifo do autor). Complementa a esse respeito:

Porém, o estado do desenvolvimento não se determina nunca unicamente através da parte já madura do mesmo. Igual o agricultor, que desejando determinar o estado do seu pomar (huerto) não tem nenhuma razão se limita a avaliar as maçãs que já estão maduras, senão também as que estão em fase (trance) de maturação. Não só o nível atual, senão também a zona de desenvolvimento próximo” (Vygotski, 2001, p. 238).

Vygotski (2001, p. 238) explica que “Na determinação do nível de desenvolvimento atual se recorre a tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram tão somente o que se refere às funções que já se tem formado e amadurecido”; todavia considera isso algo insuficiente, e teoriza a respeito de um novo procedimento metodológico para se conhecer o desenvolvimento de um aluno. Dá como exemplo, para teorizar, que crianças com idade mental de oito anos só poderão executar as tarefas esperadas para essa idade se receberem auxílio com perguntas que sugiram como começar as tarefas. Neste caso, algumas delas podem resolver tarefas correspondentes à idade de nove anos. A colaboração e as indicações alterarão as suas atividades. Assim, considera que “essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, senão em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo” (p. 238).

Com esse entendimento, a imitação e a colaboração assumem relevância para a educação escolar. A criança imita aquilo que ela não domina, mas a imitação revela suas

possibilidades, seu desenvolvimento próximo. Vygotski (2001, p. 241) considera que “(...) o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”.

Voltando aos processos criativos, temos que eles não são da ordem instintiva; eles envolvem as FPS e podem e devem ser estimulados. A criança convive com os pares mais experientes da cultura, internaliza o que entre eles é veiculado, imita mesmo sem compreender necessariamente, internaliza esse conteúdo e dele se apropria. Também pode, posteriormente, empregá-lo em outras situações similares ou diferentes daquelas em que teve contato com tal conteúdo, portanto, pode reproduzir ou compor novas elaborações e novas objetivações tendo por base aquilo que de início serviu como material de imitação. Vygotski (1998) em *La imaginación y el Arte em la Infância*, afirma que no comportamento do homem é possível distinguirmos duas formas de ação: atividade reprodutora ou reprodutiva e atividade criadora ou combinada (impulso). Afirma o autor:

Fundamento orgânico desta atividade reprodutora ou memorizada é a plasticidade de nossa substância nervosa, entendendo por plasticidade a propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as marcas de suas alterações. Deste ponto de vista diremos que a cera é mais plástica que a água e que o ferro por que se adapta melhor que o ferro as suas alterações e conserva melhor que a água as marcas de suas alterações. (Vygotski, 1998, p.8 tradução nossa).

Ainda sobre a capacidade reprodutora e reprodutiva do ser humano o autor afirma:

Também a atividade reprodutora é fácil ver no homem outra atividade que combina e cria. Quando imaginamos quadros do futuro, por exemplo, a vida humana no socialismo, ou quando pensamos em episódios antigüíssimos da vida e da luta do homem pré histórico, não nos limitamos a reproduzir impressões vividas por nos mesmos. [...] Toda atividade humana que não se limite a reproduzir marcas ou impressões vividas, senão que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora e combinadora. O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas

experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelabora e criar com elementos de experiências passadas novas formas de conceber. Se a atividade do homem se reduzir a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente. (Vygotski, 1998, p. 9, tradução nossa).

Temos que mais uma vez ressaltar a importância da capacidade humana de criar e modificar sua realidade e assim dizer que o que se ensina e o que se oportuniza à criança constitui-se em matéria-prima para suas elaborações, para a composição de seu psiquismo como sujeito que trilha a senda da formação cultural. Destacamos ainda, em sentido amplo, que, para Vygotski, a imitação,

[...] é a forma principal em que se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino na escola se baseia em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesmo, senão a fazer o que é, todavia, incapaz de realizar, porém o que está ao seu alcance em colaboração com o mestre e sob sua direção. O fundamental na instrução é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das graduações que estão ao alcance da criança resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere a instrução e o desenvolvimento (Vygotski, 2001, p. 241).

Assim, a instrução é uma intervenção mediadora de fundamental importância – o que nos remete novamente à nossa defesa do bom ensino de Arte na Educação Básica, visto que os conteúdos nela ensinados não deveriam servir apenas para cumprir o currículo previsto, mas principalmente para formar o humano nos alunos!

Aqui não estamos falando de qualquer ensino ou instrução. Vygotski (2001) explica:

A instrução unicamente é válida e engendra toda uma série de funções quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda

uma série de funções que estavam em um estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da instrução no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da do adestramento de animais. Nisso se diferencia a instrução da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, de ensino dos hábitos especializados e técnicos (p. 243, grifos do autor).

O processo de imitação está em relação com o aprendizado não efetivado, e ambos incluem a identificação de “brotos do desenvolvimento”, como diz o autor em algumas passagens de seus escritos. Aqui Vigotski ressalta a importância que a escola tem na vida dos escolares, em seu desenvolvimento e formação. Por isso ressaltamos novamente a relevância da zona de desenvolvimento proximal, por trazer novos elementos para seu entendimento e por sua importância no ensino escolar.

Embora o conceito de imitação não tenha recebido muita atenção dos educadores na atualidade, os conceitos relativos à ZDP tornaram-se ultimamente motivo de muitas discussões; mas aqui não pretendemos polemizar sobre esta questão, por não ser esta nossa meta na pesquisa. Ressaltamos apenas que estes conceitos, na perspectiva da THC, são de fundamental importância para a organização escolar, sobretudo, para a disciplina de Arte. Os conteúdos ensinados poderiam ampliar a ZDP e assim propiciar uma maior formação dos sentidos. Por isso mesmo, embora já tenhamos tratado da ZDP, vale a pena conferirmos mais algumas definições de Vygotski (1984), que em suas últimas investigações assinala:

Ela [a ZDP] é 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. (p.97).

Para o autor soviético, só podemos conhecer o estado de desenvolvimento mental de uma criança se conseguirmos revelar seus dois níveis, o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, ao contrário do que comumente ocorre na escola, que atenta para o já apropriado e não investe naquilo que está em via de ser formado efetivamente.

Há discussões a respeito da tradução dos termos vygotkianos. Adotaremos o conceito utilizado por Duarte (1996) de zona de desenvolvimento proximal por entendermos

que “próximo” se refere a algo conclusivo e “proximal” a algo que está por vir a ser. A respeito da discussão sobre as diferentes interpretações dos conceitos de Vigotski referentes às zonas de desenvolvimento, citamos Duarte:

Alguém poderia perguntar: mas qual a importância dessa questão? Em primeiro lugar, trata-se não de um conceito secundário na teoria de Vygotski, mas sim de um conceito central. Isso justifica que tenhamos todo o cuidado ao interpretá-lo. Qualquer acréscimo deve ser assumido pelo intérprete como um acréscimo seu e não como sendo algo existente no autor interpretado. Em segundo lugar, parece-nos ser esse um bom exemplo do cuidado que é preciso ter com as edições onde os textos de Vygotski tenham passado por algum tipo de reelaboração por algum intérprete (Duarte, 1996, p.102).

Salientamos que as interpretações dos conceitos de Vygotski requerem atenção, pois está se tornando comum vermos os conceitos transformarem-se em leituras descontextualizadas da matriz teórica à qual a Teoria Histórico-Cultural se vincula.

Pelo exposto, julgamos que os processos de formação das funções psicológicas superiores em suas especificidades podem, junto com os processos educativos da aprendizagem e ensino, contribuir para a organização e apreensão dos conteúdos. Segundo Duarte, em seu livro *Vygotski e o Aprender a Aprender* (2001), Vygotski assim definiu a ZDP:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração dos colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor. Na ótica de Vygotski, “esse fazer em colaboração” não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de eficácia do processo ensino-aprendizagem. “É isso que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer”. (p.203).

Para compreender a junção entre os processos de aprendizagem é preciso saber que conhecer as relações entre os processos relativos à zona de desenvolvimento próximo e o desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores é prioritário para o conhecimento e apreensão da Arte e que a apropriação dos conteúdos desta incide sobre esses processos.

Indicaremos algumas funções psíquicas superiores que podem se relacionar com os modos de ensinar a disciplina de Arte. Nesta pesquisa elegemos algumas: sensação, percepção, atenção, memória, abstração, pensamento e linguagem. Vygotsky e Luria (1996) também se valeram das ideias marxistas de que somente através das riquezas objetivadas pelo homem é que a sensibilidade humana se forma e pode também se objetivar, pois a transformação do olhar biológico em olhar social é um trabalho que envolve outras funções psíquicas, como a percepção, a sensação, a atenção etc., assim como a formação do ouvido social precisa operar de forma a ir além do ouvido instintivo, que pode estar apto, por exemplo, a espreitar a caça. Assim podemos verificar, conforme escreve Marx, que a formação do humano depende da própria formação social dos sentidos:

A mais bela música não tem significado para o ouvido não musical, não é um objeto para ele, porque meu objeto só pode ser a corroboração de uma de minhas próprias faculdades. Ele só pode existir para mim na medida em que minha faculdade existe por si mesma como capacidade subjetiva, porquanto o significado de um objeto para mim só se estende até onde o sentido se estende (só faz sentido para um sentido adequado). Por essa razão, os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não social. E só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. O cultivo dos cinco sentidos é a obra de toda a história anterior. O sentido subserviente às

necessidades grosseiras só tem um significado restrito. Para um homem faminto, a forma humana de alimento não existe, mas apenas seu caráter abstrato como alimento. Poderia muito bem existir na mais tosca forma, e é impossível afirmar de que modo essa atividade de alimentar-se diferia da dos animais. O homem necessitado, assoberbado de cuidados, não é capaz de apreciar o mais belo espetáculo. O vendedor de minerais só vê seu valor comercial, não sua beleza ou suas características particulares; ele não possui senso mineralógico. Assim, a objetificação da essência humana tanto teórica quanto praticamente, é necessária para humanizar os sentidos humanos, e também para criar os sentidos humanos correspondentes a toda a riqueza do ser humano e natural. (Marx, 1944/2012.)

Aqui é Marx quem nos dá pistas sobre a importância da educação dos sentidos. Os processos educativos referidos na citação devem ser compreendidos em um contexto também de totalidade, ou seja, os professores devem buscar entender como uma criança ou adolescente ouve, vê e sente; e não apenas isso. Formar esses *órgãos sociais*, superando o uso dos sentidos sob a condição biológica. Devem também preparar os alunos para a apreensão do mundo de outro modo, superando aspectos que se apresentam de modo fenomênico e aparente. A formação social desses órgãos culturais lhes permite adentrar num mundo de relações das coisas entre si e delas com os homens que as criam, desvendar a condicionalidade que as faz ser o que são e nelas intervir.

É exatamente neste aspecto da formação dos sentidos humanos para além da função biológica que se torna viável lançar mão dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico para a organização da disciplina do ensino da Arte. Podemos também afirmar que, ao objetivar as atividades de forma a levar os estudantes a desenvolverem o processo de passagem do concreto para o abstrato, apuramos qualitativamente os aspectos da atenção, memória, pensamento, e capacidade de abstração.

Essa constituição é parte do que Vigotski e seus colaboradores denominam de *formação social da mente*. Ela constitui a base para a educação escolar em geral e é ao mesmo tempo também seu fruto, além de ajudar a desenvolver métodos de ensino comprometidos com a verdade. Para compreender a totalidade humana no que diz respeito ao seu desenvolvimento, buscamos entender seu desenvolvimento social, como exposto anteriormente.

Vale ainda nos atermos a um breve esclarecimento assinalado por Barroco (2007) sobre as funções psíquicas. Segundo esta autora, por estas funções nos diferenciamos dos animais e por elas podemos entender o homem através das categorias espécie e gênero. Como espécie temos os componentes relativos à herança genética, e como gênero, os componentes que a herança social nos traz como legado - como, por exemplo, a propriedade potencial de fazer síntese e de desenvolver o pensamento e a linguagem verbais. Isso posto, é sempre recorrente, nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, encontramos uma ênfase grande no papel da experiência sócio-histórica em relação ao desenvolvimento do psiquismo. Isto pode ser exemplificado com a seguinte exposição de Luria (1979):

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual - , a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (p.73, grifos no original).

Esta citação deixa claro que a diferença entre o animal e o gênero humano está na faculdade humana de ter consciência, pois a capacidade do homem lhe permite pensar, falar e usar as mãos *adquiridas* ao longo de todo o desenvolvimento histórico social do gênero humano. Por exemplo, se uma criancinha consegue usar os talheres muito cedo e se comunicar com as pessoas que a cercam por meio de expressões com as quais nos deparamos e que corriqueiramente nos passam despercebidas, é preciso sabermos que ela está impregnada de construções da inteligência e de potencialidades que só o ser humano detém, as quais lhes são passadas pelas relações estabelecidas com ela.

Voltando à nossa reflexão sobre o papel da escola, temos que é preciso ensinar conteúdos sistematizados, elencados como relevantes ou fundamentais para que os alunos se apropriem da cultura construída pelo homem, e por meio desse ensino, formar e elevar suas

potencialidades. Devemos ressaltar ainda que a criança nasce com esta capacidade, mas precisa das mediações sociais para desenvolvê-las. Quando a criança chega à escola, em geral ela já conseguiu aprender aquilo que é próprio do gênero humano: pensar e falar. Cabe então aos professores e aos educadores em geral trazer novas questões e organizar metodologicamente os conteúdos socialmente relevantes, fazer as mediações necessárias e tirar o maior proveito possível do potencial criativo que, ontologicamente, toda criança possui. Podemos identificar o papel da escola na ação educativa como trabalho no seguinte trecho de 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 1995, p. 17).

É então na escola que os elementos culturais podem, além da experiência cotidiana da criança, produzir mudanças no seu psiquismo, e isso possibilita um desenvolvimento social calcado na capacidade de acumular e transmitir a experiência e o conhecimento. Para entender melhor as formas de aplicar os métodos escolares para a criança e adolescentes é importante contrastar os conceitos das funções psicológicas superiores e o seu desenvolvimento.

A seguir usaremos os referenciais utilizados para o estudo dos conceitos específicos que parte da teorização sobre as sensações para as demais atividades do psiquismo, como a percepção, a atenção voluntária, a memória mediatizada, o pensamento abstrato, a imaginação e outras.

De acordo com esses referenciais, sensação é um reflexo de qualidades isoladas dos objetos e dos fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos organismos e dos sentidos. Por meio das sensações conhecemos qualidades dos objetos como as cores, os odores, os sabores, as texturas e espaço cinestésico. As sensações nos permitem os movimentos e as posições do nosso corpo em suas partes, assim como o funcionamento dos órgãos internos de nosso corpo.

A teoria materialista-dialética das sensações parte daquilo que o homem conhece através dos órgãos dos sentidos, por meio dos quais se torna possível conhecer o mundo

material, que existe independentemente deles. Afirma Lênin (1955): “A matéria, ao atuar sobre nossos órgãos dos sentidos, produz a sensação”. (p.43).

Aparecendo como resultado da influência dos objetos e fenômenos reais sobre os órgãos dos sentidos (sobre o cérebro), a sensação é um reflexo das qualidades objetivas das coisas e fenômenos do mundo real. A sensação é uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Pertencendo ao sujeito e aparecendo nele, é um reflexo do que existe objetivamente e a primeira fonte do conhecimento que temos sobre o mundo. Conforme Lenin (1955), “De nenhuma outra maneira que não seja por meio das sensações não podemos saber nada sobre as formas das matérias nem sobre as formas do movimento”. (p.288).

Os objetos e fenômenos da realidade que atuam sobre os órgãos dos sentidos se chamam estímulos, e sua influência sobre os órgãos dos sentidos é chamada de estimulação, fenômeno que produz excitação nos tecidos nervosos. A sensação resulta da excitação dos sistemas mais complexos de células nervosas, entre elas as do córtex cerebral, cuja intervenção é indispensável para que apareça a sensação. O estudo da sensação consta: 1) do setor periférico (receptor), que recebe o estímulo que atua sobre ele; 2) dos nervos aferentes (centrípetos), que levam à excitação dos centros nervosos; 3) das zonas correspondentes do subcórtex e córtex cerebral nas pessoas. Em que a elaboração dos impulsos nervosos procede dos setores periféricos.

A concepção materialista da sensação e das qualidades dos objetos do mundo real é completamente contrária às teorias não científicas, idealistas, que asseguram que realmente existem só as sensações e que o mundo é unicamente um conjunto de sensações, como defendiam Berkeley, Hume, Mach e outros (Sokolov, 1961, p.96). A interpretação idealista das sensações também tenta negar o papel cognoscitivo das sensações. Alguns cientistas e filósofos, entre eles J. Muller e Helmholtz consideram as sensações unicamente como signos condicionados, símbolos das influências externas. Lênin (1955) demonstrou que a teoria dos símbolos está em contradição com a prática humana, que é impossível sem haver um reflexo verdadeiro das influências externas. A teoria dos símbolos é uma concepção do idealismo e manifesta falta de confiança nas possibilidades do homem de conhecer o mundo exterior.

Na realidade, a resposta de cada órgão dos sentidos aos estímulos que atuam sobre ele em consequência da adaptação deste órgão a um tipo determinado de estímulo, resulta de uma maior sensibilidade desses órgãos no processo de evolução. As sensações são reflexos verdadeiros dos estímulos correspondentes, adequando os órgãos dos sentidos na elaboração de sua sensibilidade. Isso acontece no processo de sua evolução. A sensibilidade é produto de um prolongado desenvolvimento e adaptação dos animais ao meio ambiente. A fina

diferenciação das sensações humanas está ligada ao desenvolvimento histórico da sociedade humana e à sua atividade criadora. Assim, o desenvolvimento das sensações é resultante do aperfeiçoamento dos estudos com base na influência do mundo externo. Neste sentido se avalizam os currículos da educação dos sentidos, ressaltando-se apenas que para efetivamente surtirem resultados é importante o estudo específico das FPS.

Teremos como referência, a seguir, os estudos de E. N. Sokolov (1961), integrante do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da Rússia e da cátedra de Psicologia de Moscou.

E. N. Sokolov (1961, p. 98) classifica as sensações conforme o modo como cada uma delas se manifesta no curso de sua evolução e vai se adaptando para registrar sua forma especial de energia. As sensações podem se caracterizar pelos estímulos que refletem. Dividem-se em dois grandes grupos: os externos, que apresentam seus receptores na superfície do corpo e reconhecem os estímulos externos; e os internos, que têm como aparato terminal os receptores dispostos nos tecidos e órgãos internos e registram as mudanças que têm lugar dentro do organismo. As sensações cinéticas ocupam uma situação intermediária; suas terminações periféricas são distribuídas nos músculos e nos tendões, e podem favorecer os movimentos e situações dos órgãos do corpo e determinar as qualidades dos objetos externos - por exemplo, apalpando os objetos com as mãos (p.98, tradução nossa).

Sobre a relação entre as sensações e a percepção A. N. Sokolov reafirma o que expusemos anteriormente, dizendo ser “um reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. [...] as sensações, são resultado da ação direta dos objetos sobre os órgãos dos sentidos [...], é sempre uma imagem mais ou menos complicada do objeto”. (p.144 tradução nossa). Sobre a atenção afirma F. N. Gonobolin (1961, p. 67):

[...] as percepções são seletivas, são o reflexo claro de algo escolhido entre tudo que atua no homem. Isso mesmo que caracteriza todas as funções psíquicas. Ao recordar ou pensar o sujeito se concentra naquilo que se refere ao que pensa o u recorda e prescinde de tudo o que está relacionado com o objeto das recordações e dos pensamentos. [...] a atenção para uns objetos é um reflexo seletivo deles que implica prescindir simultaneamente de todos os demais. O fundamento fisiológico da atenção está na excitação concentrada em determinadas zonas do córtex cerebral e o foco de excitabilidade ótima e a inibição

simultânea, mais ou menos manifesta, nas demais zonas corticais. (p.177, tradução nossa).

Vimos que a atenção apresenta complexidades e merece um cuidado específico em seu estudo, porém não nos deteremos em suas especificidades, apenas adiantamos que este aspecto do funcionamento psíquico, comumente enfatizado nos debates, necessita de atenção, que abriga um rol de queixas no espaço escolar, mobiliza um grande aparato pedagógico. Enfim procura-se resolver os problemas da atenção com a medicalização de nossas crianças. Testes psicológicos são usados para detectar os problemas, como se o ser humano pudesse ser mensurável, mas este é outro enfoque a ser pesquisado futuramente.

O autor russo V. A. Krutetski (1961), em seus estudos sobre a memória, destaca algo não menos importante para os escolares que a atenção. Afirma:

As imagens dos objetos e fenômenos da realidade que se originam nos processos das sensações e da percepção, igual que os pensamentos, sentimentos e atos relacionados com eles, podem manifestar-se de novo, em condições determinadas, quando os objetos e fenômenos que os haviam provocado e não atuam sobre os órgãos dos sentidos. Neste caso não tem lugar a percepção dos objetos o fenômenos mesmos, senão sua recordação. A memória é um reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está embasado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização em funcionamento futuro (reprodução e recordação). (Krutetski, 1961, p.202, tradução nossa,).

Para N. A. Menchinskaia (1961), o pensamento não se reduz às sensações, percepções e recordações daquilo que foi percebido. Afirma o autor:

A vida põe o homem em situações que são impossíveis de se resolver por meio da percepção direta dos objetos e fenômenos que lhe rodeiam ou por recordações do que antes foi percebido. Para resolver algumas destas situações era necessário utilizar um meio indireto e deduzir conclusões partindo dos conhecimentos que tem. Esta é a *atividade racional*, que consiste em buscar a solução a um problema

utilizando os conhecimentos previamente adquiridos, recordando atos concretos. *O pensamento resolve os problemas, por caminhos indiretos, mediante conclusões derivadas dos conhecimentos que já tem. [...] O pensamento é um reflexo generalizado da realidade. [...] é um reflexo da realidade por meio da palavra.* (Menchinskaia, 1961, p.232, 233) tradução nossa, grifos do autor.

Este estudioso afirma ainda que o pensamento humano é um pensamento verbal. Marx dizia: “A linguagem é a realidade imediata do pensamento”, (p.233).

Os conceitos sobre a linguagem são evidenciados em N. I. Zhinkin (1961). Sobre este aspecto coloca que a linguagem é uma forma especial de relação entre os homens, como se lê na citação abaixo:

A base fisiológica da linguagem são as conexões temporais formadas no cérebro pela influência no sujeito dos objetos e fenômenos reais nas palavras com que se denominam. As palavras são um estímulo de caráter especial, se percebe quando as pessoas as pronunciam ao mesmo tempo em que atuam sobre os outros objetos a que elas se referem. A consequência da coincidência repetida de determinadas palavras com a percepção de determinados objetos, no indivíduo se formam conexões entre umas e outras. É precisamente por este meio como uma palavra adquire um determinado sentido, elaborado socialmente (racional e objetivo), e torna-se a denominação do objeto e de determinados fenômenos reais. Como consequência disso, qualquer objeto ou fenômeno pode motivar depois uma reação verbal do indivíduo. (p.277, tradução nossa).

Segundo Marx, entre o pensamento e a linguagem há uma imbricação a ser considerada, e neste não dissociamos uma da outra. Temos visto quanto estas características podem nos tornar seres cada vez mais especiais e requintados no desenvolvimento e quão importantes são elas para a qualidade de vida nas relações sociais e no conhecimento em geral. Para completar este indicativo de estudo sobre as funções psicológicas superiores e nos situarmos no que diz respeito à imaginação, tomamos com referência E. I. Ignatiev (1961). Embora não mencionada anteriormente, a imaginação traz elementos importantes para o

ensino da Arte, e é tão fundamental para a aprendizagem das ciências e das artes quanto o são os processos da abstração e os demais.

Sobre a imaginação, E. I. Ignatiev (1961) traz que quando o mundo exterior se reflete no homem, este não somente percebe o que atua sobre ele em dado momento ou se representa no que havia atuado antes, mas também pode criar novas imagens. Afirma:

A imaginação é a criação de imagens com formas novas, é uma representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais e em atos práticos do homem. [...] é uma função específica humana que aparece e se desenvolve no processo de trabalho. [...] tem sempre como ponto de partida a realidade objetiva e é uma das formas como esta se reflete.

[...] Os produtos da imaginação, ao mesmo tempo tem sua origem na realidade objetiva, se manifesta de uma maneira material. As imagens, representações, pensamentos e ideias, que são produtos imediatos e próximos da imaginação, se transformam na criação de produtos finais ou seja, de coisas e fenômenos materiais. O homem, quando cria em sua imaginação algo novo, procura dar-lhe uma forma objetiva e real: fazer um objeto, um desenho, uma obra musical ou literária, ou atuar praticamente.

[...] *A imaginação está inseparavelmente ligada a prática.* [...] A base fisiológica da imaginação é a formação de novas combinações entre aquelas conexões temporais que se haviam formado anteriormente. [...] *A inseparável correlação que a imaginação tem com a realidade e com a prática condiciona sua dependência do conhecimento da realidade.* (p.308 - p.310, tradução nossa).

Reforçamos a importância das funções psicológicas superiores para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das pessoas no processo educativo. O estudo das sensações externas - como as visuais, as auditivas, as cutâneas, as gustativas e as olfativas - nos interessa por estes aparatos humano se relacionarem à aprendizagem e por trazerem possibilidades de apurar, através de seus estímulos, os atributos que a arte oferece. O ensino da Arte pode objetivar sensibilizar estes órgãos dos sentidos, pois, historicamente, os sentidos do homem, por força das necessidades, também foram sofrendo, mudando e se tornando aparatos

sofisticados e afinados. Ouvir uma música ou olhar uma imagem ou um objeto aguça os sentidos para além de sua função imediata, pois a Arte, quando deixa esta natureza externa e aparente, objetiva-se internamente no homem, tornando-se objeto humanizado. Podemos ainda buscar em Vasquez (1978), alguns argumentos:

Os sentidos do homem tiveram também de humanizar-se, pois o humano é sempre uma conquista sobre a natureza e não algo imediatamente dado. “... Nem os objetos humanos são os objetos naturais tal e como diretamente se oferecem, nem o sentido *humano*, tal e como é de um modo imediato, é sensoriedade *humana*...”. Isso significa que também os sentidos deixam de ser meramente naturais, biológicos, para se tornarem *humanos*. (p.83)

Se a humanização não é algo dado e os sentidos humanos podem ir além de sua função aparente, a escola pode oferecer os recursos para que isso aconteça. Os objetos tornam-se sociais na necessidade da sua significação por parte dos sentidos do homem. Ao se colocar uma obra de arte na função de objeto, o olhar que lhe é lançado primeiramente é também imediato, cabendo ao professor de Arte tornar este olhar contemplativo, crítico e criativo, para retirar dali o que faz tal objeto ser Arte.

Acreditamos que é exatamente neste momento que se pode influenciar, modificar e humanizar este olhar, e propiciar condições para retirar do objeto artístico os atributos que o identificam e situá-lo além de seu imediato. Por conta de nossa formação em Arte, aqui nos referimos à formação do olhar, do ouvido, do olfato, do tato e das sensações gustativas. No caso de uma pintura, o professor poderia mediar os aspectos de sua composição e finalidade social, o contexto sócio-histórico de sua produção, o tipo de material usado, as imbricações entre sua forma e seu conteúdo, e ao separar e juntar estes atributos ajudaria o estudante a formar conceitos científicos sobre o conhecimento artístico.

Neste aspecto os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio podem canalizar as descobertas para formar conceitos sobre os objetos artísticos. Vigotski enfatiza que somente na adolescência é possível o estudante formar conceitos. Acreditamos que voltar-se para uma obra de arte com vistas a apurar o “olhar” favorece as mudanças necessárias para a aprendizagem. Vygotski também enfatiza que o bom desenvolvimento decorre da boa aprendizagem. A importância da formação dos sentidos voltada para o ensino da Arte é assim expressa por E. N. Sokolov (1961):

O desenvolvimento histórico do homem conduziu ao aparecimento de formas complicadas de diferenciação dos estímulos sonoros que servem de sons verbais. Também adquiriram um alto desenvolvimento das sensações cinéticas e cutâneas ligadas ao funcionamento da mão como órgão do trabalho.

O processo de desenvolvimento das sensações está ligado à atividade prática, sobretudo à de trabalho do homem, e depende das exigências que se apresentem na vida e no trabalho para o funcionamento dos órgãos dos sentidos. Por exemplo, os degustadores que determinam a qualidade do vinho, do tabaco e outros produtos adquirem um alto grau de perfeição das suas sensações gustativas e de odor. A pintura, que está relacionada com a transmissão da forma, das proporções e cores na representação dos objetos, tem exigências especiais neste sentido, por isso estas sensações estão mais desenvolvidas nos pintores que em outras pessoas. O mesmo se pode dizer dos músicos. A exatidão na determinação dos sons depende do instrumento que toca cada um. A execução em um violino exige maior sensibilidade para os sons que a execução em um piano, e isto motiva que, por regra geral, nos violonistas está mais desenvolvida a diferenciação dos tons sonoros que nos pianistas (dados de Kaufman). (p.98, tradução nossa).

Verificamos na citação que o conhecimento do funcionamento dos órgãos dos sentidos apresenta um desenvolvimento específico na produção da atividade artística. Entender estes aspectos do desenvolvimento humano torna-se, assim, uma necessidade para o professor de Arte dirigir e objetivar melhor o seu trabalho docente. Verificamos também que o conhecimento da realidade objetivada na prática condiciona a própria atividade docente, daí a necessidade de constante estudo e aprendizagem por parte de quem tem educação sua atividade de trabalho.

4. ENSINO DA ARTE PELA ESCOLA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

As formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não ao contrário. (Vygotski, 1991, p. 374).

Na presente seção objetivamos discutir a Arte no contexto do capitalismo, demonstrar as tendências atuais de negação da historicidade da produção humana e analisar o cenário atual e os meios de que os capitalistas lançam mão para apropriar-se das expressões humanas e fazer delas uma mercadoria comercializável ou aparato de sua ideologia. Fazemos considerações acerca das ideias que pouco contribuem para que o ensino da Arte se firme como área de conhecimento; e por último analisaremos os impactos que as formas alienadas de expressão da mídia produzidas pela indústria cultural exercem sobre o modo de vida em geral.

Sobre estes impactos, levantamos alguns aspectos da formação da emoção humana pelo prisma vygotkiano e o estágio atual do modo capitalista, que influencia e altera alguns aspectos da sensibilidade humana para que a emoção possa ser utilizada para responder aos apelos e anseios do consumo.

Considerando que atuamos também como professora de Sala de Recursos, teceremos algumas considerações sobre a forma como o ensino da Arte vem sendo dirigido para as pessoas com ou sem deficiências, partindo do pressuposto de que a prática do artesanato, altamente disseminada, não é centrada nos processos criativos de fruição da arte. Questionamos por que a fruição e a produção artística são minimizadas no trabalho nas escolas especiais, e como e por que a arte é tomada como artesanato, e desta forma não contribui para o desenvolvimento dos processos mentais superiores dos alunos. Muitas vezes o feito artesanal é revestido de um modelo alienante, mecanicista e ocupacional, coincidindo com a forma como o capitalismo promove a acessibilidade à Arte. Verificamos que as atividades realizadas com os conteúdos dessa disciplina muitas vezes não são senão práticas repetitivas e servem apenas como entretenimento. Também discorreremos sobre as possibilidades que os currículos apontam e o limite encontrado na realidade escolar para se

ensinar a disciplina de modo a contribuir para a formação das pessoas em geral, como também buscamos fazer uma articulação entre as propostas da THC e o ensino da Arte, com vista ao desenvolvimento e formação dos alunos.

4. 1 A ARTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ao olharmos de forma breve o mundo da arte, particularmente nos séculos XX e XXI, podemos observar muitos aspectos paradoxais: obras que pouco valiam quando seu criador ainda era vivo e passava, talvez, por grandes dificuldades financeiras, em outros momentos foram leiloadas por milhões de dólares²⁶. Até esboços e rascunhos de um determinado artista são supervalorizados no mercado da arte. Exemplo disto é a obra o “O Grito”, de Edvard Munch, o qual se tornou o quadro mais caro da história em 2012, quando foi vendido por quase 120 milhões de dólares a um bilionário norte-americano.

Nesse sentido perguntamos: pode-se falar em valorização ou mercantilização da arte? Sendo mercantilizável, pode uma obra de arte tornar-se uma mercadoria na dimensão estrita do marxismo? Segundo Marx,

[...] mercadoria pode ser definida como uma riqueza, mercantil, que possui valor de uso e valor de troca, ao mesmo tempo. Um produto (riqueza) que deixar de possuir alguma dessas duas propriedades não é uma mercadoria. Qualquer produto que tenha a capacidade de satisfazer necessidades, mas não tenha a propriedade de ser trocado por outro, não pode ser levado ao mercado para a troca, não é um elemento constitutivo de uma economia mercantil, embora até possa coexistir com ela. [...] Desta maneira, pode-se definir a mercadoria como a unidade de dois elementos: valor de uso e valor de troca. Deve-se salientar que o valor de uso é uma propriedade da riqueza independente de sua forma histórica. Não importa qual seja o modo de produção; o homem produz riqueza com o objetivo de satisfazer suas necessidades, seja de forma direta (meio de subsistência) ou indireta (meio de produção). Isto permite a Marx afirmar que “os valores de

26 O quadro "O Grito", de Edvard Munch, pintado em 1895 — que se tornou a obra de arte mais cara do mundo ao ser comprado num leilão em maio por quase US\$ 120 milhões — será exposto no Museu de Arte Moderna de Nova York por seis meses, a partir de 24 de outubro de 2012, como uma cortesia de seu misterioso dono. www.paraonline.com.br

uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta.” (Marx, 1988, p.46 apud Carcanholo, 1998, p.18-19).

Podemos extrair da citação que um objeto de arte, fruto da criação humana, não possui necessariamente “valor de troca e valor de uso, ao mesmo tempo”, mas por outro lado pode ser amplamente mercantilizado no contexto do capitalismo, ou seu uso não diz respeito à garantia de saúde e bem-estar físico, mas a impacto e posicionamento social. Na ótica de Kurz (1998), além da mercantilização, no capitalismo a Arte também vem afastando-se do real, tornando-se alienada e fetichizada da prática social. Neste contexto a arte distancia-se da concretude da vida, reduzindo assim sua percepção subjetiva do ser social para transformar-se numa expressividade conformada e cindida, portanto fetichizada no atual mundo do capital. Conforme o referido autor, a vida não diz mais respeito à arte, nem na vertente pós-moderna nem naquela confinada aos museus, porque acima de tudo está a expressão do individualismo radical, tão ao gosto da hegemonia liberal e neoliberal na atual fase de mundialização do capital, segundo Chaisnais (1996). Desta forma, como aponta Kurz (1998),

Se o conteúdo central e o objetivo da sociedade se tornam um fim em si mesmo cindido, então a vida necessariamente se rebaixa a um mero resto. A expressão da vida para além das cisões sistêmicas e das esferas funcionais complementares do mercado e do Estado, da economia e da política, da concorrência e do direito, é degradada ao refugio do "lazer"; e em algum lugar em relação ao resto difuso está não somente a religião, mas também a arte e a cultura colocadas em esferas particulares. Todas as coisas que um dia foram decisivamente importante para os homens, todas as questões existenciais, e assim todas as finalidades e formas de expressão estética ligadas a essas questões se transformaram nesse "resto" insignificante e os seus representantes têm que brigar pelas migalhas caídas da mesa do monstruoso fim-em-si. A situação da arte e da estética torna-se particularmente absurda. Embora toda aparição de vida em si contenha sempre um momento estético para o ser humano, o capitalismo negou esse fato elementar e cindiu a estética em um local separado, como, aliás, todos os outros momentos (p.14, grifos do autor).

Na ótica de Kurz (1998), além da mercantilização, no capitalismo a Arte também vem afastando-se do real, tornando-se alienada e fetichizada da prática social. Neste contexto a arte distancia-se da concretude da vida, reduzindo assim a percepção subjetiva do ser social para transformar-se numa expressividade conformada e cindida, portanto fetichizada no atual mundo do capital.

Como a outra face da mesma moeda, a Arte no mundo do capital apresenta-se geralmente na condição de mero objeto de entretenimento e completamente subsumida também à lógica da indústria cultural. Neste caso inserem-se as produções cinematográficas, principalmente as hollywoodianas, que em grande parte transformaram a arte do cinema em produto para atender às demandas do mercado de entretenimento voltado à massificação cultural e à expansão do *way of life* dos EUA, estreitamente vinculado ao modo capitalista de pensar, viver e produzir estadunidense em ascensão desde os anos do pós-Segunda Guerra (1945).

Atualmente o rádio, o cinema, a fotografia e a televisão incorporaram as manifestações artísticas em suas programações, como a música e a produção audiovisual, mas predominantemente aquelas que dão retorno de audiência – portanto, maior rentabilidade. A indústria do entretenimento absorve da arte suas manifestações mais rudimentares, menos reflexivas e mais passionais, de forma que a assimilação seja fácil e passiva.

Deste modo produções artísticas como a música clássica - a qual foi historicamente produzida pelo conjunto da humanidade em seu mais alto nível de elaboração cultural -, passam deliberadamente a ser descartadas das programações massivas de audiovisuais na atualidade, por serem consideradas pela mídia industrial como de difícil assimilação popular. Esta conversão da arte cinematográfica, da fotográfica, da plástica e da arte fonográfica e audiovisual em geral em objetos de consumo carregados da ideologia dominante fez parte dos estudos da Escola de Frankfurt²⁷ na década de 30, particularmente presente na obra de

27 Escola de Frankfurt é o nome dado ao grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, fundado na década de 1920. Sua produção ficou conhecida como teoria crítica. Entre eles destacaram-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Jürgen Habermas. Apesar de haver grandes diferenças de pensamento entre esses autores, identificamos neles a preocupação comum de estudar variados aspectos da vida social, de modo a compor uma teoria crítica da sociedade como um todo. Para tanto, investigaram as relações existentes entre os campos da economia, da psicologia, da história e da antropologia. Os pontos de partida fundamentais de suas reflexões foram a teoria marxista (na verdade, uma leitura bastante original desta teoria) e a teoria freudiana, que trouxe à tona elementos novos sobre o psiquismo das pessoas. Mas há também outras influências, como as de Hegel, Kant ou do sociólogo Max Weber. A Escola de Frankfurt concentrou seu interesse na análise da sociedade de massa, termo que busca caracterizar a sociedade atual, na qual o avanço tecnológico é colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, enfatizando o consumo e a diversão como formas de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais. <http://sociologiadepantao.blogspot.com.br>

Adorno, no tocante à indústria cultural no capitalismo. O referido autor aponta que a nascente indústria fonográfica, do início do século XX, que possibilitou a audição de um concerto sem presenciar os músicos e seu desempenho, resultou num processo de regressão da mesma audição, devido à perda gradativa da qualidade musical quando massificada pela referida indústria.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt vê neste processo de conversão da arte e da cultura em objetos de consumo a consolidação gradual da hegemonia do capitalismo cultural e, por conseguinte, da sociedade administrada. Como é tendência do capitalismo a apropriação e expropriação do trabalho assalariado e a transformação do valor de uso em valor de troca²⁸, instalando assim a sociedade regulada pela mercadoria, o objeto artístico e a arte em geral tendem também a ser subsumidos pela ótica do capital, instituindo-se como uma regra. Segundo Benjamin (1996), a arte perde seu lugar e caráter sagrado no mundo burguês quando se reproduz tecnicamente em larga escala. Afirmo o autor:

Por princípio a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para praticarem a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente, por terceiros ávidos de lucro. (Benjamin, 1996, p.35).

Por outro lado, Benjamin (1996) também aponta as contradições da reproduzibilidade da obra de arte na forma industrial e mercantil, pois mesmo na reprodução mais perfeita falta uma coisa: o aqui-e-agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra. É, todavia, nessa existência única, e apenas aí, que se cumpre a história à qual, no decurso da sua existência, ela esteve submetida. (...). O aqui e agora do original constitui o conceito da sua autenticidade. (...). As situações a que se pode levar o resultado da reprodução técnica da obra de arte, e que, aliás, podem deixar a existência da obra de arte incólume, desvalorizam-lhe, de qualquer modo, o seu aqui e agora. (...). O que murcha na era da reproduzibilidade da obra de arte é a sua aura. (...) (Benjamin, 1996, p.41).

28 "[...] o valor [valor-de-troca] é uma propriedade das coisas; a riqueza [valor-de-uso] é uma propriedade do homem. O valor, neste sentido, pressupõe necessariamente a troca, a riqueza, não". "A riqueza [valor-de-uso] é um atributo do homem; o valor, um atributo das mercadorias. Um homem ou uma comunidade são ricos, uma pérola ou um diamante possuem valor (...) Uma pérola ou um diamante possuem valor enquanto pérola ou diamante"[...]. Karl Marx- O capital – Volume I – Parte I, 1996.

O problema é que este processo de reprodução técnica da arte culminou em massificação cultural, ainda mais aprimorada em fins do século XX e no atual século XXI, com o desenvolvimento das mídias eletrônicas, desde o cinema até a televisão e a telemática, voltadas industrialmente para a reprodução do senso comum por meio do lazer administrado. Assim a arte, enquanto expressão humana e reflexiva da vida, cada vez mais cede lugar para a arte enquanto conformação e alienação social, hegemonicamente mercantilizada. Neste sentido, já na década de 30, Adorno (1999) apontava:

[...] o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, sendo utilizados como veículos ideológicos destinados a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles definem a si mesmos como indústrias e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (p. 114).

Também neste sentido, segundo Gramsci (1980), o projeto ético-político do materialismo histórico enquanto filosofia da práxis, ou seja, da necessidade social de elevar o nível moral e cultural das massas proletárias, fica completamente negado no cenário atual de predomínio da indústria cultural e na sua apropriação mercadológica e regressiva do ponto de vista estético. Além do mais, a arte tende a perder seu poder reflexivo e de conhecimento singular, pois passa a ser administrada pela indústria cultural midiática do entretenimento, reproduzindo e reforçando a lógica do capital, na qual o valor de troca é que conforma as relações sociais. Assim a arte, enquanto a forma mais elaborada da criação humana transforma-se em mero objeto material ou imaterial para o consumo fácil.

Ademais, a arte não é tão somente o reflexo de estruturas materiais determinadas historicamente, pois mesmo ela sendo um produto sócio-histórico, enquanto produção cultural humana carrega em si certo grau de autonomia relativa em relação aos determinantes econômico-produtivos - isto quando ela se eleva culturalmente ao grau superior de uma civilização, tanto quanto a produção literária, filosófica e científica. Michelangelo, Da Vinci, Shakespeare, Mozart, Balzac e Machado de Assis são exemplos de artistas e escritores que, como homens do seu tempo, conseguiram sintetizar as grandes demandas de suas épocas, e desta forma tornaram-se clássicos universais - portanto, patrimônio cultural da humanidade.

Para adquirir esse caráter, a obra de arte produzida pelos mencionados artistas e

escritores é ao mesmo tempo nacional e popular, particular e universal, singular e plural, representação e real, além de apresentar sustentação, substância, profundidade, solidez, contundência e reflexividade, colocando-se assim como um produto superior da sociabilidade humana. Na visão materialista histórica, quanto mais expressar a objetividade e subjetividade humana de uma época, mais universal se torna uma obra de arte.

Por conseguinte, a filosofia, a ciência, a literatura e a arte, enquanto situadas no campo das ideologias, apresentam-se como o grau mais elevado da produção humana e possuem certa autonomia em relação às estruturas socioeconômicas. Lukács (1963) evidenciou com clareza esta dimensão da arte e das ideologias, quando consideradas do ponto de vista do materialismo histórico. O autor

[...] reconhece [...] que o desenvolvimento das ideologias não acompanha mecanicamente e nem segue *pari passu* o grau de desenvolvimento econômico da sociedade. Na história do comunismo primitivo e da divisão da sociedade em classes, a respeito da qual escreveram Marx e Engels, não é de maneira alguma necessário que a cada florescimento econômico e social corresponda infalivelmente um florescimento da literatura, uma arte, da filosofia etc.; não é absolutamente necessário que uma sociedade mais evoluída socialmente possua uma literatura, uma arte, uma filosofia necessariamente mais evoluída do que as de uma sociedade com nível inferior de progresso. (Marx,1971/1979 Apud Netto, 2012, p.16).

Por outro lado, Marx (1971) reafirma dialeticamente o primado da materialidade social quando escreve: “Certas formas do florescimento artístico não estão de modo algum em conformidade com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, por conseguinte, com o da base material, que é, de certo modo, a ossatura da sua organização.” (Marx,1971/1979 Apud Netto, 2012, p.17).

Na referida obra de introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels (1971- 1979), Lukács (1963) discute ainda os limites da arte no contexto do capitalismo, quando firma: “O sistema de produção capitalista representa o grau econômico mais elevado no quadro do processo evolutivo das sociedades divididas em classes. Mas também não há dúvida de que, para Marx, tal sistema de produção é essencialmente desfavorável ao desenvolvimento da literatura e da arte”. (Marx,1971/1979 Apud Netto, 2012, p.18).

Podemos inferir que para o materialismo histórico a arte e as ideologias não são reflexos mecânicos do modelo socioprodutivo capitalista, pois detêm em relação a este uma autonomia relativa, o que não significa que a arte esteja desvinculada por completo da materialidade social e pertença somente ao mundo das ideias, como postulam as concepções idealistas. Dialeticamente, a arte sob o capitalismo é expressão tanto da objetividade do real quanto da subjetividade e do imaginário humano, que tem no real seu ponto de partida, mas não necessariamente seu ponto de chegada. Para o materialismo histórico de Marx, Engels e Lukács, somente a verdadeira arte e o grande artista conseguem captar subjetivamente as contradições humanas e sociais do seu tempo, e por isso de singulares tornam-se universais. Podemos verificar em outros autores marxistas que o homem sempre se valeu da sua criatividade, fantasia e imaginação para alicerçar os caminhos da Arte, e isto aconteceu nos seus mais simples gestos ou movimentos para a criação de um traço, no seu olhar em busca de algum material, osso, madeira ou pedra que pudesse usar para marcar alguma superfície, ao aguçar o ouvido para perceber os diferentes sons dos animais silvestres ou do vento penetrando na floresta.

Segundo Ernest Fischer (1971), estudioso austríaco da Arte, nos tempos remotos da formação social do homem, este entoou os cânticos de guerra e rituais de caça dançando em volta das fogueiras, camuflando-se com pele de animal entre os arbustos para atrair a caça e pintando as paredes das cavernas para representar seu cotidiano de vida. Para Fisher, foi pela necessidade social de produção da existência humana que o homem criou suas representações que mais tarde se intitulariam arte da arte como a conhecemos hoje, como a dança, o teatro, as artes visuais e a música; e fez isto por meio de desenhos e símbolos que já anunciavam a construção e o registro de uma determinada linguagem. Nesse sentido reflete o autor:

Essa magia encontrada na própria raiz da existência humana, criando simultaneamente um senso de fraqueza, e uma consciência de força, um medo da natureza e uma habilidade para controlá-la, essa magia é a verdadeira essência de toda arte. O primeiro a fazer um instrumento, dando nova forma a uma pedra para fazê-la servir ao homem, foi o primeiro artista. O primeiro a dar nome a um objeto, a individualizá-lo em meio à vastidão indiferenciada da natureza, a marcá-lo com um signo e, pela criação linguística, a inventar um instrumento de poder para outros homens, foi também um grande artista. O primeiro a organizar uma sincronização para o processo de trabalho por meio de

um canto rítmico e a aumentar, assim, a força coletiva do homem, foi um profeta na arte. O primeiro caçador a se disfarçar, assumindo a aparência de um animal para aumentar a eficácia da técnica da caça, o primeiro homem da idade da pedra que assinalou um instrumento ou uma marca ou um ornamento, a primeiro a cobrir um tronco de árvore ou uma pedra grande com uma pele de animal para atrair outros animais da mesma espécie – todos esses foram os pioneiros, os pais da arte (Fischer, 1971, p.42).

Temos que todas as descobertas e iniciativas, por mais simples que nos possam parecer, foram marcos divisores, instrumentos e modos de agir que detinham todo o potencial humano para o domínio criativo da natureza. Esse controle que o homem tem sobre a realidade resultante de seu trabalho exige o controle também do próprio comportamento, pois é com ele que o homem cria novas formas e modos de conhecimento em sua relação com a natureza e com outros homens. No tocante a esta questão Engels (1960) afirma:

E assim, nos lembramos a cada passo de que de modo algum dominamos a natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza, mas lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro; estamos em meio dela, todo o nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que temos sobre os outros seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá-las corretamente. (p.292).

Este processo de modificação e transformação da natureza - como nos indica Engels (1960), em toda plenitude de nosso ser -, já aponta o potencial diferenciador que tem o homem em relação aos outros animais, uma vez que já no princípio carrega esta necessidade de expressão criativa. Levando isso em consideração, partimos do pressuposto marxista que arte é um produto genuinamente humano, produzido socialmente e resultante da nossa experiência histórico-cultural como seres sociais.

Hegel foi a base filosófica na qual Marx buscou fundamentos teóricos para a construção do pensamento materialista, por isso é importante considerarmos que, para Hegel, o objeto estético é aquele que é criado pelo homem, e a arte nasce da necessidade do homem de consolidar seu espírito, ou seja, sua consciência, por meio do ato de transformar os instrumentos da natureza e objetivá-los. O significado maior das expressões criativas do

homem está em exprimir a consciência de si próprio na relação com a natureza. Segundo Fischer (1971), nos primórdios o homem expressou-se pela necessidade de sobrevivência, no entanto, ainda que pareça uma iniciativa criativa, a arte ocorre quando em sua expressão ela se vincula a uma tomada de consciência de que o objeto elaborado através do poder corporal ou manual busca atender a uma necessidade que não é a de sua sobrevivência. É esta necessidade que o faz diferente e lhe confere qualidades que só ele possui. Sobre isto afirma Hegel (1999): “A pior ideia que atravessa o espírito do homem é melhor e superior que a maior produção da natureza, e isso justamente porque participa do espírito e que o espiritual é superior ao natural.” (p. 46). Vemos aqui que toda ação humana se coloca em superioridade em relação a qualquer outro fenômeno da natureza, por mais fantástico que este se mostre e por mais impactos que nos cause por sua beleza.

Para Hegel, tudo que o ser humano produz ou modifica eleva-se a um patamar que o dignifica enquanto espécie, e assim o espiritual, a consciência e qualquer objeto ou aceno humano superam a natureza, e isso se deve à capacidade do homem de intervir na realidade. Neste sentido, a Arte não rivaliza com a natureza disputando um lugar maior ou melhor, pois como produto humano, por si só ela já ocupa uma condição elevada. Poderíamos aprofundar esta discussão sobre a relação entre a arte e a natureza que Hegel aponta, mas este não é nosso foco no momento.

Para entender como o materialismo histórico e dialético concebe a Arte, é preciso recorrer a Hegel, um dos primeiros de seu tempo a situar a história como elemento fundante do processo de desenvolvimento humano. Marx, por sua vez, entende que o desenvolvimento artístico e literário, e que o desenvolvimento político, econômico e filosófico se dá na relação com o avanço das forças produtivas sociais, que também agem umas sobre as outras, ou seja, estes campos se interrelacionam. Desta forma, para Marx, os modos de produção e o desenvolvimento das forças produtivas orientam e influenciam também o comportamento humano. Neste sentido é importante considerar a seguinte premissa marxista:

A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio de seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. (Marx, 2010, p.14).

Isto significa que o homem, na relação com a natureza e com outros homens por

meio do trabalho, transforma tanto o seu meio quanto a si mesmo, humanizando-se na relação social com outros homens. Diante da afirmação de Marx de que “o homem se cria a si mesmo” podemos problematizar: que efeitos os instrumentos artísticos, como detentores de mudanças que agem sobre o comportamento sensível humano, causam no homem? Se música se objetiva no homem modificando suas estruturas emotivas, apropriar-se dela educa os sentidos humanos? Neste sentido concordamos com Marx (2010) quando afirma:

Somente pela riqueza objetivamente explicitada da essência humana pode ser em parte aperfeiçoada e em parte criada a riqueza da sensibilidade subjetiva humana. Isto é: um ouvido musical, um olho capaz de colher a beleza da forma; em suma, sentidos pela primeira vez capacitados para um desfrute humano, sentidos que se afirmam como faculdades essenciais do homem. (p.14).

De acordo com o pensamento marxista, educar os sentidos humanos - a visão, a audição, o tato e o olfato - é potencializar todo este aparato orgânico com que nasce o ser humano. A Arte é uma experiência que os alunos só podem experimentar no espaço escolar, pois por si mesma já é humanizadora, como indica Marx, mas se não desenvolvermos os sentidos humanos para sua percepção, a relação entre o homem e a arte torna-se pobre e redutiva.

Para entender como o marxismo concebe a arte buscaremos a explicação de Vazquez (1978) a respeito. Para este autor o marxismo concebe a arte como ideologia, conhecimento e criação.

Como ideologia, na sociedade de classes a arte faz parte da superestrutura e assim vincula-se em grande parte às demandas da classe dominante, de forma que o artista, direta ou indiretamente, submete-se ao pensamento hegemônico. Pela relação entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura da qual a arte faz parte, a contradição entre desenvolvimento e formação humana está em que nestas condições ela se torna instrumento de defesa dos interesses de classe dominante.

Pode-se verificar que, mesmo quando pertencente a outro momento da nossa organização econômica, social e histórica, a obra de arte desperta nas pessoas modos de fruição e emoção que nos fazem sentir-nos parte de formas expressivas produzidas num outro contexto. Isso pode ser entendido pela tese marxista do condicionamento histórico e social ao qual o artista pertence, pois sua criação é marcada pelas objetivações humanas, as quais podem superar os destinos do objeto artístico criado, transcendendo-o no tempo e espaço de

sua produção. Assim uma obra de arte não se reduz às concepções ideológicas segundo as quais foi criada, mas supera-as. Sobre isto Vasquez (1978) escreve:

[...] quando uma obra coloca claramente à luz suas raízes de classe, continuará a viver mesmo que estas raízes, já sêcas, não possam dar novos frutos. A obra de arte supera assim o húmus histórico social que a fêz nascer. Por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, pela capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classes, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe (p.27).

Entender as interpretações do pensamento marxista sobre a arte nos situa nos fundamentos dialéticos contidos em sua própria gênese, enquanto parte da formação do comportamento humano que se funda nas necessidades históricas de sobrevivência e atua no comportamento e nas formas de o homem apreender a realidade. Vemos, assim, que as manifestações artísticas podem transcender a divisão de classes e a ideologia de uma época e tornarem-se universais. O exemplo dado por Marx é a arte grega, que sobrevive como valor artístico entre nós mesmo tendo sua origem em um tipo de organização produtiva da antiguidade que tinha como base o trabalho escravo.

A Arte como ideologia fundada na divisão de classes não nega a possibilidade de nos apropriarmos dela como parte do real, mesmo que permeada de ideias da classe dominante. À arte como conhecimento é ainda atribuída a função cognoscitiva. Segundo Vasquez, já no século XIX Marx e Engels lhe atribuíam este valor sem tirar-lhe o aspecto ideológico, acentuando que é complexa a relação entre arte, ideologia e conhecimento. Podemos entender a arte como conhecimento neste fragmento de Vasquez (1978):

A arte só pode ser conhecimento – conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo único, vivo e concreto – transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecedor artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando

a realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana. (p.36).

Segundo Vasquez, a arte enquanto conhecimento é retirada das relações intrínsecas do homem com seu meio social e nasce de uma percepção aguçada que se objetiva através da criação. O fazer está relacionado com a criação, de modo que podemos pensar a arte como conhecimento a partir da própria produção artística. Aqui cabe lembrar, sobre o ensino da Arte, que apenas teorizar não é suficiente para inferir esta concepção marxista, é necessário que a prática artística esteja em consonância com a formação do pensamento em Arte.

Arte é conhecimento na medida em que não seja mera cópia do real, mas outro tipo de instrumento que possibilite novos modos de ver e sentir a realidade. Assim, como objeto de conhecimento humano, a arte cria novas formas de interferir no estabelecido e assim transformá-lo.

Podemos recorrer novamente a Fischer (1978), quando afirma que já em sua origem as criações têm a função de modificar as ações do homem na sua relação com o real, e por isso trazem em si conhecimento e mudança de comportamento.

Vasquez (1978) observa que a arte vista como ideologia e conhecimento pode nos induzir a conceber ideias limitadas sobre o enfoque do marxismo, pois questões referentes à ideologia devem ser resolvidas na própria produção artística e pelo próprio artista em seu papel cognoscitivo, pois o artista, por meio de sua arte, possibilita repensar formas de ver a realidade de modo a avançar socialmente no coletivo e no indivíduo. Se reduzirmos a arte às formas de pensá-la estaremos, de certo modo, formando uma visão negativa sobre o potencial criativo humano.

Para Vasquez (1978, p. 46), a arte, enquanto trabalho criador, não ignora sua concepção como ideologia e como conhecimento. Mas não é reduzida ao seu valor ideológico ou cognoscitivo. Pensar a arte apenas como ideologia pode perder a dimensão de seu valor essencial, a substância. A arte só pode ter valor cognoscitivo se criar uma nova realidade e, na relação com o real, atuar de maneira a alterá-la. Assim podemos pensar que o produto artístico como uma nova realidade revela a presença do homem como ser criador. pois “A Arte não só expressa ou reflete o homem: fá-lo presente.” O artista é, então, alguém que utiliza recursos materiais produzidos historicamente para concretizar criativamente algo extraído da realidade humana através de sua imaginação e fantasia. Afirma o autor:

A organização das cores e das formas não deixa de ser uma manifestação da capacidade criadora do homem pelo fato de que estruturam um rosto humano, uma pedra ou uma árvore, ou porque sua referência à realidade exterior seja mínima. O homem não se perde na passagem do representado ao não figurativo; o que ocorre, segue um caminho distinto. Por isso não é possível falar rigorosamente, quando existe verdadeira criação, de arte desumanizada. A desumanização da arte – sua alienação – seria propriamente sua negação, a exclusão de toda objetivação ou presença do humano. Sublinhando a presença do humano na arte – realista ou não – destacamos seu extrato mais profundo e originário: o de ser uma forma peculiar do trabalho criador. (Vasquez, 1978, p.47).

Em uma pintura podemos ver uma pincelada, o traçado de uma linha ou as nuances das cores com que nossa visão humanizada se identifica de uma forma ou de outra e por isso consegue evocar formas que remetem ao imaginário coletivo ou a lembranças, inspirando-nos e nos permitindo ver a harmonia entre a forma da obra e seu conteúdo, entre criador e fruidor; quando isso acontece nós nos aproximamos da universalidade humana, do nosso ser genérico a que se refere Marx.

Conforme Fischer (1971), na atividade artística estão reunidos os elementos individuais e sociais observados pela percepção do artista. A forma resulta do material utilizado e das condições da época, e o conteúdo é algo que diz respeito a esta forma. No Renascimento a arte se manifestou conforme os materiais e experiências sociais da época, traduzindo todo o contexto político, científico e econômico. Os materiais utilizados, os conteúdos e técnicas de representar os homens traduzem o modo de ser e pensar daquele período histórico. Como trabalho criador, a arte diz respeito a toda construção humana em sua singularidade e pluralidade e reflete as formas de sensibilidade e o imaginário do artista. Por isso afirma Vasquez (1978, p. 46):

[...] reduzir a arte à ideologia ou a uma mera forma de conhecimento – é esquecer que a obra artística é, antes de mais nada, criação, manifestação do poder criador do homem.[...]. Vive por si mesma, com uma realidade própria, na qual se integra o que ela expressa ou

reflete. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças à potência criadora que encarna.

O autor defende aqui a independência que deve ter o artista ao criar uma obra de arte e mostra o poder infinito que faz com que esta não se limite às concepções teóricas de seu estudo, de forma que o ser humano não só é representado por ela, mas se faz presente nela. Sobre esta discussão da arte como ideologia, conhecimento e criação na relação com o capital trazemos a seguinte colocação de Vasquez (1978, p. 46):

Se a indústria é, como diz Marx, o livro aberto das forças essenciais do homem, com ainda maior razão o é a arte – seja ornamental, simbólica, realista ou abstrata -. Precisamente por ser uma forma superior de criação, por ser um testemunho excepcional da existência criadora, o humano está sempre presente em todo produto artístico.

O autor se refere aqui a uma forma de trabalho criador diferenciada e realizada de forma intencional, carregada de complexidades em seu entendimento, portanto passível de equívocos.

Como Vasquez (1978), Vygotski (1999) infere que, ao se buscar entender a arte na perspectiva materialista deve-se ter o cuidado de não transformar o estudo em análises sociológicas desvinculadas da análise estética, pois isto pode levar ao reducionismo das capacidades do homem e da criação artística e negar seu potencial de abranger muitas esferas do conhecimento humano ao mesmo tempo. Atermo-nos ao estudo da Arte sob este ou aquele aspecto do seu entendimento nos lembra que a Arte, como disciplina, muitas vezes é marcada pelos contextos em que se insere o tema abordado pelo artista, e isso acaba fazendo um percurso descolado do que nela está contido. Ao nos atermos a observar traços sociais podemos nos esquecer das reais propriedades artísticas encerradas na obra.

Na sociedade regida pelo capital o artista acaba se submetendo às mudanças exigidas pelo mercado e aos gostos e preferências de quem consome a arte. Isto significa que não há liberdade nem para um lado nem para o outro, somente para quem deseja lucros e, para isso, explora o consumidor.

Assim, tanto o artista como quem busca fruição dos sentidos humanos pela arte sofrem as consequências da divisão social do trabalho, de modo que, segundo Marx (1986). “[...] o produtor passou a ser um apêndice da máquina, só se exigindo dele a operação mais

simples, mais monótona e de mais fácil aprendizagem” (p.24). Isto limita em ambos (o artista e o fruidor da arte) a capacidade de criação e de apropriação de tudo que foi construído pelo homem.

Peixoto (2007) observa que na sociedade burguesa a arte é algo absorvido pelo sistema e, assim como todos os produtos, ela tem nessa sociedade também a função do consumo. Absorve aquilo que conhecemos como arte erudita e também busca na arte popular um modo de fazer comércio. A autora adverte que

[...] a classe burguesa não tem o menor interesse em compartilhar seu modo de vida; ela quer a distinção em todas as áreas, inclusive na ciência, ao separar o saber que foi criado pelos trabalhadores ao sofisticá-lo, afastando dos próprios trabalhadores a capacidade de alcançá-lo, haja vista, nos dias de hoje, a dificuldade de acesso à universidade pela classe trabalhadora. Esse processo se reproduz na chamada arte erudita, fazendo parte dela apenas aquela arte assim denominada pelo sistema de arte... Trata-se de um sistema criado pela burguesia, e que envolve tudo o que se ensina nas escolas sobre arte, o que se publica sobre arte e sobre os artistas, o que é mostrado nos museus, nos espetáculos teatrais, nos salões de arte ou nas bienais. A seleção das obras artísticas é feita segundo critérios internos definidos por esse mesmo sistema, pelos críticos de arte do sistema, separando o que deve ou não compor a grande arte. (Peixoto, 2007, s.d.)²⁹.

Verifica-se que o papel dos próprios críticos da arte é avaliar aquilo que o mercado pode consumir, e assim as vanguardas, que sempre criticam o sistema político no sentido de que se deve garantir a liberdade de criação, acabam engolidas pelo sistema capitalista, que na realidade se apropria daquilo que é popular ou do gosto da maioria e o transforma. Em uma entrevista, Peixoto (2007) afirma:

[...] para a burguesia bom artista é o artista morto, pois a obra desse artista consegue atingir alto preço no mercado simplesmente porque não irá mais produzir. Pela lei de mercado, o produto que é pouco

²⁹ Entrevista de Maria Inês Hamann Peixoto – Arte e Capitalismo – Relações Perigosas ao jornalista Paulo Melo Sousa, em 24 de outubro de 2007, para o JP Turismo - Jornal Pequeno – Órgão das Multidões. Publicação em 26/10/2007.

ofertado alcança preços altíssimos. Então, Van Gogh, um artista que morreu na miséria, doente, e que conseguiu vender apenas um quadro em vida, tem hoje suas obras leiloadas em Londres ou em Nova Iorque por milhões de dólares. Dentro do sistema de arte, a originalidade é um parâmetro muito importante; a arte que é reproduzida não possui valor, tem valor àquilo que é original aquilo que é único, exatamente em razão das leis do mercado de arte.³⁰

A arte, quando tomada como capital, influencia tanto o mercado quanto o gosto e a forma de sua fruição. Neste aspecto, pensar o ensino de Arte para a formação dos sentidos humanos nos obriga dimensionar seus propósitos e como levá-los a causar impacto na consciência dos estudantes. A citação anterior nos chamou a atenção para o controle existente nas publicações e conteúdos sobre a arte observado em diferentes espaços, para verificar como a apropriação da Arte feita pela classe dominante cerca as possibilidades de liberdade de escolhas.

O sistema tomar a arte desta forma é incutir propósitos alheios à própria Arte no gosto da maioria, reprimindo seu caráter de infringir e modificar aspectos na sociedade, e assim a arte deixa de apresentar o que lhe é inerente: os traços carregados de historicidade e humanidade; e se as condições de consumo são díspares, nem todos podem usufruir o que se oferece. Se a própria escola, de alguma forma, também se tornar refém do sistema, não poderá mesmo ensinar a contento as formas sensíveis de apreender a cultura humana, portanto estará a serviço da negação deste conhecimento.

Reconhecer a arte como mercadoria nos leva a discorrer neste momento sobre os impactos que esta relação de consumo provoca nas pessoas. Nunca como nos dias atuais a relação entre consumo e emoção foi tão estreita. Não é preciso esforço para constatar o quanto a publicidade recorre e apela aos sentimentos humanos para vender. Desse modo o mercado do consumo acaba tendo um poder tal que desencadeia sentimentos com esta finalidade. Para entender as emoções é necessário desvelar o caminho entre o consumo e as manifestações de desejo despertadas nas pessoas através dos produtos. Muitas pessoas encontram nas promessas de felicidade e bem-estar atribuídos a determinadas mercadorias um modo de satisfação imediata e de acomodação do mal-estar que parece evidente em todos os segmentos. Consumir e ter prazer constituem um modo de vida almejado por todos; mas

³⁰ Entrevista de Maria Inês Hamann Peixoto – Arte e Capitalismo – Relações Perigosas ao jornalista Paulo Melo Sousa, em 24 de outubro de 2007, para o JP Turismo - Jornal Pequeno – Órgão das Multidões. Publicação em 26/10/2007.

as formas de sentimento, ao serem absorvidas pelo capital, são colocadas também para os homens de modo que o sentir possa preencher os interesses deste sistema, e não as necessidades de sentir propriamente humanas, que na concepção do materialismo histórico são substancialmente diferentes.

Para Vygotski, a emoção é uma das funções psicológicas superiores, portanto é construída historicamente, e para seu entendimento é necessário analisá-la em sua constituição cultural. A emoção é comumente entendida em sua formação biológica elementar, que se revela pelas reações instintivas decorrentes das necessidades colocadas na luta pela sobrevivência. A THC a entende inserida na transformação das reações instintivas promovidas pelos embates históricos e culturais, culminando naquilo que Vygotski chama (2001) chama de função psicológica superior, pois no desenvolvimento biológico, o homem, ao entrar em contato com a cultura, transforma suas reações biológicas em reações superiores, cujas características principais são a natureza social e o domínio voluntário. Desse modo, foram as transformações nas reações biológicas humanas que lhe permitiram desenvolver o pensamento, a linguagem, a memória, atenção voluntária e o sentimento, e desta forma se emocionar diante das próprias construções.

Neste aspecto, a publicidade, quando toma as emoções humanas como um canal para vender, valida e confirma o pensamento de Vigostski, pois se a emoção fosse algo apenas biológico, esta não sofreria os impactos sentimentais necessários às transformações sugeridas pelas propagandas, nem despertaria nas pessoas o desejo de consumir. Tomamos como exemplo o dia das mães: em qualquer panfleto comercial ou *out door* existe algo que nos causa impacto e modifica nossa emoção de tal maneira que desperta o desejo de agradar com algum produto aquela que nos deu a vida. Não podemos dizer que os atributos da arte não estejam presentes nos *out doors*, cartazes, cartões, livros, versos, joias, roupas e tantos outros objetos de consumo. A THC compreende que a emoção se constitui e se modifica em um processo dialético e na relação entre a cultura e o indivíduo, tanto em seu aspecto histórico como no social, e assim a capacidade da linguagem é transmitida de geração a geração. O bebê, ao chorar assim que nasce, expressa esta capacidade humana adquirida historicamente, que se mantém ao longo de sua vida, cabendo à educação – primeiramente a familiar e depois a escolar - moldar e aprimorar esta capacidade humana inata. Dito de outro modo, nascemos com a capacidade de emocionar, mas também com a necessidade de aprimorar e humanizar a forma de emocionar. Infere-se que, assim como função psicológica superior, a emoção depende dos fatores socioculturais, e por isso sofre influência das condições econômicas e da cultura à qual o indivíduo pertence. Vygotski (2001) nos traz que

a visão biologicista tem na expressão das emoções um olhar de universalidade, mas para ele isso só é possível no aspecto de sua constituição primitiva e instintiva, e não avança no sentido que a teoria apresenta de sua constituição cultural e histórica.

Se anteriormente Peixoto (2007) argumentava sobre a apropriação da arte erudita e popular pelo capitalismo, infere-se aqui o quanto as malhas do capital são sutis e perigosas, pois, não satisfeito em se apropriar dos modos de expressão dos sentimentos humanos, o sistema se apropria também dos modos humanos de sentir. Aqui verificamos a grande dificuldade de entender as relações do capitalismo com as formas sensíveis das manifestações humanas. Isto não é fácil, uma vez que estas relações habitam as contradições existentes entre a necessidade humana de criar e fruir a arte e as necessidades do sistema de vender e lucrar com tudo que existe, inclusive com a emoção humana. Mas acreditamos no potencial rico e transformador da arte, visto que ela se manifesta mesmo nas condições hostis impostas, o que nos leva salientar a importância de entender a sensibilidade humana em sua constituição e manifestação e demonstra que para entender a formação psicológica do homem é necessário inserir-se no contexto das grandes mudanças e adaptações que são impostas para efetivar as transformações. Da mesma maneira que em outros momentos, na contemporaneidade o homem imprime sua marca de um modo ou de outro. A arte se expressa de forma mais subjetiva e causa estranhamento, levando as pessoas a se perguntarem: “isso é arte?...”. Um exemplo são os grafites encontrados nas grandes cidades. Este estilo tem causado muitos impactos e é discutido nas comunidades, levando-as a organizar-se de outro modo e a partir disto discutir seus problemas sociais. Se este estilo é arte ou não é outra discussão, mas não podemos negar sua influência nas comunidades; porém não pode tornar-se mercadoria, pois não depende das curadorias e *marchands* e está longe dos museus e galerias de arte.

O modo contemporâneo de viver provoca esta negação da dinâmica e historicidade da vida, mas nos fala dos desafios e conflitos que a própria ordem capitalista impõe. Barroco (2007) aponta que a arte é fecunda por promover “as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade; ilustrar que uma dessas reações consiste no próprio modo como os indivíduos interagem...”. A autora ainda nos lembra de que o sentido educativo da Arte enquanto disciplina escolar ultrapassa seu sentido estético, pois ela “provoca a associação entre a emoção e a racionalidade; o que interfere no aspecto formativo dos indivíduos”. Salienta que a educação escolar, ao promover a aprendizagem de sua fruição, abre outras formas de dimensioná-la, levando os alunos a uma existência mais significativa. A arte tanto causa impacto no fruidor como amplia as experiências do artista. Neste sentido a autora afirma:

Este, ao se deparar com o desafio de desvendar o que nem sempre lhe parece claro, lógico e completo, precisa atribuir sentido ao que o outro realizou. Precisa levantar, assim como o artista, elementos que foram postos entre os homens e, apropriar-se deles. Isso permite a realização de novas conquistas, atividades, descobertas, o que direciona para o estabelecimento de outras representações. Por esse aspecto, a Arte leva ao domínio de um conteúdo posto, a uma compreensão mais ampla do já visto, ouvido, enriquecendo o acervo pessoal da humanidade. (Barroco, 2007, p. 198).

Superar as formas alienadas de sentir para fruir a arte parece-nos um caminho que a educação escolar pode tomar. Conforme a citação, a arte contribui para enriquecer as experiências individuais e coletivas, desencadeando um processo que, a nosso modo de ver, não é aparente, mas interno e revelador dos conteúdos nela implícitos. Cumpre observar o fato de que, vista pelo lado da historicidade das demais disciplinas, só recentemente a Arte faz parte dos currículos na educação brasileira, e que, portanto a formação dos professores de Arte está ainda em construção. A Arte ocupa ainda um lugar pouco considerado na estrutura curricular da educação escolar brasileira, pois atualmente são as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa os parâmetros utilizados na avaliação institucional externa. Este lugar de “pouca importância, carregado de preconceitos” em nosso meio socioeconômico comprova a tese marxista sobre o distanciamento entre as formas mais elevadas da formação humana e os modos mais sutis da exploração capitalista.

4.2 O ENSINO DA ARTE PARA PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIAS

Nesta subseção, abordando a educação escolar e o ensino da Arte no contexto da Educação Básica, veremos como este ensino pode alcançar os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais. Para tanto, expomos de forma breve nossa experiência profissional como professora nas salas de recursos da rede pública municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais. O que primeiramente nos chamou muito a atenção nas visitas às escolas especiais da região de Curitiba, foi o a forte presença dos trabalhos manuais com artesanato, reproduções de obras de arte, montagens de peças de teatro e coreografias

musicais como conteúdos na rotina daquelas escolas. Pudemos identificar que os métodos empregados naquele processo de ensino-aprendizagem fundamentavam-se basicamente na repetição e reprodução e na expressão corporal dos alunos. Estas observações nos sensibilizaram a buscar meios para a superação destas formas alienadas de trabalho com o ensino da Arte na Educação Especial à luz da perspectiva histórico-cultural.

Outro fator verificado no ensino regular de nível médio, no qual também atuamos, é que grande parte dos alunos o terminam dominando poucos conhecimentos e conceitos sobre arte, prevalecendo concepções este saber como uma manifestação de menor valor, “dom”, ou elaboração espontânea.

Ao situarmos a educação especial no atual contexto escolar, lembramos que esta abordagem está vinculada à pesquisa, por isso também analisamos as contribuições da arte para explicar o desenvolvimento humano por meio da educação escolar. Este trabalho, ao situar-se no campo de estudo do ensino de Arte como contribuição para a formação do ser humano, enfoca quanto o ensino e aprendizagem dos conceitos da educação artística podem ser fatores de humanização e de sensibilidade estética, tanto para os alunos que apresentam deficiências quantos para os demais.

Referindo-se à questão, afirma Vygotski (1997, p. 93): "As consequências sociais das deficiências acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito em si. Este problema não existe em qualquer lugar onde o aspecto biológico pode ser separado do social" (tradução nossa). As limitações devem ser mediadas socialmente. É preciso considerar que nossa sociedade está organizada dentro de um padrão de “normalidade”, o que cria obstáculos educacionais e sociais para a cidadania e a participação da pessoa diferente. Neste sentido o autor tece críticas às formas de segregação social das pessoas que de algum modo não se enquadram no referido padrão, e sugere que as pessoas que trabalham com a educação procurem conhecer o funcionamento das particularidades dos problemas que conformam as pessoas em situação diferenciada da dos demais. Sobre isso Vygotski (1997) escreve:

As crianças cegas ou surdas podem alcançar no desenvolvimento o mesmo que o as normais, mas as crianças com deficiências não o fazem pelo mesmo caminho, elas o fazem por uma via diferente, por outros meios, e é importante o professor conhecer as peculiaridades da forma de conduzir essas crianças. (p. 17, tradução nossa).

O mencionado pesquisador entendia que as crianças cegas e surdas apresentam o mesmo desenvolvimento que as demais, por isso restringir o desenvolvimento humano à sua condição diferenciada dessas crianças pode acarretar equívocos na organização das práticas da Educação Especial. Para tanto é importante e necessário que os professores ampliem seus conhecimentos para além dos conteúdos e estudem os processos de desenvolvimento e formação humana. Um ensino centrado nos limites intelectuais e sensoriais impossibilita o pleno desenvolvimento, pois submete a aprendizagem aos limites decorrentes da sua deficiência, uma vez que se toma este aspecto como um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as observações vygotskianas supracitadas, pensamos que o caminho teórico-prático para a Educação Especial pressupõe a superação da pedagogia centrada nas ideias terapêuticas e nas deficiências, na direção de uma pedagogia que possa investir na potencialidade e criatividade e no desenvolvimento humano. Para Vygotski (1997), "Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental". Segundo o autor, "[...] o objetivo da educação do aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes". (p.20). Destarte, o objetivo da escolarização é alcançar o mesmo fim tanto para os alunos deficientes quanto para os demais; o que deve ser diferente são os meios usados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o ensino deve apresentar os mesmos objetivos na promoção do desenvolvimento integral das pessoas no tocante às especificidades e contradições inerentes à realidade social.

Não obstante, principalmente nas escolas especiais, o ensino de Arte geralmente vem sendo entendido como produção artesanal de objetos e destinado ao entretenimento do aluno e à arrecadação de fundos para as escolas ou para indivíduos. Acreditamos que esta prática necessita ser repensada com base nos pressupostos da THC, a qual objetiva promover o desenvolvimento humano dos alunos em questão.

Ao enfatizarmos este segmento da educação ressaltamos que se devem buscar meios e espaços de ensino que correspondam às suas necessidades. Assim, em nosso discurso não nos dirigimos especificamente a este ou àquele grupo de alunos, pois entendemos que todos necessitam de uma escola pautada por uma mesma concepção, onde se ensine atendendo aos princípios da Psicologia Histórico-Social e os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e assim possam desenvolver-se plenamente.

Alicerçamos nosso pensamento nos pressupostos do psicólogo russo porque sabemos

quanto a Psicologia pode colaborar na educação escolar, uma vez que esta busca explicar tudo que compõe o comportamento humano e dele deriva. Se tomarmos a realidade material e objetiva na relação com o desenvolvimento humano em dada época, entenderemos que a referida teoria psicológica pode desvelar os movimentos e comportamentos que envolvem as pessoas, e neste sentido somar-se aos processos escolares. Atualmente podemos observar que tanto crianças quanto adolescentes e jovens revelam na escola situações que somente no convívio externo ao familiar se fazem notar. A causa do que muitas vezes se toma por “violência escolar” pode ser a situação que esta encontrou lugar para manifestar-se. Além do mais, numa sociedade violenta e excludente, na qual idosos e “deficientes” não encontram espaço digno de vida, tende a desencadear ações desumanizadas. Se a escola é atualmente um dos lugares onde as injustiças sociais se manifestam e buscam respostas, é por que nos demais espaços sociais isto já está acontecendo de forma muito mais radicalizada. Aqui cabe, então, uma pergunta: como a Educação e a Psicologia podem responder a tantas evidências de injustiças sociais? Uma resposta a isso pode ser encontrada em Barroco (2007):

[...] entendo que as transformações sociais e os processos educativos próprios da sociedade capitalista não podem ser tomados como independentes entre si e do homem que é *gestado* nessa dinâmica. Dito de outro modo, os comportamentos humanos contemporâneos, que requisitam e ao mesmo tempo sustentam certa educação formal e informal, precisam ser examinados considerando os processos de transformação econômica, política, social e cultural. À psicologia cabe fazer interlocuções com outras ciências em busca de dados que contribuam no entendimento do indivíduo que se é, lançando *pistas* sobre aquilo que se pode ser – numa visão prospectiva. (p.26).

Para a autora, as pessoas são fruto das mudanças que acontecem na organização social, e para entendermos este ser que resulta da movimentação cultural não se podem ignorar os conhecimentos que a Psicologia encerra. Sendo assim, para entender o desenvolvimento humano como imbricado com o processo educativo, é preciso olhar para esta área do estudo da Psicologia em sua contribuição para a educação escolar. Nesse rumo, a educação não poderá ser entendida descolada das transformações históricas, econômicas e sociais, como se confere em nossa abordagem nas seções anteriores.

Entender que nossa sociedade apresenta uma forma de organização assentada em práticas excludentes do ponto de vista socioeconômico e cultural é fator básico para entender também a educação e saber que, nesse aspecto, ela responde a determinados interesses minoritários. Ressaltamos neste sentido que, de algum modo, ela ainda resiste em sua forma fragilizada, atendendo a tais interesses e atuando de forma precária. Temos de um lado os filhos das camadas sociais economicamente privilegiadas, com acesso pleno às escolas bem estruturadas, e do outro os excluídos, os filhos dos trabalhadores, que vivem em condições de grande precariedade e frequentam escolas públicas também precárias em todos os sentidos.

É impossível falar em educação especial ou regular, inclusão ou exclusão, sem pensar nas diferenças sociais e econômicas presentes na sociedade capitalista. Desse modo, para se discutir a educação brasileira é preciso desvelar as formas capitalistas de produção, estudo a que não nos dedicaremos no âmbito da especificidade de nossa pesquisa.

Nas últimas décadas o tema da inclusão e exclusão social ganhou corpo nos corredores das escolas e nas políticas públicas, como se estas iniciativas resolvessem as diferenças, pois o acesso à escolaridade não garante a distribuição de renda, portanto, nem melhores condições econômicas e sociais para grande parte da população. Entender a educação nesta perspectiva requer uma análise profunda da organização social na qual estamos inseridos, para assim detectar onde estão os problemas e como podem ser superados nos limites do atual contexto e para além deste.

O ensino de Português, Matemática, História e outras disciplinas oferecidas aos alunos que não apresentam “necessidades especiais” já se encontra precário, como se pode conferir nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; então, como podemos pensar o ensino da Arte e sua aprendizagem pelos estudantes especiais? Tocamos aqui em dois pontos que se correspondem em suas necessidades.

Um desses pontos é o ensino de Arte, uma disciplina que luta para ser vista em sua importância para a formação humana desde a conquista de sua obrigatoriedade nos currículos, mas ainda enfrenta dificuldades nos encaminhamentos diários, no tocante ao espaço físico destinado a essas aulas. Como dar uma aula de pintura, gravura ou mesmo de desenho sem estruturas adequadas, local para misturar tintas, lavar as mãos e imprimir uma imagem? Ou como dar uma aula de dança ou de teatro em um espaço onde cada aluno dispõe apenas de um metro quadrado para se locomover? Como atender individualmente e com atenção e mediar um processo de criação? As escolas são planejadas sem considerar o espaço físico das aulas de Arte, o que não ocorre com as disciplinas de Educação Física, Ciências ou nas aulas de informática. A maioria já dispõe destes espaços, assim como de bibliotecas. A

isso se acrescenta a cultura de senso comum de que arte é algo menor ou mero lazer.

O outro ponto diz respeito à Educação Especial, pois as escolas não contam com rampas para acesso aos espaços físicos destinados a alunos com deficiência física também nem com barras nos banheiros e outros aspectos de acessibilidade; também não oferecem condições como currículo adequado, conteúdos condizentes, organização idade-série, número de alunos por sala, profissionais específicos e outras.

É nas dificuldades apontadas acima e em outros problemas de âmbito geral que esbarra a educação artística para alunos com dificuldades especiais. Lembramos que a prática do artesanato, altamente disseminada, não é centrada nos processos criativos da fruição e produção artística. O que se toma por artístico refere-se à prática do artesanato em artes plásticas e à reprodução de programas da TV em dança e teatro e à música, que segue o mesmo caminho. Aqui nos interessa mostrar que, ao se colocar o artesanato em substituição ao ensino da arte para os alunos especiais, retira a estes o direito ao acesso à arte e ao mesmo tempo os confina uma prática que não ajuda ampliar sua criatividade nem promover seu desenvolvimento, visto que a arte é tomada apenas como habilidade artesanal e entretenimento.

Ao mostrarmos a prática artística para alunos da Educação Especial, fazemo-lo no sentido de demonstrar que o ensino de Arte como processo criativo pode ajudar nesta superação, pois acreditamos que esta disciplina é uma ferramenta de aprendizagem em Arte para todos os alunos, com necessidades educativas especiais ou não, e contribui para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como também levanta a possibilidade de apropriação artística acessível aos alunos de forma geral.

Pode-se observar, em exposições e apresentações promovidas pelas APAEs (Associação de Pais e Amigos Excepcionais) e “festivais de teatro e dança” dos alunos especiais em diferentes regiões do País, que há uma imensa produção artesanal tomada como artística e ferramenta de aprendizagem. Neste sentido, encontramos muitas iniciativas e eventos disponibilizados na internet, inclusive com imagens e detalhamento da concepção geralmente com base no senso comum.

Verifica-se que muitos projetos de educação artística apresentam abordagem com base na relação afetiva e solidária e que a emoção é tratada com um sentido quase religioso e divino, como um fim em si mesmo, e não no sentido de que a arte pode ser organizada e compreendida como conhecimento. Os trabalhos artesanais são válidos enquanto oficina, enquanto prática de entretenimento, mas não podem ser tomados como conteúdos de aprendizagem, pelo fato do seu processo não ter base científica e a Arte ser reduzida a um

processo apenas emotivo e repetitivo.

Vygotski (2004) afirma que, cientificamente, planejar a educação consiste em traçar de modo plenamente concreto e preciso o sistema de comportamento que pretendemos obter do aluno no processo de sua educação. A educação se faz através da própria experiência consciente do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo ambiente social, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. Cumpre também lembrar que as atividades das disciplinas são basadas em conteúdos reconhecidos e retirados da experiência humana.

O artesanato pode fazer parte da formação referente ao folclore e à cultura popular, mas não deve ser tido como prática para o ensino da Arte a ser oferecido aos estudantes especiais. Os alunos participam dessa atividade, mas como é um trabalho manual e repetitivo, perde o seu valor assim que a atividade é executada e apreendida mais de uma vez, tornando-se uma atividade mecanizada e reduzida em termos de estímulos. Não queremos menosprezar ou diminuir a prática artesanal, pois sabemos que o artesanato sempre foi o fio condutor das elaborações iniciais do trabalho humano, e assim cumpre um papel de grande importância na construção histórica dos meios de produção; o que questionamos é sua prática substituir os conteúdos escolares.

O processo criativo estimula a formação de todas as pessoas, pois ajuda o indivíduo a desenvolver-se independentemente da sua condição física e emocional, contribuindo dessa forma para uma efetiva aprendizagem, e não para sua alienação. Entendemos que os complexos processos criativos da produção artística podem atuar de maneira positiva no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades especiais estudantes. Segundo Tuleski (2008, p. 180),

[...] Vygotski aborda as várias deficiências, propondo métodos diferenciados para que fosse possível a superação da deficiência física, visual, auditiva, mental, etc., através da integração da escola especial à escola geral e da aplicação dos princípios da escola do trabalho também ao ensino especial. Ele questiona a formação para o trabalho dada aos deficientes, no Ocidente, pela sociedade burguesa, dizendo que os ensinavam a fazer artesanato e a mendigar pelas ruas, tentando vender seus produtos. Para ele, a formação dada nas escolas especiais ocidentais está imbuída de uma prática assistencialista que não se compromete com a verdadeira inserção dos deficientes na sociedade

como membros capazes e produtivos.

O cotidiano dos alunos especiais já é condicionado e mecanizado no que diz respeito à execução das mais simples práticas de higiene, alimentação e postura social. Neste caso seria a escola o lugar para adquirirem uma aprendizagem centrada nos conteúdos historicamente acumulados e construídos pelo homem. Entendemos que é a “potencialidade humana” o foco principal da ação educativa, e não a “deficiência”, e que o ensino da Arte como estimulador dos processos criativos não condiz com os costumeiros trabalhos mecânicos, em série e repetitivos.

Sabemos de antemão que as APAEs, historicamente, têm uma concepção filantrópica, e trabalham conforme as possibilidades encontradas em sua realidade. Ao levantarmos tais questões, fazemo-lo não no sentido crítico apenas, visto que estas entidades são relevantes e cumprem um papel social importante nesta lacuna. Gostaríamos de destacar que, do ponto de vista de Vigotski, as práticas educativas contidas nestas escolas apresentam uma visão dos “deficientes” com base em suas condições físicas, e não em suas capacidades intelectuais. A escola se organiza para dar conta daquilo que falta para o estudante especial, e não para aquilo que pode ser acrescido na promoção de seu desenvolvimento. Lembramos que de forma alguma esta visão é intencional por parte dos educadores das APAEs, ao contrário, acreditamos que as funções dos educadores são realizadas com dedicação e interesse; mas estas atividades humanas não dão conta de promover desenvolvimento, pois não são intencionais.

As atividades humanas são consideradas por Leontiev (2000) como formas de relação do homem com o mundo dirigido por motivos e por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional e por meio de ações planejadas. Ora, em uma prática de produção de objetos em série dificilmente o estudante especial experimentará formas humanizadas de relação com o meio e com seus pares, pois na execução de tais atividades é desnecessário planejamento e intencionalidade, pois os objetivos, a intenção, o planejamento e o projeto são determinados por outros, cabendo aos estudantes tão somente a execução da tarefa estabelecida.

Ainda segundo Leontiev (2000), a prática social do ser humano é produto da sua relação com o mundo e construída por uma ação intencional e planejada. Neste aspecto há uma grande contradição na prática artística dentro dos estabelecimentos de Educação Especial: em primeiro lugar, porque a produção de objetos artesanais é confundida com prática artística, e em segundo, porque é uma atividade produtiva - o que na realidade não

contribui cognitivamente, pois como prática artística deixa a desejar, uma vez que os processos criativos encontram-se ausentes. Ademais, como atividade produtiva, a produção de artesanato é algo repetitivo e assistencialista e tem fins comerciais.

Vygotski (1997) já criticava a forma como se organizava a ação pedagógica para crianças com algum tipo de deficiência. Argumentava ele que quando a escola considera que um aluno com deficiência não tem condições para desenvolver as capacidades de compreensão e abstração, esse aluno termina por adaptar-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras, em detrimento das funções cognitivas.

Defendemos o ensino da Arte, e não do artesanato, partindo da premissa de que o conhecimento dos processos artísticos desenvolve um modo próprio de organização interna baseado na experiência humana, pois movimenta a sensibilidade, a percepção, a memória, a abstração, a imaginação e outros aspectos da consciência humana. É preciso entender que a Arte, como conhecimento, expressão pessoal e coletiva que todo ser humano experimenta de um modo ou de outro, contribui para a movimentação de suas funções psicológicas superiores.

A Arte é a experiência pela qual o ser humano se comunica não verbalmente e sua experiência tem relações de cunho universal com a vida e o cotidiano. Para pessoas com deficiência mental ou motoras ela exerce o papel de estimular e educar os sentidos, a percepção e a capacidade de imaginação e abstração. Na realidade, isto vale também para as demais pessoas. Desta forma o ensino da Arte - e não somente do artesanato - pode oferecer melhores subsídios para o desenvolvimento dos estudantes especiais.

Salientamos ainda que o ensino da Arte na Educação Especial não deve decorrer da adaptação aos métodos já existentes ou ser tomado como um processo terapêutico ou diagnóstico, mas a Arte deve ser entendida como disciplina do conhecimento em Arte com objeto de estudo próprio, revelado na expressão do indivíduo inserido na coletividade social. A arte, ao contrário das atividades repetitivas do artesanato, mostra a possibilidade de continuamente transformarmos qualitativamente nossa existência.

Tomar os estudantes especiais para discutir a educação artística nos parece também um meio de refletir sobre o ensino da Arte no ensino regular, pois comumente as aulas de Arte se pautam por métodos repetitivos, como é o caso de cópias de obras de arte serem confundidas com releituras. Esses métodos são usados e difundidos principalmente pelo entendimento equivocado da metodologia triangular. Não defendemos os métodos de reprodução ou repetição nas aulas de Arte, pois entendemos que estas formas não desenvolvem os sentidos humanos nem sua percepção, e como consequência, não ajudam na

ampliação das funções psicológicas superiores das pessoas. O conhecimento artístico a ser ensinado a todos os estudantes deve ter também o sentido de a Arte deixar de pertencer a apenas um segmento seletivo da sociedade, de ser compreendida e manifestada de forma isolada e inacessível à grande maioria da população, pois assim ela exerceria uma função excludente e se descaracterizaria naquilo que é sua essência, pois ela só se manifesta na relação com o outro e se estabelece na relação social, aspecto que precisa ser resgatado na escola.

A Psicologia Histórico-Cultural oferece subsídios para avançarmos na discussão do atual conceito de inclusão e entendermos quanto este é limitado pelo modelo social e produtivo excludente do capitalismo flexível. As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica - DCEB/PR (2008) do ensino da Arte no Estado do Paraná nos ajudam a ampliar o olhar já em suas páginas iniciais, demonstrando quanto é importante os professores se conscientizarem sobre quem são seus alunos e para quem o planejamento escolar se dirige. Ao chamarem a atenção para este fato, possibilitam um avanço na concepção de inclusão e ou exclusão social, pois não fazem distinção entre este ou aquele grupo de estudantes, mas reafirmam que esta é uma preocupação a se considerar. Vejamos:

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país. A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. (Diretrizes..., 2008.p.14).

O referido documento oferece novas possibilidades para o ensino da Arte, e quando se preocupa com os sujeitos da escola pública levanta a possibilidade de direcioná-los para

um tipo de participação na sociedade que vai além da forma passiva de cidadania. O documento é bastante enfático ao considerar que se construiu com base na realidade escolar encontrada no momento. Em suas páginas iniciais coloca que foi possível identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa da escola. Isso faz referência às políticas educacionais estabelecidas nos anos finais da década de 90, as quais alteraram a função da escola quando negligenciaram a formação específica do professor e houve esvaziamento dos conteúdos das disciplinas.

Vale destacar que as diretrizes curriculares que estão nas escolas do Estado foram discutidas e elaboradas na gestão de governo entre 2003 e 2010, portanto em contraposição à concepção governamental anterior, que “fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização”. Podemos citar como exemplo o tipo de formação dado aos professores em Faxinal do Céu durante as gestões do governo Lerner (1994 -2001), que buscavam a disseminação de uma concepção neoliberal para a educação. Considerando a realidade e a quem se destina o ensino, as DCEB/PR destacam nas diretrizes curriculares uma orientação no sentido de construir uma sociedade justa e com oportunidades iguais para todos.

Conjecturarmos sobre quem são os estudantes das escolas públicas nos permite dimensionar tanto a diversificada realidade dos idosos, jovens e crianças que apresentam deficiências (visuais, auditivas, motoras e outras) quanto os problemas de aprendizagem decorrentes de situações econômicas e sociais. A nosso ver, uma situação de vida precária, resultante da falta de condições materiais, de habitação, saúde ou conhecimento, acusa uma situação de “necessidade especial” séria, que também pode e necessita ser tomada e combatida como condição de exclusão social.

Já vimos que nossa tarefa não é simples e que problematiza temas candentes de nossa realidade no tocante a questões da educação de modo geral que clamam por solução urgente. Essa tarefa requer empenho e convicção e a crença de que o ser humano pode mudar os rumos de sua história. Podemos enriquecer nosso pensamento com o que afirma Barroco (2007):

Abro, aqui, parênteses para expor que uma dada proposta educacional, como é o caso da Educação Especial e regular sob os parâmetros inclusivistas, apontados anteriormente, não é tarefa de uma só pessoa. Não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social.

Para entendê-la e junto a ela intervir, no meu caso, como psicóloga e professora, é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilite saber o que fazer ou como atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização. (p.15).

A autora salienta quanto é necessário entendermos historicamente os embates para encontrarmos respostas às exigências que apresenta o momento atual. Verificamos que as escolas que atendem estudantes com deficiências ou distúrbios graves de aprendizagem ou com outras condições que comprometem seu desenvolvimento se organizam no entendimento especializado, e isto as faz funcionar de forma isolada. Entendemos que é importante todos os alunos fazerem parte de um mesmo espaço escolar e poderem dividir seus problemas, pois provavelmente isso corresponde mais efetivamente aos meios educativos para todos. Ressaltamos, no entanto, que o espaço físico e a formação dos profissionais necessitam desta correspondência, visto que as dificuldades e condições para as escolas funcionarem estão sendo construídas aos poucos, por falta de condições materiais de acesso à produção de livros, de bibliotecas, de laboratórios, de adaptação do espaço físico para os alunos em processo de inclusão e outros problemas.

Recentemente a disciplina de Arte foi contemplada com um livro didático para o Ensino Médio no Estado do Paraná (Paraná, 2006), com imagens coloridas, congregando artes visuais, música, teatro e dança. Assim os alunos podem ter, de forma concreta, algo que lhes diz que essa disciplina apresenta vasto conteúdo. Por isso, mesmo com as dificuldades encontradas quando buscamos um ensino e aprendizagem para todos, com deficiências ou não, parece-nos relevante que os processos criativos possam favorecer a socialização dos conhecimentos acumulados em Arte e operar de forma a possibilitar aos estudantes superar o senso comum que a mídia reforça e produz, em direção ao conhecimento humano científico e artístico produzido historicamente e socialmente. Podemos pensar um pouco mais no assunto a partir de Vygotski (1987), quando afirma:

Para o vulgo, a criação é privativa de uns tantos seres seletos, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descobrimentos científicos ou de importantes aperfeiçoamentos tecnológicos. Estamos de acordo em reconhecer, e reconhecemos

com facilidade, a criação na obra de um Tolstói, de um Edison, de um Darwin, mas nos inclinamos a admitir que essa criação não existe na vida do homem do povo. [...] Mas, como já temos indicado, semelhante conceito é totalmente injusto. Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade se manifesta e atua não só na magnificência da tempestade e no chispar ofuscante do raio, senão também na lâmpada de uma lanterna de mão, do mesmo modo não existe criação só ali na origem dos conhecimentos históricos, senão também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo de novo, por insignificante que esta novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios (p. 10-11, tradução nossa).

Isto vale justamente para dizer que buscar possibilidades reais de humanização inclui valorizar a capacidade criativa do homem que lhe permitiu avançar da condição de *espécie* para a de *gênero* humano, de domar suas mãos selvagens e sujeitá-las a uma mente cada vez mais cultural. Tal capacidade e, paradoxalmente, a dependência física que o remete à sociabilidade, mantêm-no sempre atrelado a um processo de existência que o humaniza, que o leva a dominar tanto as mãos quanto a mente por uma intervenção ativa que não significa necessariamente movimento psicomotor; portanto a faculdade criativa é uma característica própria ao homem que o leva a elaborar e reelaborar a realidade objetiva e a reproduzi-la subjetivamente. O processo contínuo de transformação da realidade e de si mesmo, ao entrar em contato com o processo e com o produto da ação e do *trabalho*, revela-se como atividade transformadora.

Saviani (2011) compara arte com técnica para esclarecer os processos da educação escolar, considerando a técnica como um modo exato, organizado e sistematizado de se fazer algo e a arte como uma manifestação que encerra em si o caráter próprio de regras. Afirma o autor:

[...] ela se caracteriza por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, em repetitividade. A arte, por sua vez, também se refere à realização prática. Entretanto, diferentemente da técnica, ela se define por regras intrínsecas, ditadas

pela própria obra a ser feita. Implica, pois, em originalidade. Ora, no campo da educação nós encontramos ambas as dimensões. Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica contém, também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. (p.07).

O autor se refere à atividade de ensinar como algo que se funda em normas e regras a ser cumprida para sua efetivação, o que faz do professor alguém criativo o tempo todo, no sentido de dar conta da aprendizagem. Isto avaliza a necessidade de disciplina por parte tanto de quem aprende como de quem ensina. Se na execução de uma obra de arte se exige do artista o cumprimento de regras - que podemos traduzir em autodisciplina e determinação -, isso significa que para se ensinar Arte é preciso ter organização e cumprir determinadas tarefas. Muito ao contrário da impressão naturalizada de que a aula de Arte serve para momentos de lazer, isso significa que nas atividades desta disciplina os estudantes necessitam, tanto quanto na aula de matemática ou português, de muito empenho, imaginação e capacidade de abstração para resolver o proposto. Entendemos que quando este autor faz a comparação tem a intenção de demonstrar quanto a atividade da educação escolar necessita de rigor e seriedade nos encaminhamentos. Não obstante, ao falarmos de regras e técnicas na educação escolar devemos lembrar que o ensino de Arte, mesmo contendo estes requisitos, requer uma forma de abordagem diferente. Isto não significa que a organização e a disciplina não façam parte da rotina desta aula, pelo contrário, para pensar a arte e criar, os artistas geralmente se colocam em um estado de organização rigoroso, assim como para planejar e

ministrar sua aula o professor precisa destes requisitos. O artista influencia o público na medida em que o leva a uma autoconsciência do que ele observa, vê e frui, assim como acontece em um processo educativo através da Arte. Peixoto (2003) nos ajuda nesta reflexão afirmando:

Sendo a arte também uma forma de conhecimento do real, pelas suas qualidades estéticas promove a sensibilização e pode aguçar tanto no criador quanto no fruidor a consciência da realidade, essencial para a responsabilização individual/coletiva na transformação da sociedade. Quando comparada à lógica e à exatidão do conhecimento científico, considera-se que, se a ciência, para ser ciência, precisa dissecar a vida [ou os seres já sem vida] – ou seja, destruí-la, no processo de construção de suas leis universais –, a arte, ao contrário, a vivifica porque a toma em sua condição de ser vida [grifo da autora], em sua condição de concretude plena de determinações e de contradições, tal como ela é (existe) na verdade do movimento vital histórico.(p. 72).

Em acordo com a concepção da autora, entendemos que o ensino da Arte deve comprometer-se com o desenvolvimento humano e a vivificação dos modos de apreendê-lo, lembrando ainda que, em nosso modo de pensar, nada pode ser ensinado nem aprendido efetivamente se descolado dos movimentos históricos. Quanto à aceção de “vivificar” a própria vida, Vasquez (1978, p. 107) observa:

A criação artística responde, portanto, através de uma complexa trama de elos intermediários, às necessidades do homem numa sociedade determinada. Pois bem, precisamente por se tratar do homem real, situado num contexto determinado, histórico, particular, os meios de expressão de que se vale o artista devem ser enriquecidos constantemente. Não se trata, naturalmente, de fazer da criação de formas uma finalidade em si mesma, pois não existe a expressão pura, mas a expressão de um determinado mundo humano.

Desta forma podemos pensar que a disciplina Arte, ao levar os estudantes a perceberem nas obras os modos de representação da realidade em uma dada época, proporcionará o reconhecimento da existência da sua própria humanidade, retirando dali sua

consciência de mundo. Isso nos parece o caminho para as pessoas se reconhecerem em sua genericidade, naquilo que o “vivifica”, como refere Peixoto. Isto também torna evidente nos homens a sua consciência de pertencimento à coletividade, levando-o a valorizar a própria vida. Em decorrência disso, o homem revela o seu grande poder de representar, contido ora nas relações sociais, ora em seu psiquismo individual. Nesta direção, a organização escolar pode fundar-se nas mudanças exigidas pelo momento histórico, e o ensino deve ser pensado na relação com a vida e destinado a todos em todos os sentidos e ao reconhecimento do social nas pessoas.

A trajetória do ensino de Arte no Brasil pode ser conferida em muitos documentos já publicados. Neles se constata que a organização da disciplina, historicamente, passou por muitas mudanças na concepção teórico-metodológica de sua prática e de seu ensino. Cumpre também referir que os cursos de formação de professores nesta área também tiveram seu caminho, mas ainda estão em processo de consolidação, pois até o momento desta pesquisa ainda não temos cursos de mestrado e doutorado na área da Arte no Estado do Paraná, embora existam especializações e muitos cursos de extensão oferecidos pelas faculdades e universidades, em decorrência, sem dúvida, de sua inclusão nos currículos e da luta dos profissionais dessa área.

Não obstante, mesmo com sua obrigatoriedade, verifica-se que os conteúdos levados aos alunos não permitem um maior domínio dos conceitos de Arte. Já falamos de quanto a mídia influencia e determina o gosto artístico no contexto popular e mostramos que a escola concorre a todo o momento com as informações e o lazer que a mídia oferece. Apesar disso, percebe-se que nos últimos anos alguns conteúdos ligados à arte contemporânea estão sempre presentes na escola - como as *performances*, a arte *Povera*, o hip hop, o grafite, a *street dance* e outros, mas infelizmente estes estilos não são ensinados como elaborações construídas a partir das necessidades materiais deste período. Como, por outro lado, os estudantes se identificam com estas manifestações da arte contemporânea, elas geralmente são muito solicitadas, o que provoca um esvaziamento dos conteúdos construídos historicamente - por exemplo, o Renascimento, o impressionismo, a arte clássica e arte moderna.

Outro aspecto é que estas elaborações deixam de lado aspectos da composição artística relativas aos conteúdos estruturantes, à técnica e ao contexto da história da arte. O ensino de Arte nesta perspectiva muitas vezes serve para resolver outros problemas enfrentados pela escola, principalmente o comportamento social dos jovens. Por exemplo: o muro da escola é grafitado para impedir a depredação do patrimônio escolar; usam-se portas dos banheiros retiradas para reforma e pichadas com palavrões para fazer uma instalação

artística; fazem-se cartazes e painéis educativos sobre o meio ambiente, o uso da água, a violência, etc., e assim a arte vai sendo usada para resolver questões que fogem à sua função mais específica, que, a nosso ver, seria promover o desenvolvimento dos sentidos e da percepção humana a formação estética. Não queremos com isso julgar se estas manifestações são arte ou não, pois este não é nosso propósito no momento, o que queremos expressar é o fato de o ensino de Arte se valer para resolver questões estranhas à disciplina. Ponderamos aqui que a disciplina possui somente duas horas-aula (de 50 minutos), que o espaço físico é inadequado e que são mínimos os recursos materiais destinados à escola, faltando instrumentos, material didático, livros, etc. Este acúmulo de problemas priva a escola da possibilidade de fazer um trabalho formativo em Arte.

Essa condição, que não é um caso isolado na rede pública, revela a situação de abandono e de desvalorização da disciplina, o que implica no não ensino e aprendizagem de conteúdos fundamentais. Se esses conteúdos não forem ensinados a contento, desperdiça-se uma rica e rara oportunidade formativa, sobretudo para o alunado proveniente das classes populares, que nem sempre têm acesso aos bens culturais e artísticos.

Ponderamos que as DCEB/PR (Paraná, 2008) trazem e salientam em sua concepção filosófica, quanto a Arte se insere em diferentes setores da organização social, sempre por sua utilidade; por isso é preciso buscar outras formas de ela ser pensada - por exemplo, na perspectiva das relações socioculturais, econômicas e políticas de acordo com o momento histórico vigente. Sobre isto se lê no trecho abaixo:

Nesse sentido, as diversas teorias sobre a arte estabelecem referências sobre sua função social, tais como: da arte poder servir à ética, à política, à religião, à ideologia; ser utilitária ou mágica; transformar-se em mercadoria ou simplesmente proporcionar prazer. (Paraná, 2008, p.46).

Esta abordagem mostra que a arte apresenta formas de discussão teórica e prática que precisam ser repensadas quanto à sua função social, mas muitos equívocos em sua concepção já estão sendo revistos. Sobre formas de pensar a Arte, Paraná (2008, p. 47) assinala:

Algumas formas de conceituar arte foram incorporadas pelo senso comum em prejuízo do conhecimento de suas raízes históricas e do tipo de sociedade (democrática ou autoritária, por exemplo) e de ser

humano (essencialmente criador, autônomo ou submisso, simples repetidor ou esclarecido) que pretendem formar, ou seja, a que concepção de educação vinculam-se. São elas: Arte como mimesis e representação; Arte como expressão; Arte como técnica (formalismo). Essas formas históricas de interpretar a arte especificam propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte.

Buscar formas de interpretar e pensar a Arte segundo o pensamento clássico propicia aos professores a construção de sua própria concepção de Arte, e eles podem argumentar em defesa dessa disciplina. Construir um pensamento em Arte e refletir sobre seu papel no ensino escolar contribui para que a própria formação docente aconteça concomitante à atividade. A formação docente advinda da prática, conforme Saviani (1991), de um jeito ou de outro reproduz no indivíduo toda a cultura humana conquistada pelos homens em sua história, e ao mesmo tempo gera a necessidade de buscar métodos que facilitem ao aluno a apropriação dessa cultura.

É fácil inferir quanto o trabalho educativo possui atributos para dimensionar a vida de quem ensina e de quem está na condição de aprendiz, pois a escola apresenta uma dimensão própria de formação que envolve sempre a formação de ambas as partes. Nosso exercício do magistério nos permite afirmar que nossos alunos do Ensino Médio demonstram fortes resistências ao estudo de conteúdos que não lhes interessem diretamente ou por meio dos quais não possam estabelecer relações mais próximas com o vivenciado em sua cotidianidade. Podemos perceber que esses alunos não apresentam o conhecimento esperado para esse nível de ensino no que tange à música, às artes visuais e a outras manifestações artísticas, mesmo após terem cursado disciplinas que abordam esses conteúdos em séries anteriores. Consideramos que não demonstram efetiva apropriação dos conteúdos de Arte por não haverem sido ensinados, ou por não terem apreendido o ensinado em seu significado. Neste contexto, como poderíamos avaliar o ensino de Arte, a sua relevância e a sua efetividade? Diante das estatísticas governamentais referentes ao Ensino Médio se pode concluir que essa situação certamente se estende a outras disciplinas, como já mencionado.

No currículo do Estado Paraná, o ensino de Arte fundamenta-se em um bom suporte teórico; então pensamos o que pode estar acontecendo, pois os resultados obtidos não parecem superar as deficiências na aprendizagem. Seus fundamentos teóricos focalizam os estudos da estética, da história e da filosofia como bases para construir um pensamento em Arte, mas percebe-se que isto não se efetiva na prática escolar, e embora se proponha um

vasto rol de conteúdos que perpassam diferentes períodos históricos da arte, ainda é grande a distância entre o proposto e o praticado.

A seguir destacamos alguns pontos do ensino de Arte encontrados em Paraná (2008), referentes a seus pressupostos teóricos, metodológicos e de conteúdo. A abordagem da conceituação de Arte é apresentada no sentido de subsidiar os professores para que possam se formar teoricamente e ao mesmo tempo fazer sérias reflexões sobre sua prática. Para tanto, o documento parte do conceito de Arte desenvolvido por Platão (427-347 a. C.) como *mimesis*, o qual busca na imitação de um original a sua criação, que consiste na reprodução seletiva de atributos de um fenômeno ou objeto. Demonstra o documento que esta reflexão ainda se dá na prática escolar e é exemplificada por observações como: "Esta pintura é muito boa porque mal conseguimos distingui-la daquilo que o artista usou como modelo! Parece até uma fotografia!"; (49). Chamar a atenção para estes aspectos propicia ao professor uma reflexão sobre sua prática: "A arte fica, assim, reduzida à simples reprodução, à cópia de uma sombra ilusória, ou seja, não tem valor algum como algo verdadeiro". (p.47). Ao mostrar estes procedimentos, o documento demonstra quanto o ensino de Arte com esta base priva o aluno de sua capacidade criativa e quanto depõe contra a disciplina ao propor trabalhos de cópia e reprodução, contribuindo para desvalorizar o ensino da Arte. Já criticamos os trabalhos de reprodução e cópia que são atribuídos ao feitiço de artesanato na educação especial, e aqui verificamos que, tanto na educação regular como na especial, a prática do ensino da Arte está impregnada da concepção de Arte como *mimesis*.

A outra forma histórica de interpretar o que o documento traz é a de Arte como *expressão*, que nasce em contraposição ao modelo de cópia fiel e idealizado no final do século XIX. Como expressão, a arte deveria ser concretizada em formas que demonstrassem os sentimentos e as emoções, interpretação que se filia ao romantismo. Pareyson (1989), citado nas Diretrizes, entende que a arte consiste na "adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita." (p.50). O documento salienta que esta interpretação busca nos sentimentos e emoções traduzir o descontentamento dos artistas com a organização econômica, e no Brasil se identificou, com os pressupostos da Escola Nova, que "(...) o "ensino da Arte passou a priorizar atividades práticas (o fazer) ancoradas na espontaneidade emotiva (o que reduzia as aulas, muitas vezes, ao espontaneísmo) para assegurar o desenvolvimento da imaginação e da autonomia do aluno".

Esta forma de entender o ensino de Arte se fundamenta na ideia da arte como um "dom" artístico, o que é muito consensual e popular; mas muitas vezes os alunos resistem a

algumas atividades por conta da “cultura” firmada neste pensamento. Mesmo no Ensino Médio é comum os alunos resistirem ao estudo mais teórico. É muito difícil o professor de Arte desfazer esta cultura arraigada no pensamento dos estudantes, pois muitas vezes até os colegas de profissão defendem estes aspectos, por desconhecerem o objeto de estudo da disciplina. Este pensamento é traduzido na prática por observações como: “Vamos trabalhar com a coleção ‘Os Gênios da Pintura’, pois esses artistas, por sua genialidade criadora, representam o que de melhor se produziu em arte, em todos os tempos”; “O amarelo no quadro ‘Os girassóis’, de Van Gogh, expressa a agonia do artista! ”. (p.51).

A outra abordagem fundamenta-se, em sua construção, no estudo da corrente conhecida por *formalismo*, a qual apresenta divergências com nossa matriz teórica pelo fato de ater-se aos aspectos estruturais da obra de arte. Segundo esta concepção, o fazer artístico se baseia no estudo dos elementos estruturais e de composição. No formalismo considera-se a obra de arte pelas propriedades formais de sua composição. Sobre isso Paraná (2008, p. 51) traz que:

As ideias expressas na obra são consideradas puramente artísticas; o artista não se detém, nem dá importância ao tema. O fundamental é como se apresenta, se estrutura e se organiza e não o que a obra representa ou expressa. (p.51).

Esta ideia, ao reduzir o fazer artístico às formas de sua organização visual, não provoca o aluno no sentido de levá-lo a desenvolver a criatividade. Ensinar e aprender os elementos da composição certamente é importante, mas quando se trata somente destes aspectos não se aborda o que a obra representa em seu contexto social e de produção. Sua presença está ainda presente em muitas escolas, como pode ser verificado em observações como: “Coloque no chão (uma base) a figura para ela não ficar voando!”; “Esse quadro é uma verdadeira obra-prima, devido à harmonia e ao equilíbrio da composição!”; e ainda em comentários do tipo: “A música do estilo Bossa Nova é complexa e rica devido à organização de seus acordes”; “Essa dança não tem qualidade, pois não está bem sincronizada”. (p.51).

Sobre isto cabe ainda considerar que Paraná (2008, p. 52) deixa claro que esta corrente desconsidera que apenas “fazer” não é suficiente para traduzir a essência artística: A arte é também invenção. (...) Ela é tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (...) Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando (...) (Pareyson, 1989, p. 32); e ainda: “A arte é uma práxis criadora; é um fazer pensado e um

pensamento feito, concretizado, isto é, um produto resultante do movimento dialético ação/pensamento/ação que se concretiza em objetos artísticos”.

Não podemos perder de vista que a arte é uma conquista humana construída a partir das necessidades, por isso é pensada e intencional. As diretrizes enfatizam estas três formas de conceber a arte para que os professores repensem sua prática educativa. Ademais, mostra a importância do conhecimento teórico produzido historicamente sobre os conceitos de arte no sentido de formação dos profissionais desta área de conhecimento.

Achamos de suma importância o suporte que as Diretrizes oferecem aos professores e sua preocupação com a formação teórica dos profissionais. Isto dá credibilidade à disciplina para sua defesa e pertinência quando é tomada como alvo de descuidos quanto à sua presença na grade curricular. Isto pode ser conferido com as últimas discussões levantadas pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED, que em fins de 2012 propôs a redução da carga horária da disciplina na grade curricular. Esta proposta encontrou fortes resistências por parte dos professores da área, mas foi retirada em tempo. O ensino de Arte na Educação Básica, cujo objetivo é que os alunos possam criticamente adquirir conhecimentos sobre a criação artística, parte da reflexão sobre as finalidades da educação, e também da coerência, dos objetivos específicos da disciplina, dos conteúdos e da metodologia de ensino.

Paraná (2008), ao considerar que é complexa a definição de Arte, prioriza os campos conceituais do *conhecimento estético* que estão relacionados com a apropriação do objeto artístico como criação sensível da aprendizagem. Com base na Filosofia, forma um processo de reflexão sobre a arte como um fenômeno e a arte como objeto da produção humana e sobre o que acontece e diz respeito ao momento histórico e social em que foi produzida. O outro campo conceitual destacado se refere ao *conhecimento da produção artística* e se relaciona aos processos de sua criação. Além disso, considera o artista como inserido no processo da criação das obras desde sua concepção histórica e social até sua concretização na relação da obra com seu público em áreas como as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Ao ter estes campos conceituais como abordagem, sugere que o conhecimento se concretiza na relação entre o saber estético e o artístico materializando-se na obra de Arte. Neste sentido Paraná (2008) traz o aval de Peixoto (2007), que afirma:

A compreensão das criações artísticas e das posições existentes na teoria estética requer que sejam situadas no âmbito histórico, social e político, científico e cultural em que vieram à luz, pois é nesse contexto amplo que se encontram os nexos explicativos de tais posições e criações; só

assim é possível estabelecer um conhecimento crítico, radical (pelas raízes) e significativo sobre elas. (p.53).

Continua a autora seu pensamento afirmando que todo conhecimento fora destas bases “se esvazia de significado e se transforma em simples justaposição de dados, fatos, datas e eventos desconexos”. Esta citação, a nosso ver, define claramente as bases que se devem buscar para a organização teórica do ensino de Arte. Neste aspecto, Paraná (2008) afirma ao citar este trecho de Peixoto (2007):

A área da Arte não tem uma lógica interna restrita a si mesma, o que indica não ser a Arte auto-explicável. Pelo contrário: tudo o que acontece no seu âmbito próprio está intimamente vinculado ao tempo histórico, à organização da produção e da sociedade em que ocorre, como também é fruto das conquistas humanas de toda a história anterior, nos diversos campos: do fazer e do criar, do saber e do pensar, do sentir e do perceber, do agir e do relacionar-se. (p.53).

Fica evidente em Peixoto (2007) que o contexto da produção e concepção de Arte se valida em dado tempo histórico, social e político, científico e cultural, e que isso não pode ser compreendido isoladamente, mas nas relações entre esses fatores. Isto leva a entender que ao se ensinar Arte se faz necessário este preâmbulo entre os campos conceituais.

Quanto à metodologia, deve-se buscar a unidade entre os conteúdos estruturantes do conhecimento, as práticas e fruição como destaque nas abordagens. O currículo resume os momentos de aprendizagem da Arte em três aspectos: teorizar, sentir e perceber a prática artística, Paraná (2008, p. 70) entende que:

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte. *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

O enfoque metodológico que os alunos entendam a obra de arte e dela de apropriem, e teorizar, a nosso ver, traz esclarecimento sobre uma possível educação estética, o que talvez se revele na medida em que o professor e os alunos possam aprofundar os conteúdos elaborados pelos homens em sua busca por humanização. Não podemos esquecer que uma aula de Arte não é uma aula de História, de Filosofia ou Sociologia. Talvez o sentido de teorizar sobre a arte esteja nas formas de se “pensar a arte” como o currículo a pensa; mas este “pensar”, sem um comprometimento com a construção e desenvolvimento humano, pode se perder em seu significado. Em nosso modo de ver, torna-se incerto também o sentir e perceber, pois as sensações e percepções humanas não são manifestações que se encerram em si, são emoções de grande complexidade, assim como o conceito de fruição, que fica pouco claro aos professores. Uma leitura de imagem não garante que tais sentidos sejam desenvolvidos ou formados, de forma que apenas o fazer artístico possa, talvez, objetivar-se concretamente como atividade.

Podemos ponderar que na problemática levantada reside a possibilidade de novas indagações na busca de soluções apropriadas, como também podemos avaliar as contradições como parte dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que nascem e se desenvolvem os problemas. A educação regular brasileira apresenta uma trajetória relativamente pequena se comparada à organização educacional europeia, visto que o Brasil foi descoberto durante o Renascimento cultural europeu, quando na Europa já havia instituições universitárias, os cientistas traçavam as rotas das navegações para as Américas, os grandes mestres da pintura ocupavam lugares sociais de destaque, e a Arte já era produzida e apropriada socialmente. A história da educação brasileira vem se construindo gradativamente e buscando consolidar-se no que tange à organização regular, e na Educação Especial a realidade é ainda mais lenta. Isto acontece tanto no tocante à legislação quanto no que tange à sua inserção na Educação Básica e no Ensino Superior e sua organização curricular. Até muito recentemente a educação dos alunos especiais ficava a cargo das APAEs, que, por conta de sua forma de organização, não precisavam entender os processos educativos de ensino-aprendizagem e não contavam com uma equipe interdisciplinar especializada de professores, pedagogos e psicólogos. Por conseguinte, a aprendizagem do estudante especial foi ou ainda o é quase sempre confundida com assistencialismo de cunho religioso e social. Pode-se ampliar esta discussão sobre o ensino da Arte por meio desta instigante citação de Marx (2002):

O primeiro ato histórico destes indivíduos (humanos) pelo qual se

distinguem dos animais não é o de pensarem, mas o de começarem a produzir os seus meios de vida. (...) Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (...) Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (p 14).

Como se vê na citação, o homem é um ser diferenciado dos animais em qualquer coisa que busque realizar. Esta citação lembra Hegel ao afirmar que o mais simples gesto humano é superior a qualquer outro evento da natureza. Se as condições materiais dizem respeito à forma como o homem se coloca diante da vida, podemos pensar que as condições materiais proporcionadas aos estudantes - especiais ou não - durante uma aula de Arte, podem influir positivamente em suas posturas posteriores. Vygotski (2001) afirma que o desenvolvimento mental é possível para todos e que o foco do ensino não devem ser as dificuldades aparentemente apresentadas pelos estudantes de maneira geral, e sim, as capacidades que todo ser humano apresenta, cabendo à escola e aos profissionais da educação criar as condições materiais para que isso possa se efetivar.

Se aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de produção da sua existência, acreditamos que, ao proporcionarmos o acesso à produção artística, social e histórica socialmente construída pela humanidade, estaremos reorganizando o ensino e aprendizagem de forma que os filhos dos trabalhadores possam se transformar em sujeitos históricos de seu conhecimento e desenvolvimento, prontificando-se, na medida do possível, a lutar contra os modos excludentes impostos pela lógica societária capitalista no campo da educação escolar.

4.3 DOS LIMITES CURRICULARES E DAS POSSIBILIDADES INDICADAS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – ENSINO DA ARTE PARA VYGOTSKI

Nesta subseção esclarecemos como a THC pode ampliar o debate e oferecer subsídios para o ensino da Arte em nossas escolas, expondo alguns conceitos vigotskianos que ajudam a compreender o papel da educação escolar na formação das funções psicológicas

superiores, e, por conseguinte, a entender como o ensino da Arte pode contribuir na educação estética na perspectiva de Vigotski (2001).

Não obstante, apesar de não buscarmos neste estudo uma metodologia para o ensino da Arte, demonstramos que o pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento humano oferece um grande suporte, para ele os modos de estudar e de aprender dependem sempre de uma direção e intencionalidade, traduzindo-se assim numa metodologia. Em seus estudos Vigotski (1998), para o entendimento das produções sociais e do desenvolvimento humano, afirma que:

[...] um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (p.86).

Destarte, perspectiva materialista o melhor método de educação é aquele que se compromete com as mudanças no psiquismo dos estudantes, o que, a nosso ver, não é algo esquematizado e pronto, mas condição e fruto do estudo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem da Arte advém da intencionalidade do professor, e neste sentido, deve ancorar-se em proposições que nos possibilitem entender o fenômeno em sua dimensão singular e na sua totalidade.

Para compreender a essência de um fenômeno, segundo Kosik (1995), deve-se partir da sua decomposição, ou seja, da separação do todo, na ação e no conhecimento filosófico, resultando em apartar e entender o essencial presente nos aspectos secundários do fenômeno. Deste modo, o todo pode estar inerente a uma obra artística, mas esta percepção não é decorrente do olhar imediato ou fragmentado, mas da superação do mundo das aparências em direção à essência do fenômeno artístico.

Já expusemos alguns conceitos de Vigotski sobre arte quando tratamos de seus estudos sobre a Psicologia da Arte, e neste momento buscaremos identificar a contribuição que os referidos estudos oferecem para a educação estética; porém, antes de adentrar em alguns conceitos mais específicos da perspectiva vigotskiana, parece-se básico expor aquilo que, no nosso modo de entender, aproxima-se de seu pensamento sobre a Arte na educação.

Inicialmente, a arte é entendida como mediadora das emoções do homem, provocando transformações, inquietações e mudanças. Afirma Vigotski (2001): “A verdadeira

natureza da arte sempre implica em algo que transforma e supera o sentimento comum [...]”. Ao se atribuir à arte esta capacidade de transformação, reconhece-se nela a função de ir além dos aspectos da emoção que possa desencadear nas pessoas, pois nem todas as obras artísticas provocam sentimentos.

Neste contexto de reflexão, encontramos possibilidades de o ensino da Arte atuar no sentido de suscitar mudanças no pensamento dos estudantes, o que se confirma nas seções anteriores sobre as imbricações entre ensino e aprendizagem. Quando alguém observa e tenta entender uma obra de arte, ou simplesmente a contempla, descobre nela fenômenos que criam certa distância entre ela e seu espectador. A ação educativa, lançando mão de medidas adequadas, é capaz de minimizar esta distância. Vigotski (2001) salienta que, um dos efeitos da estreita relação da arte com os sentimentos humanos seriam os impactos causados no pensamento, os quais provocam mudanças no indivíduo, levando-o a superar suas impressões e comportamentos comuns, pois “A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico”. (p.57). Este trabalho suscitado pela arte apresenta certa diferença em relação ao pensamento decorrente na relação com os objetos comuns. Segundo o autor, a arte pode impactar os sentimentos ao trazer novas elaborações para a função da emoção. Para ele, “[...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...]”, e ainda “[...] consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções [...]”, (p.309). O autor se aprofunda no aspecto de que este sentimento despertado pela Arte é social quando afirma: “A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade”. [...] A arte rompe o equilíbrio interno [...] (p.315).

Assim, para se perceber e compreender a arte é preciso perceber as contradições do mundo real, uma vez que a arte faz mediação entre o sujeito, o mundo e as emoções que ela suscita. Complementando os destaques anteriores, encontramos em Vigotski (2001) que: “O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte”. (p. 83).

Vigotski (2001) entende que uma obra de Arte não se limita a causar emoção ou sentimentos, mas como forma ímpar das objetivações do homem, cria outros canais de comunicação e outros conceitos e ideias que modificam e despertam nossos sentimentos. Assim ela não é algo que se determina apenas em seu exterior aparente, tanto para o artista

quanto para quem a vê, ouve ou a toca. Para nosso autor, isto não é algo espontâneo, mas uma objetivação carregada de mediações e sínteses que transitam entre a emoção e a razão.

Ao discorrer sobre a influência da arte na superação do pensamento comum, ele o faz em referência à ideia dominante de que uma obra de arte tem a função de contaminar os espectadores com o sentimento do artista. Neste caso a obra de arte não suscitaria mudanças, visto que sua função se encerraria no papel de ligar um indivíduo a outro. Sobre a reação estética referida por Vigotski, Duarte (2012) escreve que:

Vygotski (1999, p. 307) entende que o papel da arte não pode se limitar ao de contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa dos sentimentos. Para exemplificar seu raciocínio Vygotski faz uma analogia com uma das lendas bíblicas, a do milagre da multiplicação dos peixes e dos pães. Segundo essa lenda Jesus teria mandado alimentar uma grande multidão com cinco pães e alguns poucos peixes, que não apenas teriam sido suficientes para alimentar a todas as pessoas, como também ao se recolherem os restos teriam sido enchidos doze cestos. [...] Então argumenta: Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? ³¹

Desta forma, se a arte se limitasse a contagiar as pessoas com a experiência do artista, essas pessoas experimentaríamos algo, usufruiríamos uma objetivação humana, mas isto não causaria impacto nenhum em suas vidas; seria algo momentâneo, como matar a fome e a sede em dada circunstância.

Continua Duarte:

Vygotski afirma que um poema que trate da tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema, pois nesse caso, triste seria o próprio papel da arte. Para ele o

³¹ Duarte. N. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa 2012; Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5-3953.

processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação, para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir.³²

O autor deixa claro que o objetivo da arte não é somente contagiar um número grande de pessoas com o sentimento do artista, e recorre à passagem bíblica referente à transformação da água em vinho. Para ele, todas as experiências cotidianas são válidas e necessárias, pois sem os conceitos espontâneos adquiridos não seria possível impactar nossas mentes no sentido de mudar a nossa forma de pensar, como também não existiria a possibilidade de superar o senso comum. Sobre isto afirma Duarte (2012):

[...] para Vygotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. Novamente então faz Vygotski (1999, p. 307) uso de uma lenda bíblica, desta feita, a da transformação da água em vinho, que teria ocorrido numa festa de casamento em que Jesus é procurado por sua mãe, que diz que havia acabado o vinho e então Jesus ordena que lhe sejam trazidos tonéis com água, que ele transforma em vinho, aliás, de melhor qualidade do que o que até então fora servido na festa. Nessa situação as pessoas não se limitaram ao que já tinham normalmente em sua vida cotidiana, como no caso da lenda da multiplicação dos pães e peixes. A água não foi multiplicada, mas transformada em vinho³³.

Sobre este aspecto complementa que:

³² Duarte. N. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa 2012; Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5-3953.

³³ Duarte. N. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa 2012; Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5-3953.

Comer aquilo que já se come todos os dias apenas sacia a fome. Tomar água apenas mata a sede. Mas o vinho produz efeitos diferentes nas pessoas. Trata-se evidentemente de uma analogia entre uma arte pobre, que apenas repete e multiplica o que as pessoas já têm na sua vida cotidiana e uma arte de real valor, que produz, nos indivíduos, efeitos distintos daqueles sentidos no cotidiano: “aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido”³⁴.

Quando se refere aos milagres bíblicos o autor não quer dizer acredita em mudanças operadas de forma metafísica, mas busca demonstrar que os simples acontecimentos diários ajudam a mediar o pensamento e levantam a possibilidade de direcionar as mudanças operadas pela intenção interior objetivada na atividade humana.

Luria (2001) descreve Vigotski como detentor de tão vasta cultura que conseguia discorrer sobre vários assuntos por um tempo considerável, portanto não nos surpreende seu conhecimento sobre passagens bíblicas. Podemos acrescentar que Vygotski defendia a necessidade de conhecer a fundo concepções e autores que pouco ou em nada contribuíram para a superação do senso comum, pois é este conhecimento que pode dar pistas para sua superação. Na THC verificamos constantemente sua crença na capacidade humana e nas formas criativas de que o homem se valeu historicamente na busca pela superação das condições impostas pela natureza. Às vezes, para exemplificar ou entender determinadas condições e premissas já elaboradas por diferentes correntes de estudo, é importante utilizarmos muitos dos pensamentos do senso comum. Quando, com base no autor, colocamos que os conceitos adquiridos espontaneamente são básicos para a formação dos conceitos elaborados, nós o fizemos no sentido de clarear uma concepção de arte para entender o pensamento vigotskiano.

Podemos buscar em Barroco (2007) mais alguns suportes. Em seus estudos sobre as representações das figuras humanas na arte moderna brasileira a autora afirma que nestas pinturas não há somente a representação dos conteúdos trazidos através do olhar individual do artista, mas, no seu entendimento e também no de Duarte (1993), “na obra de arte estão contidos os conteúdos humanos em sua genericidade”. A aproximação que faz entre a

Psicologia e a Educação é algo que vem sendo abordado, mas ainda é pouco divulgado. Estes estudos não são novos e reforçam o que Vygotski (1989) traz a respeito da arte: que esta “(...) nunca poderá ser explicada a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social”. Constatamos aqui quanto é necessário buscar auxílio em diferentes áreas de estudos para se compreender um pensamento, ou mesmo um conceito.

Vygotski vê a Arte também como uma forma de conhecimento em sua singularidade, e conforme demonstrado, é alguma coisa intimamente ligada aos sentimentos humanos. Cabe ainda destacar que, ao se referir à arte como forma de conhecimento, enfatiza que ela não pode ser estudada ou explicada a partir do olhar do artista, ou apenas do espectador, ou ainda do entender do estudioso de arte, mas a partir de sua explicação e de sua função social:

As obras de arte podem exercer uma influência tão grande na consciência social graças a sua lógica interna. O autor de qualquer obra de arte (...) não combina em vão, sem sentido, as imagens da fantasia (...). Pelo contrário, seguem sua lógica interna das imagens que desenvolvem, e esta lógica interna vem condicionada pelo vínculo que estabelece a obra entre seu próprio mundo e o mundo exterior. (Vygotski, 1998, p. 27, 28, tradução nossa).

Para Vygotski, a arte contribui sobremaneira na formação da consciência humana e na sensibilização do homem, e está ligada ao fato de a obra não nascer espontaneamente, mas de combinações estreitas entre o desenvolvimento histórico humano e os condicionantes sociais. Por exemplo, quando alguém produz uma obra de arte, esta obra resulta de uma série de mediações realizadas e vividas anteriormente pelo artista. Podemos pensar que não existe uma autoria artística a partir da individualidade do artista, mas que ela é concebida a partir das relações sociais construídas ao longo do processo de humanização. Dito de outro modo, uma obra de arte está ligada a um leque de relações sociais construídas no tempo e espaço históricos.

Os estudos de Barroco sobre a Arte (2007) buscam apoio em Nagel (1992), que concebe a arte “enquanto expressão da vida e relacionada com o meio social”. Nesse sentido, Barroco (2007) mostra o ponto onde os autores se aproximam:

Vygotsky e Nagel permitem-nos pensar que se os sentimentos humanos, apresentados na obra de arte, podem ser individuais ou particulares (do autor, do espectador), mas, dizem respeito a um ser que se faz pelas relações sociais. Contendo as relações sociais nas quais se concretizam os sentimentos, ela consegue objetivar, isto é, apreender e tornar mais visível as questões subjetivas. (p.04)

Porém chama a atenção no sentido de não se deve ignorar nem o artista nem o fruidor de uma obra de arte, mas considerá-los como mediadores e propagadores de sentimentos humanos. Para Barroco a arte é “ transversalizada pelas abstrações do autor e do consumidor”. Afirma ainda a autora (2007, p. 4):

Há mediações a serem feitas: entre o produto e o produtor tem-se o gênero/estilo escolhido, “a visão de mundo do autor”, a “sua posição na luta social”, a “sua emocionalidade” e, até mesmo, a capacidade “empanada” do artista para descobrir e dar forma aos traços essenciais da práxis social. Mas isso não é um impedimento, porque a arte é uma fonte rica que exige profundidade na análise. (grifos da autora).

Acreditamos, com Nagel (1992), que isso não significa que uma obra deva ser estudada a partir da vida do artista ou do que ela provoca no espectador, mas ser estudada em sua universalidade e totalidade.

Ao longo desta pesquisa constatamos que existem muitos estudos que buscam entender a arte através de uma explicação objetiva, por isso trazemos aqui o pensamento de um filósofo russo que também buscou entender na arte as objetivações humanas, pois seu pressuposto nos permite delinear o ensino de Arte nesta perspectiva. Rakitov (1989) considera a arte uma atividade que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, um fenômeno que contém a universalidade humana, e que não é apenas uma atividade, mas deve ser considerada em seus resultados na relação com o homem, exercendo seu papel na vida da sociedade e do indivíduo. O referido autor enfatiza que na vida, ao buscarmos satisfazer suas necessidades materiais, os homens criam os objetos, alimentos, habitação, etc., como também buscam aperfeiçoá-los e racionalizá-los:

Quanto mais perfeitos e racionais são estes objetos, maior é a habilidade necessária para criá-los, maior caráter criador tem o processo de produção, maior o talento, a imaginação e o espírito criador que se exige do seu autor, o homem. (Rakitov, 1989, p. 213-219).

Deste modo, é pelo trabalho que o homem aperfeiçoa seu intelecto e sua força especificamente humana. Sobre isto afirma o autor:

Quanto mais o homem se destaca da natureza, se eleva sobre ela, mais se aperfeiçoa a si mesmo, mais aperfeiçoa os seus hábitos, conhecimentos, normas de comportamento e, por conseguinte, melhor se forma como ser social. Todas estas particularidades do homem, e antes de tudo a sua essência social, a força do seu conhecimento, o poder da imaginação e a cultura, assim como a perfeição e a maestria da atividade, encarnam nos objetos, construções, instrumentos de trabalho por ele criados, no melhoramento, na transformação e na humanização da natureza. Quanto mais completa é esta encarnação, mais belos são os produtos materiais do seu trabalho, da sua criatividade. (Rakitov, 1989, p. 213-219).

Ao trabalho criador são atribuídas as formas de o homem se humanizar, pois o homem apresenta necessidades de aperfeiçoar seus instrumentos, recriá-los e também criar novas formas de uso. Podemos dizer que se o trabalho criador decorreu das necessidades humanas mais antigas, desde a criação dos instrumentos mais rústicos, o ensino da Arte pode exercer forte influência na educação do ser humano. O filósofo confirma que é pelo conhecimento adquirido através do trabalho criador que se podem promover mudanças no psiquismo, pois na criação de um objeto se efetivam as mudanças no pensamento, o que altera sua relação com a vida social, e conseqüentemente, opera as mudanças em suas funções psicológicas superiores.

Rakitov (1989, p. 213-219) nos traz uma pequena, mas profunda reflexão sobre a divisão social do trabalho e aquilo que seria a relação entre a produção de objetos úteis e a produção artística:

Devido à divisão do trabalho historicamente condicionada, tem lugar a separação da produção de objetos úteis da produção de coisas belas. A arte enquanto tipo particular de atividade para a "produção do belo" separa-se da produção material. Surgem grupos especiais de pessoas que têm na arte uma profissão: pintores, escultores, arquitetos, escritores, poetas, músicos, atores, etc.: (Rakitov, 1989, p. 213-219).

Ao acontecer esta separação é como se a criatividade tivesse que isolar-se da vida das pessoas, de forma que o trabalho perderia sua essência criativa para tornar-se uma atividade meramente geradora de mercadorias. Neste sentido, segundo Rakitov, a arte passa a compor as necessidades daqueles que não tinham no trabalho sua atividade humana principal e seu usufruto se dá enquanto mercadoria:

Na sociedade de classes, as classes dominantes são os consumidores fundamentais da arte. Elas financiam a atividade dos pintores, escritores, atores, compram o seu trabalho criador e, ao mesmo tempo, obrigam-nos a servir determinados objetivos de classe, fazem deles condutores, conscientes ou inconscientes, de uma determinada visão do mundo, ideologia. Porém, seria errado pensar que a arte, isto é, a atividade artística, se separa completamente da produção material. Mesmo nas sociedades exploradoras, no trabalho dos artesãos, dos camponeses e dos mestres está sempre patente a ânsia do aperfeiçoamento, manifesta-se o princípio humano criador. Quanto maior é o elemento de liberdade e criatividade no trabalho, tanto maiores são as suas qualidades artísticas. Quanto mais livre e criador é o trabalho, mais se aproxima da arte. (Rakitov, 1989, p. 213-219).

Apresentam-se aqui os elementos da atividade artística pertinentes à vida ativa das pessoas³⁵ e o modo como estes elementos são fundidos na atividade que surge do trabalho durante a luta do homem para dominar a natureza. Neste sentido, os conteúdos do ensino da

Arte revelam um importante aspecto do desenvolvimento humano, pois mostram os fenômenos criativos que surgiram com base no trabalho:

Toda a existência social do homem, que é um produto desta atividade, está imbuída, em maior ou menor grau, do princípio criador, artístico. Isto reflete-se numa forma particular de consciência social: a consciência artística que reflete a realidade circundante no sistema de imagens artísticas. Neles refletem-se os traços, propriedades e particularidades individuais e gerais, típicas, da natureza, da sociedade e do mundo interno do homem. Estas imagens artísticas encarnam-se depois nos objetos e processos materiais correspondentes: obras musicais, quadros, esculturas de mármore, conjuntos arquitetônicos, espetáculos de teatro, filmes. (Rakitov, 1989, p. 213-219).

O autor explica a arte em sua objetividade como trabalho do sentimento humano, e afirma que a arte enquanto criatividade intrínseca ao trabalho coloca-se em contradição, pois mesmo em sua autonomia ela se ancora nos elementos obtidos pelo trabalho, e que, segundo Vygotski (2001),

Conseqüentemente, quando a arte se separa do trabalho e começa a existir como atividade autônoma, insere na própria produção o elemento antes constituído pelo trabalho; o sentimento angustiante que precisa de solução começa agora a ser excitado pela própria arte, mas a sua natureza continua a mesma. [...] A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento. (p. 310).

Estas reflexões nos possibilitam repensar essa disciplina na organização do processo educativo e extrair dela aquilo que se identifica com o humano em sociedade e, uma vez que seu papel não é apenas comunicar sentimentos, mas também ampliar a capacidade de elaboração teórica do aluno. Neste sentido, o professor de Arte, com ações e instrumentos mediadores, pode direcionar e promover o desenvolvimento da formação humana da emoção.

Lembramos que a arte não é uma atividade espontânea, e sim, diretiva e intencional, e eleva o nível perceptivo dos sentidos da visão, audição e tato entre outros. Desse modo podemos pensar nas alterações e mudanças que irão incidir sobre algumas funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação e a abstração. Seria benéfico que após estes estímulos os estudantes de Arte pudessem ter acesso a um contingente variado de materiais expressivos, para assim expressarem-se artisticamente, pois uma obra de arte contém objetos plenos de humanidade em seu grau mais apurado, que é a consciência da capacidade criativa humana.

Neste ponto, a THC concebe a arte como uma expressão humana singular, tanto para quem a produz como para quem se apropria dela. É curioso que dificilmente encontramos alguém que não aprecie música, que ignore uma bela pintura em uma parede ou uma escultura na praça, ou não pare para apreciar uma apresentação teatral de rua ou mesmo uma dança. Vimos anteriormente que a criança, em suas fases iniciais de desenvolvimento e formação, apropria-se gradualmente das conquistas humanas. Desde nossa infância interagimos com as manifestações culturais à nossa volta, aprendemos a encontrar prazer e gosto no contato com as expressividades artísticas por meio das conversas e da leitura de livros ilustrados, na observação da natureza e dos animais ou em ouvir as canções de ninar. Além disso, fixamos nosso olhar em cartazes, estampas, veios na madeira de uma mesa ou nas paredes, na disposição das vitrines e da arquitetura, nas exposições, em imagens cinematográficas, assim como gostamos de ouvir rádio.

Isto significa que mesmo sem um determinado conhecimento formal o convívio com pessoas e coisas também nos educa, formando e construindo nossos conceitos visuais, auditivos e estéticos de um modo ou de outro, e assim as coisas com as quais nos deparamos tornam-se mediadores indiretos de nosso desenvolvimento. Isto, porém, isso não significa que possamos prescindir da educação escolar enquanto direito social ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado pela escola.

Ao pensarmos a educação artística como algo que ajuda a enriquecer os sentimentos humanos e a desenvolver os sentidos, é importante entender os conceitos que Vygotski a esse respeito, como exporemos a seguir seu conceito de mediação. Conhecer os conceitos de mediação simbólica e o papel dos instrumentos e signos na aprendizagem da Arte e na aprendizagem em geral, conforme o autor será de grande valia para o professor.

Verificamos que são as funções que nos dão independência em relação à tomada de decisões que podem influenciar nossa vida; no entanto, para o desenvolvimento das FPS cabe destacarmos a importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento.

Vygotski (2001) afirma que a fala produz mudanças qualitativas no desenvolvimento humano e contribui na formação de conceitos. A linguagem, por atuar decisivamente na formulação do pensamento, é um instrumento essencial no processo de desenvolvimento, da mesma forma que os instrumentos criados pelo homem modificaram as formas humanas de vida. Por exemplo, se introduzirmos na vida de uma criança o uso da colher para se alimentar, esta colher desempenha o papel de instrumento tanto quanto a linguagem o desempenha na comunicação entre os indivíduos, pois a capacidade humana de uso deste instrumento em nossa alimentação nasce conosco, já foi apropriada historicamente. De acordo com Vygotsky (1978), instrumento “[...] é o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, com a função de ampliar as possibilidades de transformação da natureza, [...], ou seja, ele é um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo”. Cabe aqui fazer uma breve reflexão: quais são os instrumentos mediadores dos conteúdos que selecionamos para a aprendizagem de nossos alunos? Um instrumento tanto pode ser algo palpável como não, assim como a linguagem o é, mas não é possível tocá-la. Verificamos que a escola, enquanto um polo cultural da formação humana, além de receber os jovens para a aprendizagem, é também o lugar onde as relações entre indivíduos acontecem de forma organizada e intencional ao longo do processo de internalização e aprendizagem das formas culturais de comportamento.

Segundo a THC, o humano não está presente ao nascermos, nós só nos transformamos em humanos ao longo da vida - portanto num processo de construção social que acontece entre o sujeito e o meio sociocultural. Conforme Vygotski (1995, p. 305), é preciso compreender que quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento (p. 305).

Pode-se imaginar quanto a cultura conscientemente inserida na vida de uma criança é importante, determinando uma série de condutas sociais imbricadas em seu desenvolvimento - daí o alto grau de comprometimento exigido na formação social de uma criança, o qual deve estar na consciência tanto de quem educa quanto de quem gerencia e pensa a educação. Buscar os meios certos de a aprendizagem se efetivar é fundamental, pois todo instrumento congrega, além da função para a qual foi criada, também a forma como foi se construindo e modificando-se socialmente ao longo da história. Não podemos esquecer que a criança, ao aprender usar a colher para comer, segura um instrumento que foi elaborado pelo homem para

atender à sua necessidade cultural, portanto foi construído ao longo do desenvolvimento humano.

É importante ressaltarmos que para a apreensão da cultura a linguagem desempenha importante papel, mas a fala expressa através dos sons não é necessariamente o único modo de o pensamento se revelar, ele pode se manifestar também por outros meios de se comunicar. Temos que entender que a palavra comporta o pensamento, mas o pensamento também dirige a forma de sua manifestação. É importante termos em mente que na representação do pensamento podemos usar outras formas de expressão - os gestos, desenhos ou a escrita, por exemplo. Afirma Vygotski (1989, p. 131): “Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.” O autor destaca também a importância do signo e do símbolo contidos nas palavras, comparando sua constituição a alguma coisa sólida:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (p. 104).

Podemos buscar também em Luria (1991) referências sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento infantil:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de relação sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as possibilidades do pensamento. (p. 80).

Deste modo, a linguagem como instrumento é o fator que liga e altera o comportamento e o pensamento do estudante na aprendizagem; é o elemento que pode ser usado intencionalmente pelo professor no sentido de ampliar e transformar os conceitos adquiridos pelo aluno em sua vida cotidiana. Vigotski é enfático ao tratar a fala como o instrumento responsável pelas transformações que ocorrem na estrutura da inteligência humana, contribuindo para a formação e desenvolvimento das diversas funções psicológicas - como a memória, a atenção voluntária, a capacidade de formar conceitos e outras. Ao atuar como mediadora da cultura humana, a fala se promove como o elemento mais importante da linguagem, pois atua incisivamente na formação do pensamento. A fala como instrumento da linguagem precisa ser destacada como o aparato principal do professor na comunicação com seus alunos; ela não pode tornar-se o tempo todo mecanizada, é preciso uma tomada de consciência de sua importância no ato de ensinar.

Podemos concluir que os alunos estão em constante contato com as manifestações da arte não somente na escola, mas o que o autor nos traz valoriza sobremaneira a escolaridade, pois a própria relação interpessoal dos alunos na escola atua como mediadora na sua formação humana. Para Vigotski, a educação é um processo de cunho intrinsecamente social. Se a arte influencia diretamente as pessoas mesmo em sua relação no cotidiano, podemos pensar quanto valor a criação artística pode ter valor se a pensarmos voltada para a formação dos sujeitos, se a arte for ensinada de forma intencional, com objetivos centrados na promoção da vida.

Nosso autor nos leva a pensar em uma educação artística que supere o olhar descomprometido e o torne um olhar que se reconheça na genericidade humana, um olhar individual transformado em um olhar universal. Para Lukács (1978), esta mudança é decorrente da passagem do universal ao particular, e de acordo com a matriz teórica materialista que adotamos, o conhecimento em Arte se pauta pelo rompimento com a concepção da Arte apenas como algo do âmbito do sensível e da ciência como voltada apenas à racionalidade humana. Não queremos aqui expor as diferenças entre arte e ciência, mas podemos adiantar que tanto uma como a outra têm na criatividade humana suas referências. Assim, uma disciplina que se preocupe com os processos da criatividade parece-nos de suma importância para o desenvolvimento de todos os ramos do conhecimento humano.

Vigotski (2001) revela que uma educação em Arte deve acontecer através do funcionamento de canais permanentes que possam direcionar as pressões emocionais do inconsciente para algo útil, pois para ele esta seria uma forma da reação estética a ser canalizada pelo espectador diante de uma obra. Esta reação do espectador não deve ficar

apenas naquilo que chamamos de percepção do artista, mas deve servir para o espectador superar tal sentimento. Por exemplo, ao nos depararmos com a obra do artista Nuno Ramos que representa o massacre do Carandiru, exposta pela primeira vez em Porto Alegre em 1992, certamente ficaremos tristes, contidos, porém esta obra deve conter uma força tamanha que nos leve a superar este sentimento de tristeza, em uma reelaboração tal que possamos nos colocar acima dela, mesmo que indignados e impactados. Nesta experiência podemos formar conceitos e opiniões sobre o acontecimento e de alguma forma extrapolar a obra contida apenas na representação. Este tipo de vivência estética contribui para a organização de nossos comportamentos e pode contribuir para a formação e educação dos estudantes, pois, segundo Vygotski (2000, p. 345), “(...) a arte implica em emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”.

Tomando como referência o pensamento de Vigotski, Japiassu (1999, p. 42) afirma:

A sua leitura do fenômeno estético parte do pressuposto de que os próprios sentimentos despertados pela obra de arte eram sentimentos socialmente determinados e que a criação artística era um construto simbólico elaborado consciente e deliberadamente pelo artista – uma espécie de sistema de estímulos, organizados no intuito de provocar um tipo específico de reação no público, à reação estética.

Estes sistemas de estímulos podem ser entendidos como os mencionados canais permanentes; são como traços deixados pelas impressões causadas por uma obra de arte aos quais se pode recorrer conforme a necessidade de generalizar coisas, atuando no sentido das mudanças no comportamento. Japiassu afirma:

(...) toda teoria da arte se encontrava vinculada aos pontos de vista adotados pelas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação ou fantasia. Vygotsky estava convencido de que a abordagem psicológica da criação artística só era possível a partir do desenvolvimento de uma argumentação que se baseasse num desses três aspectos da psicologia humana, ou numa articulação conjunta deles.

Aqui se destaca quanto o enfoque no desenvolvimento dos sentidos como canais permanentes de estímulos para o desenvolvimento da fantasia e imaginação pode ser intencional no ensino da Arte. Para esclarecer o pensamento vygotskiano acerca da reação estética pode nos valer novamente da leitura de Japiassu (1999, p. 51):

A premissa básica de sua abordagem psicológica das artes é a diferença entre a reação estética e as reações comuns, causadas, por exemplo, pelo paladar ou pelo olfato. Ele esclarece que embora a questão da percepção seja um dos problemas fundamentais na abordagem psicológica da criação artística, ela não se constituía no seu eixo central. O epicentro dessa abordagem deveria resultar do cruzamento entre as problemáticas da sensibilidade e da imaginação. Vygotsky ressalta a necessidade de estudos e investigações para elucidarem as questões relativas à emoção e à fantasia – os campos mais problemáticos e desconhecidos da psicologia da época.

No tocante à relação entre a reação estética e as reações comuns, buscamos suporte na seguinte premissa de Vygotski (1972, p. 258), nosso autor referencial:

Se pela noite em casa confundo um paletó pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é verdadeiro. Deste modo, todas nossas vivências fantásticas e irrealis se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. Por conseguinte, o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional.

A citação nos esclarece aqui que o sentimento habitual e o determinado pela obra de arte têm origem em processos psicológicos diferenciados: o sentimento artístico constituía-se e mantinha-se por intermédio da imaginação, que o reforçava, embora a arte, de alguma maneira, fosse contida e “controlada” e tivesse grande intensidade. Para Vygotski (1972, p.

260), “as emoções das artes são emoções inteligentes.” Uma reação estética, de acordo com nosso autor, supõe algo que possa suscitar alterações, causando alguma modificação no indivíduo que possibilite modificar seu olhar e seu pensamento para então ele formar novos conceitos sobre o que vê, ouve, lê, observa, ou outras formas que ele tenha de conceber a arte.

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001, p. 103) utiliza fábulas para analisar a reação estética do leitor. Demonstra que as fábulas, a novela e a tragédia foram aos poucos se tornando complexas. Para o autor, as fábulas já trazem o germe de uma literatura mais elaborada. Sobre isto ele afirma:

Teremos de começar precisamente pela fábula, porque é ela que está na fronteira com a poesia e sempre foi vista pelos estudiosos como a forma literária mais elementar, em que se podem descobrir mais fácil e claramente todas as particularidades da poesia.

Para constatar a profundidade do pensamento deste estudioso no campo da arte é preciso entender seu pensamento sobre este gênero simples e popular da literatura universal. Segundo o autor, a “(...) fábula é um dos meios de conhecimento das relações do dia a dia, do caráter do homem, em suma, de tudo o que diz respeito ao aspecto ético da vida humana” (p.104).

Para problematizar o conceito de reação estética e tomar a estrutura da fábula o autor se baseia nas ideias de Lessing, G.E.³⁶ (1955) e de Potiebnýá A.A.³⁷ (1894) como parâmetros para seus pressupostos. Estes autores apresentavam uma tese psicológica básica que os identificava; para eles, não se estendem à fábula as leis da psicologia da arte que encontramos no romance, no poema, no drama. Neste sentido Vygotski (1999) argumenta: “Nossa tese será justamente oposta. A meta consiste em demonstrar que a fábula pertence integralmente à poesia e que a ela se estendem todas as mesmas leis da psicologia da arte que podemos, de modo mais complexo, verificar nas formas superiores de arte”. (p.108).

36 Gotthold Ephraim Lessing (1729 - 1781) foi um alemão escritor, filósofo, dramaturgo, jornalista e crítico de arte, e um dos representantes mais destacados do Iluminismo. Suas peças e escritos teóricos influenciaram substancialmente o desenvolvimento da literatura alemã. Ele é amplamente considerado pelos historiadores de teatro como o primeiro dramaturgo.

37 Potiebnýá, A. A. Iz zapíssok po teórii slovesnosti. Poézia e proza. Tropi i figuri. Michliênne poetícheskoie i mifícheskoie (Notas sobre teoria da arte verbal. Poesia e prosa. Tropos e figuras. Pensamento poético e pensamento mítico) Khárkov, 1905.

Nos estudos da fábula ele buscou demonstrar a contradição existente entre a reação estética e a reação comum e que a potencialidade alegórica contida e a poeticidade do evento são diametralmente opostas: quanto mais definida a semelhança que deve servir de base à alegoria, tanto mais superficial e insípido se torna o próprio enredo. Para ele, é esse efeito – que ele chamou de reação estética - o que caracteriza toda e qualquer criação artística. Essa reação especificamente humana, obtida a partir da contradição subjacente à estrutura das obras de arte, é o fundamento sobre o qual ele vai erigir seu conceito de *catarsis*. A *catarsis* como reação estética reside justamente no caráter contraditório que uma obra de arte deve encerrar; nela sempre existirá uma contradição entre a matéria (conteúdo) e a forma. Sobre o conceito de *catarsis* afirma Japiassu (1999, p. 56)):

Vygotsky passa a examinar a *catarsis* nas artes plásticas e elege entre elas o desenho como ideal para a exposição de suas idéias pelo fato de este não mascarar, como a pintura o fazia, o suporte utilizado para suas representações: No desenho, a representação de um espaço ou forma tridimensional conservava o caráter plano do suporte sobre o qual ela era construída. Ele identifica a *catarsis* na escultura e na arquitetura destacando o contraste entre os materiais escolhidos e as propriedades dos objetos representados.

E ainda:

A demonstração da sua Teoria da Reação Estética nos diversos domínios da criação artística apresenta a arquitetura gótica como excelente ilustração do seu pensamento ao assinalar naquela forma de expressão tectônico-plástica o contraste obtido a partir do confronto entre o peso do material utilizado e a “leveza” e o “movimento” das formas representadas. Vygotsky continua seu estudo enfatizando a importância das artes na elucidação do sistema geral da conduta humana com base em seu conceito de *catarsis* e no reconhecimento da especificidade da reação estética. (p.57).

Podemos inferir que a reação estética deve ser decorrente desta contradição entre o conteúdo e a forma: a fábula apresenta sempre um ensinamento, uma moral que é seu

conteúdo; sua forma se estrutura na utilização de personagens de animais cujas características se identifiquem com os homens. O cenário onde transcorrem as estórias é o mundo dos homens, mas isso quase nunca está em primeiro plano, de modo que sua forma e narração são mais importantes e relevantes em relação ao que supostamente estaria ensinando. Continua o mesmo (p. 139):

[...] a narração em poesia procura, no geral, reforçar a carne ou o corpo da fábula em detrimento da alma (moral), como dizia La Fontaine, e que, por conseguinte, a narração procura ressaltar e reforçar a concretude e a realidade do descrito, porque só assim ela produz sobre nós seu efeito emotivo. Mas essa realidade ou concretude da narração da fábula de maneira nenhuma deve se confundir com a realidade no sentido habitual do termo. Trata-se de uma realidade especial, puramente convencional, por assim dizer, da realidade da alucinação voluntária na qual o leitor se coloca.

Podemos verificar em Vigotski (2001, p. 270) a discussão sobre o tipo de emoção que despertam as fábulas, a lírica presente no conteúdo e as emoções de vertente cômica advindas da forma analisando esta relação sob a seguinte ótica: “Essas duas séries de emoções estão em permanente antagonismo, estão direcionadas em sentidos opostos e da fábula à tragédia a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no seu ponto culminante como uma espécie de curto-circuito”.

Com este caráter contraditório que, segundo Vygotski (1999), uma obra encerra, a fábula, de certa maneira, abriga as características embrionárias de todas as formas de arte. Afirma o autor que ela “contém o embrião da lírica, da epopeia e do drama e que os heróis da fábula são igualmente protótipos de todo herói épico e dramático, como todos os outros elementos da construção da fábula” (p.119). No estudo das fábulas buscou-se uma maneira de entender outras formas de arte. Mais à frente, quando tratarmos da educação estética, voltaremos a falar sobre a reação estética causada pela obra de arte.

Para mediar o ensino de Arte é preciso expor este caráter contraditório inerente à obra de arte, pois a direção da reação estética está em conformidade com o desenvolvimento dos conceitos estéticos. Esta reação resultará na sensibilização dos olhares e ouvidos, causando alterações nos sentidos e psiquismos dos estudantes. Verificamos aqui quanto a

educação trata de coisas que não é possível identificar momentaneamente e das quais somente com o passar do tempo é possível colher resultados. Seria então possível precisar as mudanças internas decorrentes da educação, ou como elas acontecem? Acreditamos que não, pois concebemos que o ser humano não pode ser mensurável, uma vez que seu vir a ser está constantemente em processo de formação e desenvolvimento ao longo do processo histórico.

Como o autor da THC não direcionou propositadamente seus estudos ao ensino de Arte, para discorrer sobre esta especificidade nos valem de alguns textos que também nos ajudam neste sentido; mas mesmo assim, nas leituras ousamos identificar alguns pressupostos que contribuem para esta discussão e como eles incidem na educação. Assim, destacamos algumas ideias sobre educação estética contidas no capítulo XIII de “Psicologia Pedagógica”, da obra “Psicologia da Arte” e do capítulo denominado “Aspectos Psicológicos de Educação Artística”, do livro “Psicologia e Pedagogia”, escrito por R. M. Tieplov³⁸.

Vale mencionar que os estudos da Psicologia soviética aqui adotada como matrizes teóricas são contrárias ao pensamento inatista ou determinado biologicamente, como também ao pensamento idealizado que acredita na existência de uma autodeterminação que independe da mente humana. Concebe-se o desenvolvimento humano como algo construído historicamente, em decorrência dos embates do homem na luta pela sobrevivência, portanto como formado no meio social e cultural à custa de muito trabalho.

Para Vygotski (1995), o pensamento é realidade concreta como o são todas as máquinas, ferramentas, a linguagem, as construções e demais heranças deixadas historicamente. Afirma o autor:

Tudo o que identifica qualquer traço de humanidade é fruto da produção histórica, não nasce com a individualidade, mas é por ela apropriada das gerações passadas. Outras formas de entendimento e explicação da realidade são reproduções falsas, fundamentadas em premissas que naturalizam as relações humanas, objetivando fortalecer os interesses da elite detentora do capital e repercutindo

³⁸ Boris Mikhailovich Teplov (1896-1965) foi um psicólogo russo que trabalhou em diversos institutos do exército e, a partir de 1929, no Instituto de Psicologia, até então vinculado à Universidade de Moscou. Seus estudos mais conhecidos tratam das diferenças individuais no que se refere às capacidades e talentos, e sua tese de doutorado tratava da Psicologia das capacidades musicais (SHUARE, 1990). Sua teorização sobre as capacidades individuais não desconsidera o homem em sua dimensão biológica, mas destaca o desenvolvimento de capacidades e necessidades humanas, bem como o papel da educação e do ensino nesse processo (SHUARE, 1990).

seus interesses e sua lógica de exploração e alienação ao restante da sociedade. (p. 67 – 68).

Entendida a Arte como processo concreto de humanização e lugar em que o homem se reconhece em sua genericidade, tem-se que os traços nela contidos são atributos apropriados ao longo do processo civilizatório. Neste sentido podemos dizer que a arte e as formas de ensiná-la foram elaboradas e organizadas através das experiências do passado até chegar ao momento atual. O modo de pensar calcado no materialismo nos leva a dizer que os produtos e a economia de cada tempo modificam e acomodam as manifestações da cultura e o modo de vida, inclusive o próprio jeito de pensarmos e percebermos nossas emoções, e nestas, a própria Arte, e que tudo decorre das influências de dada época e lugar e da cultura de vida do momento.

Antes de adentrar o proposto é importante referir que Vigotski (2001) criticava as tendências que separavam a Psicologia das demais ciências e viam nesta ciência a ausência de objetividade. Para ele, o caráter histórico da sociedade funda-se no princípio marxista de que há uma permanente relação entre o geral e o particular, a unidade e a diversidade, a parte e o todo. Quanto mais a sociedade aprimora os meios materiais, mais ela pode avançar também os meios de produção da vida em suas particularidades. No que tange ao ensino e aprendizagem, devem-se buscar na relação dialética entre a totalidade concreta e a abstrata as forças materiais no seu movimento histórico e o seu produto, que é o mundo das ideias contido no registro da linguagem.

Podemos concluir que o ensino de Arte nesta perspectiva deve privilegiar processos que transitem entre o particular e o geral, considerando o ser em sua individualidade e como pertencente ao gênero humano. Dito de outro modo, uma obra de arte, assim como a educação escolar, existe em unidade e universalidade, e para se efetivar necessita acontecer dialeticamente, pois o tempo e espaço de criação do artista, considerando-se os contextos econômicos e políticos de sua época, evidenciam os modos de produção do seu tempo histórico de elaboração. Os aspectos da técnica, materiais e conteúdos denunciam os modos de vida de seu tempo.

Para uma educação voltada à formação estética seria desejável um maior contato com toda a produção artística elaborada pela humanidade em todos os tempos, pois apenas o ensino das técnicas não é suficiente para ampliar o conhecimento. Vygotski (2004), criticando o tipo de encaminhamento escolar voltado somente às técnicas, afirma:

Por isso, o ensino profissional da técnica de cada arte, como problema da instrução geral e da educação, tem de ser implantado dentro de certos contextos e deve se reduzir ao mínimo fundamental, concordando com outras duas linhas da educação estética: primeiro, com a criatividade própria da criança; segundo, com a cultura de suas percepções artísticas. Só é útil o ensino da técnica que vai além dessa técnica e ensina aptidões criativas: criar ou apreender. Por último, o aspecto relativo ao nível cultural da apreensão estética ainda continua sendo o menos elaborado, porque os pedagogos nem sequer suspeitavam toda a complexidade da questão, nem pensaram que aqui havia um problema implícito. Olhar e escutar, obter um prazer, parecia um trabalho psíquico tão simples que não requeria de forma alguma um ensino especial, mas de fato constitui justamente o objetivo e a tarefa fundamental da educação geral. Por isso, o ensino profissional da técnica de cada arte, como problema da instrução geral e da educação, tem de ser implantado dentro de certos contextos e deve se reduzir ao mínimo fundamental, concordando com outras duas linhas da educação estética: primeiro, com a criatividade própria da criança; segundo, com a cultura de suas percepções artísticas. Só é útil o ensino da técnica que vai além dessa técnica e ensina aptidões criativas: criar ou apreender. (p.351).

Aqui podemos verificar que podemos promover uma educação estética fundamentada no ensino da história da arte, na história dos objetos, coisas, fenômenos e pensamentos, bem como no desenvolvimento da criação e percepção, o que é de grande importância para a formação humana. O ensino da técnica deve preceder o ensino de como aquela técnica se desenvolveu, de como ela foi criada, por quais necessidades foi gerada e o porquê de tais demandas em seu tempo histórico. Também deve promover a educação da percepção humana dos seus sentidos para além de sua função biológica. Entendemos que os sentidos de ver e ouvir e os demais podem avançar para além de sua função imediata, pois a educação dos sentidos pode ser ampliada se forma a sensibilizar o potencial perceptivo destes órgãos, que desempenham importante papel na formação da atenção, da memória, da imaginação e da fantasia. Vimos anteriormente que um dos objetivos da Arte, para Vigotski, seria movimentar

as funções psicológicas das pessoas com vistas a causar uma reação estética capaz de intencionalmente favorecer o desenvolvimento. Assim certamente o estudante superaria a forma do pensamento cotidiano em prol da formação do pensamento científico, chamado por Vigotski de *conceitos genuínos*. A aula de Arte deve superar o pensamento, comum que a trata como atividade simples, prazerosa e de fácil realização e fruição, e elevar os modos de ver e ouvir pertencentes aos campos da emoção, imaginação e fantasia, enfim do conhecimento e criação, capacidades que sempre se fizeram presentes no homem em suas elaborações, portanto não é algo descolado do trabalho físico e psíquico, mas capacidades com as quais, pelo desejo e pelo pensamento, o homem pode transformar o meio e elaborar novos conceitos.

Para Vygotski (2004), a Psicologia e a Pedagogia não apresentam solução para as questões referentes à natureza, aos sentidos, aos objetivos e aos métodos de pensar a educação estética, problema que vai se complicando à medida que o conhecimento avança. Afirma o autor que as correntes da Pedagogia que se atêm às vivências demonstram-se limitadas para a educação em Arte, e outras que se voltam para as emoções ou a educação moral acabam como um recurso a ser aplicado pedagogicamente. Ademais, um ensino que enfoque apenas o conhecimento, o sentimento e a moral acaba sendo algo colocado mais a serviço da Pedagogia do algo que provoque a reação estética por ele defendida. Ao abordar seu pensamento para a educação estética, Vygotski (2004) nos provoca com questões que hoje poderiam tornar-se polêmicas. Ele usou muito da literatura infantil para traçar seus pressupostos. Ao abordar a utilização da arte na Pedagogia o autor afirma:

Costuma-se supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral. Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. Nesse caso imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aquirir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela moral. Tudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança, e além dos limites da

moral a literatura infantil costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse a única acessível á compreensão infantil. (p.324)

O autor afirma que nem sempre a moral contida em uma obra produz o efeito moral esperado pelos professores, e cita como exemplo um fato curioso publicado na imprensa pedagógica americana: os alunos, ao lerem *A Cabana do Pai Tomás*,³⁹ foram tomados de tanta comoção sobre as vontades e sentimentos despertados pela leitura, que alguns disseram lamentar muito a época da escravidão ter passado e não existirem mais escravos nos Estados Unidos. Por este fato se conclui que nem sempre prever o efeito que uma obra de arte pode despertar nos adolescentes. Os professores, mesmo que queiram identificar a lógica das crianças ou adolescentes, nem sempre o conseguem, pois não é possível prever uma reação. Outro exemplo foi a leitura da fábula *A Cigarra e a Formiga*. Nesta se constatou que geralmente as crianças acabam se identificando com a cigarra, que passou a vida despreocupada e cantando, enquanto a formiga trabalhava. Aqui, a menos que o professor deduza de início a moral da história, sempre há uma identificação contrária à moral que se deseja ensinar. Neste aspecto, uma obra de arte deve ter uma finalidade para o ensino que se estenda além das formas de se relacionar ou de formar opinião sobre este ou aquele tema. A fábula citada, ao invés de despertar nas crianças o respeito e gosto pelo trabalho, incutiu-lhes a ideia de uma vida sem responsabilidades e apenas de deleites e o trabalho colocado em segundo plano, o que é próprio das crianças. Ao tomar a arte exemplificada com a literatura o autor afirma que:

[...] isso está em contradição radical com a natureza da emoção estética, é necessário observar que isso exerce uma influência devastadora sobre a própria possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto. É natural que sob essa concepção a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de

³⁹ A obra secular de Harriet Beecher Stowe apresenta, de forma romaneada, o conflito vivido entre os escravos norte-americanos e os ricos proprietários de terras no Sul dos Estados Unidos, mostrando quão infame era a escravidão. *A Cabana do Pai Tomás* é uma história de fé, coragem, determinação, perseverança e luta pela liberdade. Harriet Beecher Stowe, que conheceu de perto a realidade do cenário que narra, passa ao leitor um sentimento de revolta e indignação ao apresentar detalhadamente o comércio legal de seres humanos e a forma brutal e selvagem com que os senhores tratavam os negros a fim de obterem mais lucros em suas propriedades. <http://www.netsaber.com.br>.

ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno. De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunica flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transformam-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral. (p. 328).

A citação lembra o uso de imagens reproduzidas das obras de arte. Uma aula centrada nesta temática é um método bastante utilizado, e consiste em observar uma pintura e fazer uma série de perguntas em relação ao tema abordado e ao que é visto sobre seus elementos formais. Outro questionamento importante do autor é o enfoque na arte para o estudo da realidade. Para o autor, outro problema - não de ordem moral, mas social - é que, em relação à percepção, isto pouco ou nada acrescenta. A obra de Cândido Portinari *Os Retirantes*⁴⁰ foi e é muito usada, e acaba muitas vezes utilizada para discutir os problemas do êxodo rural brasileiro, ficando em segundo plano outros aspectos nela contidos. Isto também constitui para a educação estética uma forma de ampliar o conhecimento geral, embora seja abominável usar na aula de Arte imagens apenas para ampliar os conhecimentos de outras disciplinas, pois assim a aula estaria fugindo de seu propósito de causar a reação estética que movimenta as funções psicológicas superiores.

Seguindo com o pensamento do autor, podemos aqui avaliar que algumas maneiras de se apresentar a arte nas escolas causam danos consideráveis e demonstram que uma educação escolar que leve em conta apenas os interesses e necessidades dos adultos nem sempre contribui para se efetivar a aprendizagem. Podemos ver isto na sequência da citação anterior:

40 Em sua volumosa produção de mais de quatro mil obras, Cândido Portinari (1903-1962) revela seu domínio técnico pictórico, sua preocupação social e o sentimento do local, como da nação brasileira; sua pintura testemunha a abordagem lírica das suas lembranças de Brodóski, das festas e do cotidiano do povo, como nos quatro painéis para a Biblioteca do Congresso em Washington pintados em 41. A consciência do papel social ganha um aspecto monumental nos murais para o Ministério da Educação do Rio de Janeiro, encomenda de Gustavo Capanema (37/45), e, sob o impacto da 2ª Guerra, o expressionismo invade sua obra na denúncia do sofrimento humano nos murais da igreja projetada por Oscar Niemeyer na Pampulha (45), bem como nas séries dos retirantes.

O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentaram pela literatura classica. (p.328)

Aqui podemos também mostrar a validade de um dos argumentos nossos em relação à resistência aos conteúdos da história da Arte no Ensino Médio. Ensinar Arte, como já referido, não é sociologia, história ou filosofia. Uma educação preocupada em formar esteticamente não pode ocupar-se somente em mostrar uma obra de arte em seus aspectos históricos e visuais, nem simplesmente complementar ou enfatizar conteúdos sociais nela presentes. Vygotski (2004) diz que quando estudamos a sociedade a partir das imagens e temas que a arte aborda corremos o risco de formar ideias distorcidas e até mesmo falsas a respeito dos conteúdos. Argumenta o autor que uma obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade, apesar de ser um produto baseado na realidade. Por isso não são só os professores de Arte que podem atentar para este fato, mas também os das demais disciplinas.

Neste caso não é benéfico nem para a educação estética nem para a disciplina de Arte fazer disto um método, pois o estudo da realidade social não precisa se valer das obras de Arte, até porque estas não necessariamente apresentam de fato uma leitura da realidade, podendo servir apenas como ilustração. Para Vygotski (2004, p. 329),

[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios. (p.329).

Cabe advertir que o colocado por Vigotski traz à tona um problema comum, ou quem sabe atual: a visão ainda utilitarista da Arte. Apesar de as DCEB/PR (2008) não se referirem a este aspecto, não é preciso muito para comprovar que ainda cabe ao professor desenvolver sua atividade também com fins utilitários. Os conteúdos estranhos ao ensino de Arte continuam sendo solicitados, por exemplo, em relação à Copa do Mundo a ser disputada

aqui: a Coca Cola apresenta às escolas um projeto⁴¹ de pintura do muro sobre o tema futebol. Para sua efetivação oferece modelos prontos de desenhos em negativo (bola, mascote e símbolos) para serem decalcados nos muros, tudo facilitado e logicamente sem ninguém ter que pensar nada. Basta o professor organizar os alunos e o material e cuidar da disciplina do grupo. A facilidade com que as equipes pedagógicas aceitam e incentivam propostas desse tipo e o fato de estas serem bem-vindas para alguns professores mostram o descaso e falta de entendimento desta disciplina, que anda a mercê dos estereótipos criados, denunciam o desconhecimento da finalidade do ensino de Arte por parte dos profissionais da educação escolar e revelam a distância entre o proposto em Paraná (2008) como documento norteador do ensino de Arte e a realidade do que acontece na escola.

O autor tomar a Arte como um fim em si na educação seria modo equivocado de concebê-la. Isto seria um modo de pensar o ensino da Arte em relação apenas ao sentimento, ao prazer oferecido pela obra de arte, pois limitaria seu significado à satisfação do imediato, do gozo ou da alegria que ela desperta e estimularia apenas atitudes hedonistas, colocando-a ao lado de outras formas e objetos que despertam prazer e satisfação nos adolescentes. Vygotski (2004) complementa: “Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais

9. O concurso cultural FESTIVAL COCA COLA DAS ESCOLAS, doravante denominado “Festival”, é promovido pela Spaipa S.A. Indústria Brasileira de Bebidas, com sede na cidade de Curitiba/- PR. O objetivo geral do Festival é promover a cultura, a escrita e a integração dos estudantes. b) Concurso de Pintura de Muros: I) Os alunos da escola da região metropolitana campeã da votação online ganharão Mochilas (até 20 [vinte] unidades por escola, independentemente de quantos alunos tenham participado na pintura do muro). A escola será responsável pelo critério de distribuição das Mochilas entre seus alunos caso o número de alunos que tenham participado da pintura do muro seja superior ao número de Mochilas;II) O Professor responsável da escola da região metropolitana campeã da votação online ganhará uma Filmadora Handycam da marca Sony;III) A escola da região metropolitana vencedora da votação online ganhará uma sessão de cinema, no dia 19/06/2013, podendo levar até 100 (cem) alunos participantes;c) Festival Coca-Cola das Escolas – eventos interestaduais:I) Qualquer aluno participante do Festival ou presente no evento, que realizar o cadastro no guichê específico para tanto na entrada do evento, concorrerá ao sorteio de um aparelho PSPSony;II) A dupla de alunos vencedores do evento interestadual e o seu Professor responsável ganham uma viagem - incluindo transporte aéreo, terrestre, hospedagem, alimentação e ingressos - para assistir à partida das seleções profissionais de futebol Brasil x México pela Copa das Confederações, em Fortaleza/CE, no dia **19/06/2013**;III) A escola vencedora ganha uma sessão de cinema para levar os alunos participantes (até 100 [cem]); receberá livros para sua biblioteca, no valor total de R\$ 1.000,00 (um mil reais); e R\$ 1.000,00 (um mil reais) em produtos Coca-Cola para doar a uma instituição beneficente de sua escolha. www.festivalcocacoladasescolas.com.br

fortes concorrentes” (p.331). Este tipo de concepção pode ser observado nas atividades livres, que geralmente distorcem o verdadeiro motivo da disciplina e da formação artística ao não valorizar a necessidade psíquica baseada no fazer artístico como fundamental instrumento de modelação e equilíbrio psíquico dos alunos. O entendimento de que a percepção estética é algo passivo, uma entrega ou enlevo, retira da experiência educativa qualquer possibilidade de exercitar a memória e atenção voluntária de escolha no estudante:

Ao observar uma maçã pintada em um quadro, quando a atividade ligada à intenção de saborear uma maçã de verdade esta mais intensamente desenvolvida em mim, é claro que o quadro permanecera fora de meu campo de apreensão. No entanto, essa passividade constitui apenas - como pode ser facilmente demonstrado - o lado inverso de outra atividade, incomensuravelmente mais séria e necessária ao ato estético. Isso pode ser comprovado sem dificuldade pelo simples fato de que uma obra de arte não é acessível, de forma alguma, a percepção de todos, e que a percepção de uma obra artística representa um trabalho psíquico difícil e árduo. Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico. (p.332)

Fica claro que apenas estimular os órgãos dos sentidos não é suficiente para provocar mudanças no psiquismo dos estudantes, estimular sua memória e sua atenção voluntária e provocar a formação dos conceitos genuínos. A citação denuncia a necessidade de os pressupostos da THC constituírem a base formativa dos professores, mostra a importância de o professor de Arte ter conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecer que a percepção artística requer um exercício interno grande e complexo, de forma que órgãos dos sentidos como a visão e a audição atuem apenas como o primeiro passo, o impulso básico. Para se desenvolver uma educação artística que vá além da formação aparente da percepção é preciso ter em mente que os órgãos dos sentidos foram desenvolvidos e aprimorados socialmente. Somente com esta perspectiva podemos pensar no desenvolvimento da percepção, pois a visão ou a audição são apenas os suportes básicos para acionar outras funções do psiquismo. Afirma Vygotski (204, p. 332):

Se o destino de um quadro consistisse tão somente em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético.

Vygotski (2004, p.333) cita o autor russo Christiansen⁴², que complementa seu pensamento ao afirmar: “O entretenimento de nossos sentidos não é o objetivo final do projeto artístico”. “Na música, o principal é o inaudível; nas artes plásticas, o fundamental e o invisível e o intangível”. Isto significa que o objetivo do ensino de Arte não deve limitar-se ao de deleitar nossos sentidos, ao contrário é dar-lhes “trabalho”, causar-lhes uma provocação tal que possa se refletir na formação de uma percepção mais aguçada. Cabe destacar que os órgãos dos sentidos foram instrumentos biológicos de grande alcance na formação perceptiva da humanidade e contribuíram para que o homem passasse da condição primitiva à de civilizado. Provocar a percepção para além do que não é aparente, do que não está em evidência, leva os alunos a buscar os atributos contidos nas sutilezas apresentadas em uma obra de arte. Sobre isto afirma Vygotski (2004, p. 333):

Esse não ver e não apalpar devem ser entendidos simplesmente como o deslocamento da ênfase principal no processo estético para os momentos responsivos da reação às impressões sensoriais oriundas de fora. Nesse sentido podemos dizer perfeitamente que a emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento

⁴² Christiansen, B. *Filosofia Iskústva (Filosofia da Arte)*. S. Petersburgo, 1911.

primeiro e inicial da vivência estética. Resta examinar os outros dois. Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que consiste a natureza da vivência estética.

Em outro momento destacamos quão importantes são as experiências comuns e cotidianas são importantes para os processos de formação de conceitos genuínos na aprendizagem, pois formam as bases para as mudanças na forma de pensar. Também vimos que o processo de mediação concebido por Vygotski necessita partir das experiências do dia a dia. Ademais, conforme citado, entendemos que a experiência estética parte das reações comuns. Neste aspecto os processos de excitação, elaboração e resposta são caminhos que provocam uma reação mais elaborada: a reação estética. É então nestes pontos que os professores de Arte devem basear sua prática escolar. O ensino de Arte não consiste em elaborar uma receita ou um modo fechado de desenvolver as atividades, mas em conceber que estes pressupostos renovam o modo como temos lidado com a educação artística.

A experiência estética é comumente entendida a partir do ponto de vista de nossa vivência individual, e existem ainda poucos escritos sobre o que é exatamente um processo de experimentação das emoções com a Arte; por isso não é possível detalhar e descrever ponto a ponto o que exatamente acontece no psiquismo dos indivíduos ao contato com uma obra de Arte - até porque cada pessoa irá generalizar para formar conceitos de forma diferente, considerando suas experiências e vivências na sua individualidade. Afirma Vygotski (2004, p. 333):

Ainda não podemos dizer com exatidão em que consiste essa atividade, uma vez que a análise psicológica não disse ainda a última palavra sobre sua composição, mas já agora estamos convencidos que aqui se desenvolve uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o

objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações.

Novamente é demonstrado que o ensino da Arte envolve uma construção mental complexa, por isso os resultados de uma aula de Arte neste sentido apresentam uma diversidade tal que, em nosso modo de entender, dificulta buscar critérios para sua avaliação. Temos que uma obra de arte não é algo fechado em si, mas algo que se multiplica e é dependente da ação do outro, logo uma experiência estética não é algo fácil de identificar se ocorreu ou não, e de que forma. Vygotski (1999) critica as análises de obra de Arte pautadas somente na relação entre a obra e o espectador. Ao mostrar um quadro em suas especificidades de composição, não podemos esquecer que não orientamos um olhar ou ouvir somente para os elementos formais, pois estes elementos fazem parte de um todo, sendo importante a noção deste todo para a vivência estética. Se o espectador tiver esta provocação, talvez o que sentir ao apreciar corresponda ao início de um movimento para levá-lo à percepção da humanização contida na obra. Não há dúvida de que um exercício voltado à vivência estética necessita provocar as FPS, pois os conteúdos e sentimentos abrigados num objeto de arte são entendidos e percebidos por cada fruidor de forma diferente e sua apreensão ocorrerá também distintamente. Nesta perspectiva, a fruição da arte pode levar o indivíduo a reações internas que levam à transformação das funções psicológicas superiores. Essas reações constituem a atividade estética básica, que, em essência e por natureza, é uma atividade do organismo reagindo ao estímulo externo.

Como já colocamos, educação estética não deve ter objetivos centrados em sua utilidade. Cabe lembrar que, na concepção de Vygotski, embora a arte não deva ser empregada somente para a cura psíquica, não se pode ignorar que a Arte é usada em muitas escolas especiais e hospitais. Por outro lado, mesmo isso acontecendo, devemos ter claro que as atividades artísticas dirigidas a este fim não promovem uma educação estética, mas podem causar algum movimento no psiquismo dos pacientes ou alunos especiais. As atividades artísticas gozam de grande popularidade em muitos segmentos sociais e todos querem desfrutar daquilo que a arte pode propiciar - como o envolvimento emocional e o sentimento que a beleza pode despertar, e assim aproveitá-la de uma forma ou de outra; no entanto poucos são os que procuram estudá-la para superar o senso comum a ela atribuído.

Neste aspecto é importante pensarmos nos alunos hospitalizados ou afastados por alguma necessidade ou doença. Afirma Vygotski (2004, p. 337) que “a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies

inferiores de energia”. Assim ao contemplarmos uma obra de arte, nossa percepção e outras funções do psiquismo estarão recriando-a de outro modo, por isso podemos dizer que, de um modo ou de outro, a obra de arte causa impactos e acaba agindo nas formas de sentir das pessoas. Sobre isto afirma Vygotski (2004, p. 339):

Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente uteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas.

A citação nos leva a entender que para o pensamento vigotskiano a Arte também se apresenta como um aparelho importante para a superação das frustrações da vida, mas que este modo de entendimento não necessita ser um objetivo em si, este tipo de reação acontece de maneira independente. Aqui talvez já apareça quanto a disciplina de Arte ajuda os alunos das escolas especiais ou os hospitalizados; no entanto deve-se tomar o cuidado de não transformar esta oportunidade de ter contato com a Arte em um meio de entretenimento e ocupação – o que já salientamos anteriormente e com o que o autor também concorda.

Referimos anteriormente que Vygotski (2004) não comunga com a ideia de arte como apenas meio de socialização e de contágio dos sentimentos humanos. Para ele a arte se propõe a provocar um tipo de emoção que modifica e altera o comportamento humano, indo além do mero contágio ou transmissão de sentimentos. Um processo de aprimoramento dos sentidos pela arte significa a condução da criação artística e sua apreciação no sentido de esta provocar mudanças nos estudantes de modo a levá-los a conceituar as ideias decorrentes do contato com as obras artísticas. Isto nos faz pensar que na observação - ainda que rápida - de um quadro, o objetivo não seria entender e repetir o real no pensamento, mas superar na mente o real representado e torná-lo mais elaborado. Neste sentido cabe lembrar que “se os poemas sobre a tristeza tivessem apenas a finalidade de nos comunicar tristeza, isso seria muito triste para a arte”. (idem, p.339).

Neste caso se entende o motivo de Vygotski (2004, p.339) não concordar com Bukarin - para que a arte é “socialização” [obobshchietvlenie] dos sentimentos” -, nem com

Tolstói quanto à ideia de que o sentimento de apenas uma pessoa contagia muitas outras, lembrando o milagre da multiplicação dos pães. Aqui a reação estética deveria colocar nossos sentimentos acima do despertado pelo poema e o sentimento de tristeza deveria ser superado pela força da obra de arte:

Nesse caso, o “milagre” da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, quando cinco pães e dois peixes alimentaram cinco mil pessoas, além de mulheres e crianças, e todos ficaram saciados; as sobras ainda encheram doze cestos. Aqui o “milagre” consistiu apenas na multiplicação inusitada da experiência, mas cada um comeu apenas pão e peixe, peixe e pão. De igual maneira, com a socialização dos sentimentos em arte obtém-se a multiplicação dos sentimentos de um por milhares, mas o sentimento continua sendo a mais comum das emoções de ordem psicológica e a obra de arte não pode compreender nada que leve além dessa emoção quantitativamente imensa.

Nesta comparação evidencia-se que a Arte é detentora de uma dimensão peculiar dos sentimentos humanos; no entanto não devemos pensar que ela se origine de situações de privação e pobreza - ao contrário, para Vygotski (2004) ela é decorrente sempre daquilo de que de mais rico o ser humano se apropria em suas experiências de vida.

Outro aspecto que podemos discutir é a concepção de arte como manifestação do espírito em sentido mágico, ideia que é muito antiga. Acreditamos ser por falta de uma explicação mais elaborada que os entendimentos das pinturas encontradas nas cavernas e de determinados objetos feitos de ossos, pedra ou pau partem do pressuposto de seu efeito mágico possa ser estendido para o homem em sua busca para dominar a natureza. As pinturas seriam as formas de catarse encontradas para ajudar na superação das dificuldades, assim como o canto primitivo nasce para amenizar o sofrimento do trabalho. A antiga Psicologia e a religião também buscaram um significado médico-terapêutico na Arte de cura. Afirma Vygotski (2004, p. 340) que “O cântico cura o espírito doente”. Essas palavras exprimem com exatidão a linha divisória que separa a arte da doença. Sem dúvida, este tipo de entendimento contribui para a formação da ideia, presente e comum, de que há relação entre arte e loucura, e nos ajuda a compreender a visão da arte a partir do senso comum. Sobre isto afirma Vygotski (2004, p. 340):

Não é por acaso que muitos psicólogos acharam sumamente sedutor encontrar os traços comuns de um e de outro, proclamar o gênio como parente da loucura e pôr fora dos limites da norma tanto a criação humana quanto a loucura humana. E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, oral e emocional da Arte. É indubitável que estes podem existir mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética.

Se isso acontece, deve ser visto como um fato isolado e não como uma verdade. Não negamos o efeito moral, sentimento ou de conhecimento contido em uma obra de arte, pois este se manifesta ao desvelarem internamente os conflitos íntimos e a liberação de forças exigidas pelo comportamento, mas é de ordem secundária. No entanto, podemos considerar que uma obra de arte, do ponto de vista cognitivo, ajuda a ampliar e generalizar o conhecimento sobre os fenômenos sociais, pois ela reúne coisas que ajudam na formação dos conceitos. Como todas as vivências com que nos deparamos no cotidiano ou na escola, uma característica das coisas e fenômenos seria a de sempre nos deixarem marcas, que atuariam em nosso comportamento e em nosso pensamento, despertando um acúmulo de energia a ser utilizado posteriormente. A vivência estética contribui para a organização do comportamento, tanto que a forma como fica uma pessoa após um concerto musical ou uma visita a uma exposição de arte suscita alterações nos órgãos dos sentidos e nas FPS. Afirma Vygotski (2004, p. 343):

Os psicólogos que têm estudado as estimulações visuais causadas pela pintura chegam à conclusão de que no sistema de vivenciamento de um quadro cabe o papel principal às reações cinestésicas, ou seja, as reações também motoras, e que nós lemos um quadro mais com os músculos do que com os olhos; o efeito estético do quadro situa-se nas pontas dos dedos tanto quanto no olho, uma vez que fala à nossa imaginação tátil e motora não menos do que à imaginação visual.

Isto nos leva a ampliar nosso pensamento sobre a educação dos sentidos e a compreender que o simples ato de olhar para uma obra de arte mobiliza nossas funções psíquicas, tanto as que conhecemos quanto as supostamente desconhecidas. Se a arte causa

impactos fisicamente comprováveis, podemos imaginar quanto de movimentação ela provoca nas funções psicológicas superiores - como a capacidade de imaginação e abstração e outras. Os órgãos dos sentidos não são estimulados isoladamente, mas partem de excitações de um todo da nossa percepção e imaginação.

Esta sensação despertada influencia a educação destes órgãos, porém isso acontece indiretamente e de forma secundária em relação a outros atributos da arte. A reação estética, em um movimento dialético, surge de maneira indireta, superando as impressões imediatas. Se uma tragédia ou uma pintura que retratasse uma cena de guerra não despertasse aversão à primeira vista e se não experimentássemos este sentimento, certamente não as estaríamos compreendendo em sua profundidade. Isto pode ser mais bem compreendido analisando-se a estrutura das fábulas em sua característica de ser, por vezes, comicamente alegórica em sua forma e de trazer como conteúdo algo muito sério para vida das pessoas. Para Vygotski (2001), essas emoções estão em oposição entre si, e tanto na fábula quanto na tragédia a lei que rege a reação estética é uma só. Afirma Vygotski:

A contradição, a repulsa interior, a superação, a vitória; todos eles são constituintes obrigatórios do ato estético. E necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. E necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse (p.345).

O autor exemplifica utilizando a literatura, mas podemos aplicar isto também às artes visuais, à dança, ao teatro e à música. Neste sentido de contradição que a obra de arte encerra, muito recorrentes são as peças do dramaturgo alemão Berthold Brecht - por exemplo, a peça de teatro *O Sr Puntila e seu criado Matt*⁴³.

⁴³ Escrita em 1940, nesta peça Berthold Brecht desvela de forma hilariante “um sistema social em que é preciso estar bêbado para ser humano e no qual sobriedade é sinônimo de crueldade e egoísmo” (EWEN, p. 348). O bêbado Puntila tenta conquistar a confiança do seu motorista Matti: “Viu que bom coração eu tenho? Uma vez apanhei um caramujo no meio da rua... Se dependesse de mim, o meu pessoal comia carne assada o ano inteiro. Eles também são seres humanos e gostam de comer bem, como... eu” (BRECHT, 1966, p. 33).

A arte como suporte para a reconstrução e acomodação de nossas emoções e sentimentos não pode se apresentar somente um fim, pois novamente estaríamos dando-lhe função de serventia para o comportamento humano. O que Vigotski quer dizer refere-se a uma formação escolar destinada à formação do “homem rico”, no sentido a este conferido pelo pensamento marxista. Afirma Markus (1974, p. 295), *apud* Facci e Tuleski:

O desenvolvimento da sensibilidade humana e das funções psicológicas superiores em sua plenitude—que conduz à compreensão do objeto (a realidade) do unilateral-abstrato ao concreto – torna “o homem rico e profundamente sensível a tudo” (Marx, *apud* Markus, 1974, p. 65), pois este não tem mais uma relação com o objeto fundada apenas em sua utilidade; não o vê apenas em suas relações biologicamente significativas, utilitárias, mas ao contrário o objeto no mundo sensível desse homem passa a ser objeto tal como existe, em si e para si.

Não falamos da arte como mercadoria, mas da arte como algo enquanto identificação com o gênero humano. A arte não é complemento da vida, mas algo que trata dos modos de avançar sobre o que é comum cotidiano; é uma coisa que supera o concreto e pode se objetivar em forma de abstração, de forma que ao educarmos para o aprimoramento dos órgãos dos sentidos podemos vislumbrar a função deste aparato humano em superação de sua utilidade aparente.

No capítulo em que trata da educação estética Vygotski (2004), apontando algumas questões referentes à formação do juízo estético, não nega que é a educação escolar realiza atividades que levam ao desenvolvimento e aprimoramento da criatividade e da profissionalização dos jovens e que também se ocupa em formar nos estudantes uma opinião sobre a Arte. O autor ressalta a importância da criatividade para a criança, mas traz uma opinião que causaria impactos em algumas concepções sobre a educação infantil: afirma que o desenho infantil é muito prazeroso para a criança, mas é algo esteticamente “feio”, embora seja também muito importante, pois ajuda a criança a organizar o sistema de suas experiências, superando-as e reelaborando-as. Afirma o autor: “A criança que desenha um cão triunfa, supera-se e eleva-se acima de suas vivências diretas”. Chama a atenção para a importância de entendermos o processo de desenvolvimento da criança mais que a técnica do desenho em si, acentuando assim que os professores precisam compreender os processos

criativos e a formação do pensamento da criança e do adolescente. Afirma Vygotski (2004, p. 346):

Por isso o nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça servir de obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil.

Dito de outro modo é de grande importância para sua expressão artística a criança agir com liberdade e os educadores não a dirigirem sob os parâmetros adultos, como se o “certo” fosse o referencial dos professores. Para Barroco (2007), a fecundidade da arte está em prestar informações sobre as diferentes facetas da existência humana, trazendo embutidas as ações e reações que possibilitam as mudanças na sociedade. Para a autora, o sentido educativo da arte se estende para além da esfera estética ao provocar uma associação entre a emoção e a razão, coisa que, de uma forma ou de outra, acaba mediando a formação do indivíduo e ajudando-o em sua humanização. Conforme Vygotski (2004), a escola não pode comparar a consciência da criança com a do adulto, mas deve entender que o desenho infantil tem suas originalidades e particularidades e parte da necessidade da criança de se expressar e de organizar seu pensamento e comportamento.

O ensino de Arte na Educação Infantil pode ficar comprometido no tocante à formação e ao gosto estético futuro dos adolescentes e jovens. A nosso ver, um dos graves problemas encontrados nas escolas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a grande disseminação de estereótipos nas paredes das salas de aula, na literatura infantil e juvenil, na ilustração dos livros didáticos, nos desenhos animados e em outros modos de a imagem ser utilizada. De certa forma a criança toma estes exemplares como o “correto”, e, como não tem outros referenciais de imagens, acaba achando que o seu desenho é “errado”, e assim passa a desenvolver o gosto pela reprodução ou cópia. Vigotski não acha os desenhos infantis bonitos e deixa isso explícito, mas não acha que devem ter o modelo do adulto como referência.

O escritor russo Tchekov⁴⁴, ao desenvolver um trabalho com crianças filhas de camponeses, perguntou a um menino por que o homem que desenhara estava maior que sua

⁴⁴ Anton Pavlovitch Tchekhov (1860-1904), escritor e dramaturgo russo, considerado um dos mestres do conto moderno.

casa, ao que o menino respondeu que se o desenhasse pequeno não seria possível ver os olhos do homem. Assim, ante a vontade de destacar o que é mais importante para ela no desenho, a criança coloca em destaque outros aspectos que ela considera importantes desse desenho para atender à sua independência e desejo. De fato, o desenho infantil tem este caráter apaixonado, e isso deve ser levado em conta, pois é próprio do psiquismo infantil. Mesmo a criatividade da criança nos comovendo, é importante não nos esquecermos da necessidade de valorizar aquilo que a escola propõe, como os desenhos, pinturas, esculturas e outras atividades artísticas que as crianças desenvolvem nas escolas, os quais constituem algo inerente à espontaneidade infantil, mas é carente daquilo que o professor pode oferecer como inovação. Cabe aqui pensar os conteúdos que o professor deve desenvolver nesta fase transitória da criação, no sentido de valorizar o que é importante para a formação da própria criança, e não para as pessoas à sua volta.

O deslumbramento dos adultos em relação aos desenhos e pequenas “obras” das crianças leva a escola a desenvolver uma cultura em que estas formas espontâneas se transformam em imagens de grande intensidade e valor. Esta “genialidade” encontrada nos trabalhos infantis é decorrente das necessidades de seu psiquismo. Toda pessoa pode ser criativa, a depender das mediações eventualmente a ela oferecidas em suas vidas, fora ou dentro da escola.

Se anteriormente, na especificidade da abordagem, tivemos a impressão de que o autor é contrário ao ensino da técnica artística na escola, agora podemos ver a importância que ele atribui à fruição da arte. Em seu entendimento, somente podemos entender em profundidade uma obra de Arte se conhecer pelo menos um pouco da técnica de sua elaboração. Neste sentido Vygotski (2004) afirma:

O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto os demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte, porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua

linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral, e nesse sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação. (p.350).

Embora não se oponha ao conteúdo e, ao contrário, ele o considere de grande valia para entender uma obra de arte, o autor nos alerta de que este pode trazer mais perigos que benefícios, se dirigido somente para este aspecto. Cita como exemplo a obrigatoriedade do ensino da música às crianças nas escolas russas, afirmando que, apesar da grande energia e tempo gastos para ensiná-las a tocar piano, não houve resultados que compensassem tantos anos de insistência no projeto. A explicação disto é que geralmente estes projetos não atendem aos interesses das crianças, mas correspondem mais aos desejos dos adultos, por isso estão fadados a não surtir o efeito esperado. Para concluir sobre a opinião do autor sobre o ensino da técnica, citamos Vygotski (2004, p. 351), que afirma:

Daí o ensino profissionalizante de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber.

Conforme destaca o autor no trecho acima, um conhecimento mínimo sobre a execução das técnicas é necessário para o entendimento da Arte. Um dos problemas da pedagogia da época do autor da THC e também da atual, os pedagogos e psicólogos nem suspeitavam da complexidade do ensino da Arte. Até o século XX era comum a ideia rasa de que olhar e escutar e tirar prazer da arte era um trabalho simples do psiquismo e não exigia nenhum método especial de ensino; mas para Vygotski (2004, p. 351), o ensino de Arte constitui uma obrigação fundamental da educação geral. Afirma o autor:

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social acumulada, com o que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela.

Uma das atribuições da educação escolar, conforme a citação, poderia ser a de auxiliar na formação do psiquismo infantil no sentido de sua organização através dos estímulos e conhecimento retirados da experiência com os conteúdos escolares contidos na cultura das experiências acumuladas socialmente. Nestes conteúdos estariam os elementos para a organização do psiquismo da criança ou adolescente, e o trabalho que a aprendizagem exige certamente facilita a apropriação da experiência estética já adquirida pela humanidade. Assim a arte cumpre a tarefa de incorporar à psique dos estudantes aquele trabalho que a humanidade desenvolveu durante milênios, elevando pela arte o seu psiquismo. Isto pode ser pensado em relação à escola comprometida com a formação dos sentimentos.

A educação artística não precisa partir sempre das obras de arte ou da história da arte, mas pode utilizar recursos de diferentes setores da produção humana. Podemos utilizar muitos outros recursos para ensinar Arte, inclusive os retirados de nosso cotidiano, bastando para isto atentar para o que queremos não deixando a aula de Arte ser usada para outros fins que não o de possibilitar a sua fruição e seu conhecimento em toda a sua complexidade. Levar nossos alunos a conhecer e apreciar os objetos e produções artísticas encontrados em museus e galerias de arte é um meio de eles entrarem em contato com o que há de mais elaborado pela cultura humana. Afirma o autor (. 351-352):

Por isso quando se fala em educação estética no sistema de educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente a arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios sublimando na arte o seu psiquismo.

Neste sentido, buscar uma reação estética, para Vigotski, precisa estar inserida em todos os contextos da vida; a beleza deve se transformar em exigência do próprio cotidiano, assim como a poesia pode estar em todas as coisas.

Sobre a questão do “talento artístico”, o psicólogo russo é da opinião de que a educação estética dos “talentosos” deve ser diferente da oferecida aos que não mostram talento, e argumenta que este aspecto requer grande atenção. A ideia de que uns nascem com mais possibilidades artísticas que outros se desfaz, pois, não raro, indivíduos habilidosos ou talentosos retiram de seu cotidiano inspiração para apreciáveis produções artísticas. Vigotski (2001) parte do princípio de que todos nascem com as mesmas possibilidades, com exceção dos que apresentam algum problema especial. Algumas pessoas, mesmo com a possibilidade de fazer um bom uso de seu aparato vocal, podem, no curso da vida, pelo mau uso da voz, sentir dificuldades em se expressar pelo canto. O uso incorreto da respiração ou da projeção do som, gritos e até a vestimenta podem prejudicar a capacidade vocal inicial. Ademais, a poluição sonora e visual e o ambiente de trabalho insalubres podem comprometer os aparatos da sensibilidade humana. Neste contexto, a educação estética deveria buscar meios de conservar e ampliar as possibilidades sensíveis naturais da criatividade humana.

Para Vigotski, é preciso considerar a história da percepção humana, segundo a qual o homem se humaniza pela arte, desde que se ofereçam a ele os modos de se apropriar destes instrumentos. Ora, a escola é o lugar onde a cultura se apresenta ou deveria se apresentar de modo organizado, com os conteúdos que mais promovam a construção da humanidade. Conforme Saviani (1996), a escola pode buscar no conhecimento clássico as bases para a educação artística como meio de alcançar o máximo daquilo que o ser humano pode em sua genericidade. Para ele, a escola como lugar que abriga a organização geral do conhecimento humano pode alargar a experiência das pessoas ao buscar contato entre seus psiquismos e as construções decorrentes da vivência humana. Esta seria uma forma de colocar os alunos em contato mais amplo com a vida. Complementando, Vygotski (2004, p. 351) afirma que promover a educação estética exige “[...] estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética”. (p.351).

Para aprimorar a percepção estética dos jovens e preciso superar as práticas baseadas apenas na reprodução ou acomodação do que é evidente e buscar aquilo que amplia, favorece e revoluciona o desenvolvimento humano com vista aos avanços sociais. É necessário nos

conscientizarmos de que este é um exercício do trabalho psíquico da aprendizagem tanto de quem ensina como de quem aprende. Conforme expusemos nas seções anteriores, o desenvolvimento, a apreensão e a formação do homem aconteceram por meio de muito trabalho e de nossa busca histórica pela humanização. A nosso ver, diante desse sentimento humano conquistado historicamente que se revela em sua genericidade, não existirá prazer maior, tanto para quem ensina quanto para quem se coloca na posição de aprendiz, do que constatar as mudanças que resultam desta busca pela apropriação da riqueza humana contida nas obras de Arte e nas relações humanizadas entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo investigativo buscamos levantar os pressupostos que podem enriquecer uma discussão sobre o ensino de Arte. Após a pesquisa realizada, consideramos que a hipótese levantada se confirmou: a partir dos aportes da Teoria Histórico-Cultural e da concepção da relação dialética entre homem, sociedade e natureza, a educação artística ganha relevância maior, já que evidencia o papel formativo que a arte exerce sobre o ser humano. Considerada nesta perspectiva, a arte deve ser entendida como reflexo da realidade material, mas não um reflexo passivo, e sim, um reflexo criador, que conserva a relação com a sociedade mesmo distanciando-se dela por meio dos recursos artísticos. Quando o artista entra em contato com a realidade, não a toma para copiá-la, mas para se apropriar dela, convertendo-a em suporte de significação humana, sendo meio de expressão dos homens para afirmação/negação da sociedade.

Seguindo os pressupostos acima, ao estudar as contribuições dos teóricos soviéticos para pensar a formação do ser humano e da própria arte, deparamo-nos com o momento que se seguiu à Revolução Russa de 1917, quando se pretendia criar uma arte que expressasse os interesses da nova sociedade em emergência e do novo homem comunista.

Para os homens daquela sociedade eram postas discussões como: de que modo cabia à estética orientar os rumos da arte no interesse do proletariado? As demais filosofias e ciências também deveriam atender aos interesses proletários como forma de lutar contra as forças burguesas? A arte poderia ser censurada ou o próprio realismo soviético poderia ser considerado um movimento ou uma forma de o Partido Comunista censurar a criação artística? (Barroco, 2007).

Esta nova arte teria que conter em sua expressão aquilo que diz respeito ao homem em um contexto revolucionário com suas contradições e acertos, o homem se constituindo e se assumindo historicamente. Esta tarefa nada fácil deveria ser fruto da apropriação do conhecimento histórico, isto é, dos conteúdos que dizem respeito à condição que nos diferencia dos demais seres vivos: a possibilidade de sermos conscientemente educados. Neste sentido a THC nos permite vislumbrar um novo homem e, logicamente, uma escola preocupada com a formação integral do ser humano.

Se neste estudo somos direcionados por uma teoria que defende a capacidade do ser humano de se desenvolver e superar as formas contraditórias e alienadas do conhecimento, é importante conhecermos o pensamento de Vigotsky e sua contribuição para a construção de uma educação artística na perspectiva materialista histórica. Para Vigotski (2001, p. 307),

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva [...].

Segundo o autor, “... a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.” (p.308). Na criação artística, apenas o sentimento, por mais sincero que seja, não é suficiente para produzir uma obra de arte, pois depende também de maestria, de técnicas adequadas e da formação dos órgãos dos sentidos. Ademais, a capacidade de entender uma obra de Arte exige certo refinamento de nossa percepção e a superação do sentimento de quem a frui, pois o sentimento não resulta em ação, mas prepara o organismo para agir. Na realidade, educar para a Arte requer de nossos estudantes uma contínua disposição e consciência, pois “a arte não é regida pela lei do menor esforço, ao contrário, consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psique, numa descarga de energia. (p.314)”.

Se as funções psicológicas superiores são aparatos eminentemente humanos, formados filogeneticamente pela ação do homem sobre a natureza estimulada por suas necessidades, e ontogeneticamente, pelas mediações dos indivíduos entre si, são justamente as contradições encontradas na educação escolar que promoverão seu aprimoramento e o aparecimento de novas funções. O ensino de Arte pode ser o indutor deste processo e contribuir para aprimorar a memória e atenção seletiva, a capacidade de abstração e imaginação em suas grandezas. Embora uma obra de arte seja concebida e realizada no isolamento do artista, ela não deixa de ter suas raízes principalmente no social, por isso podemos dizer que a emoção que a arte desencadeia é um sentimento de cunho social, ou seja, está neste efeito de catarse a objetivação do social, o qual foi externalizado pela força da sensibilidade do homem através das técnicas artísticas e do conhecimento humano. Por isso podemos dizer que a arte é a técnica social do sentimento, e que quando fruimos uma obra de arte o sentimento torna-se pessoal sem deixar de ser social, o que é a objetivação do social em nós.

Os professores de Arte se valerão ao tomar consciência da necessidade do

conhecimento teórico, principalmente em tempos pós-modernos de “recuo da teoria”, pois a fruição da Arte não acontece de imediato, nem resulta de algo mágico do psiquismo. Para Vigotski (2001, p. 320), a arte não produz reações momentâneas. Neste sentido afirma o autor:

Torno a repetir: a música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho...”. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva e aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.

Depreende-se da citação acima que na criação ou no ensino de conceitos na perspectiva da THC se exige o tempo necessário para o processo de generalização e criação de bases, para primeiramente causar mudanças no pensamento prático em direção ao pensamento teórico - conforme exposto em certo momento desta pesquisa – tanto dos professores em relação à teoria quanto dos alunos em relação aos conteúdos da disciplina Arte. Neste sentido, temos que vislumbrar algo futuro, pois a aprendizagem não é algo do imediato, visto que, como afirma Vigotski (2001), “(...) o nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão”.

O autor nos traz uma consideração que a princípio poderia nos deixar intrigados, mas que esclarece muito inclusive a respeito da própria denominação da disciplina: Arte. Afirma Vigotski (2001): “Ensinar o ato criador é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (p.325). Isso nos leva a pensar que o termo *educação artística* (denominação utilizada em alguns momentos desta dissertação) seja mais apropriado aos pressupostos da THC.

Se ensinar o ato criador pode ser inviável, então contribuir para a formação humana do ponto de vista da criação artística poderia ser o grande objetivo da disciplina de Arte. Ensinar Arte não é possível porque uma obra de arte resulta de mediações individuais e do modo como estas mediações foram apreendidas. A esta maneira de apreender e filtrar o mundo através da abstração, imaginação e fantasia que um artista, em dado momento, consegue sintetizar em um objeto ou fenômeno artístico, denominamos de obra de arte.

A impossibilidade de ensinar a Arte reside no fato de a arte ser uma forma de objetivação do sentimento social, que também não se ensina, a pessoa descobre e se apropria deste algo humanizado na escola e/ou em suas experiências de vida. A aquisição da consciência é parte do conhecimento objetivado, portanto os processos de ensino e aprendizagem podem suscitar os conhecimentos anteriores adquiridos, e isso se revela na manifestação da Arte. Afirma Vigotski (2001, p. 325):

Através da consciência penetramos no inconsciente, e de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte.

Esta consciência é apropriada conforme as experiências de cada um, e não meramente demonstrada; desta forma os professores de educação artística devem ter nisso um objetivo a ser atingido, e para tanto deve planejar os conteúdos do ensino de arte.

Para a efetivação mais concreta da educação artística é importante entendermos os processos da consciência a partir dos estudos de Luria (1991), como referimos no corpo desta pesquisa. Para o referido autor, a consciência é o que nos diferencia qualitativamente dos demais animais, e não está ligada aos aspectos biológicos do homem, mas a necessidades como as cognitivas, que movimentam o homem a buscar novos conhecimentos. Nesse sentido a consciência do homem não decorre de impressões evidentes ou das experiências individuais do momento, de modo que para compreendermos o surgimento da consciência humana precisamos conhecer a história de sua formação. Sobre isto afirma Luria (1991, p. 75):

São justamente essas condições que fazem com que, com a transição para a história social, mude radicalmente a estrutura do comportamento. Junto com os motivos biológicos do comportamento, surgem os motivos superiores ("intelectuais") e necessidades, concomitantes com o comportamento que depende da percepção

imediate do meio. Surgem formas superiores de comportamento, baseadas na abstração das influências imediatas do meio, e, juntamente com as duas fontes do comportamento — os programas de comportamento consolidados por via hereditária e a influência da experiência passada do próprio indivíduo —, surge uma terceira fonte formadora da atividade: a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade.

Somente o homem possui em profundidade a capacidade de abstração, de imaginação e de percepção do meio, e isto lhe possibilita ampliar as conexões entre as coisas de modo a obedecerem às leis da natureza. A atividade consciente do homem não toma por base sua impressão imediata, mas o conhecimento objetivado. Da mesma forma, também não é imediata a sensibilidade que o homem adquire, ela é parte de um processo consciente, como afirma Marx (1978, p. 41):

A natureza não está, objetiva e subjetivamente, presente para o ser humano de imediato e adequadamente. “E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento na história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera.

A própria história do homem revela a história da formação da sua consciência, e a educação do homem tem como papel revelar esta consciência que o identifica como ser humanizado. Nesta direção resgatamos Saviani (2008) para pensar a educação escolar como o lugar que também abriga necessariamente a formação da consciência do homem. Para o autor, “[...] o trabalho educativo é ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (p.13). Também Kosik (2002) afirma que somente quando nossa prática social é dirigida por uma teoria é que ela se torna uma atividade consciente, e neste aspecto é revolucionária. Desse modo, somente uma prática escolar voltada à formação da consciência pode tornar uma escola revolucionária no sentido educacional.

Pensarmos uma educação artística voltada à formação e humanização dos sentidos implica irmos em direção à totalidade contida nas obras de arte e na capacidade formativa dos

órgãos da sensibilidade humana, pois é a partir destes que podemos buscar os conhecimentos sobre a produção artística do homem como objetivação do sensível e das formas de universalização destes sentimentos. Podemos constatar em Markus (1974) que este estudioso, mesmo não tratando especificamente da humanização dos sentidos através da educação pela arte, verifica que esta pode proporcionar grandes mudanças. Afirmo o autor:

[...] a “humanização dos sentidos” suprime a alienação, a absolutização das várias atividades parciais de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as características das faculdades cognitivas humanas, possibilita a atuação do processo do conhecimento num âmbito de relativa autonomia. (p. 68-69, grifos do autor).

Ao buscar o conhecimento real do objeto por meio da consciência, o homem vai ampliando o limite de suas capacidades porque esta atividade é ininterrupta. Isto significa que mesmo fora do ambiente escolar a mente do estudante continua em constante mudança, e que a capacidade humana de buscar o novo, de explorar e conhecer a natureza, vai se ampliando e se aperfeiçoando.

Outro aspecto importante a salientar é que, para Vigotski (2001), “... a arte não desempenha na criança aquelas mesmas funções que desempenha no comportamento do adulto.”; (...) a criança não desenha fenômenos, porém esquemas.” (p.326). Referimo-nos ao desenho no sentido que este é uma forma de expressão que se inicia na mais tenra idade, diferentemente de outras, como a pintura, modelagem, recortes e colagem, ou jogos e outras. Para pensarmos estas afirmações temos que ter como base a Teoria Histórico-Cultural, pois vimos que não é suficiente dominarmos os conteúdos do ensino da arte se não conhecermos os processos de desenvolvimento do ser humano e a relação deste com a criação artística. Assim sendo, os processos educativos podem ser mal compreendidos se as relações entre conhecimento e desenvolvimento não forem bem dimensionadas, levando a uma ação superficial na natureza social das coisas e objetos e desta forma colaborando para criar premissas teóricas equivocadas sobre a produção da criatividade infantil.

Reforçando a proposição vigotskiana de desenvolvimento, a qual parte da instrumentalização dos processos culturais e tem nos processos de formação do pensamento e da linguagem o desenvolvimento do psiquismo humano, Barroco (2007) justifica que a teoria explicativa do autor mencionado visa superar as teorias reinantes à sua época, as quais

defendiam diferentes dualismos, como corpo e mente, organismo e meio, indivíduo e sociedade, fatores orgânicos e fatores ambientais. Esta superação sugere buscarmos nos processos culturais as formas de avançar para o desenvolvimento do psiquismo e de a escola passar a considerar que a formação das FPS pode ser um meio intencional a ser utilizado no ensino escolar. Destarte, buscar nos conteúdos referentes à construção da vida dos homens nos parecem ser o caminho, para Barroco (2007, p. 97-98),

[...] a humanidade foi levada a priorizar as sensações, as impressões, o empirismo para explicar o psiquismo e a realidade objetiva. Esse movimento desenvolveu-se num crescente, a ponto de a razão e o entendimento serem superados pelas sensações (tomadas como mera apreensão do mundo pelos órgãos dos sentidos) e percepções (entendidas como interpretações dadas às sensações com base em experiências acumuladas pelo sujeito). Ao contrario de desvalorizar as sensações, percepções, emoções e sentimentos, pergunto se todos esses elementos não seriam mais bem compreendidos se apoiados pela razão. Não falo de uma razão científica perversa, “irracional”, que nega a riqueza e a beleza da sensibilidade, do afeto e das emoções na vida dos indivíduos [...]. Falo de uma razão, concebida aqui como possibilidade de pensamento, que auxilia a explicação da condição humana, e que, para tanto, chama a Historia a seu socorro.

A citação oferece condições para repensarmos conceitual e metodologicamente a educação artística na escola, abrindo grandes possibilidades para abriremos novos caminhos e avançarmos na perspectiva da formação do homem cultural como sujeito histórico. Barroco (2007, p. 90) aprofunda a discussão sobre os impactos que a arte pode causar na formação dos psiquismos das pessoas. Afirma a autora que

[...] na realização da arte pictórica, os processos mentais do artista, ou as suas atividades cognitivas superiores, envolvidas no processo de criação, bem como a dos “receptores” ou espectadores e mais indivíduos que com ela terão contato, não podem ser tomados de modo isolado. Ou seja, essas atividades possuem caráter social, na medida em que emergem ou ganham determinadas conotações, a

partir das relações travadas entre o homem e o mundo. Os sistemas representativos cada vez mais complexos (como o linguístico), envolvendo diferentes atividades cognitivas, levam os indivíduos a um estágio de aprendizagem e desenvolvimento também mais complexos, alcançados nas e por meio de relações sociais, interpessoais ou intersíquicas, como aquele que ocorre e diante a linguagem.

O pensamento da autora nos leva a uma reflexão mais profunda sobre esta área de ensino do conhecimento. Recentemente incluída nos currículos nacionais, a disciplina de Arte mostra-se um terreno fértil para os professores e artistas que estejam dispostos a repensar a arte na educação escolar à luz da THC e pretendam superar os limites impostos pelo modelo societário hegemônico do capital, que nega a plenitude da formação humana escolar, cultural e artística às crianças e jovens filhos da classe trabalhadora e mercantiliza essa forma de expressão.

Entender a inter-relação dialética dos processos de ensino e aprendizagem, dos quais um não existe sem o outro - é de fundamental importância para pensarmos esta unidade. Esta dialeticidade levou Vigotski a pensar a arte como algo que se insere na totalidade da vida e que pode objetivar a apropriação dos aspectos estéticos da cultura humana. Para tanto o ensino da Arte deve ter como objetivo o avanço do próprio desenvolvimento artístico da humanidade. Ao aliarmos os conhecimentos da Psicologia e da Arte, pensamos que aquela ciência pode cumprir uma função educativa e nos ajudar a compreender as particularidades do desenvolvimento de cada indivíduo. Vygotski (2003, p. 239) nos dá algumas pistas sobre a educação de modo geral quando afirma:

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível. Esses objetivos gerais também determinam os caminhos da educação estética. A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se

deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança a experiência estética da humanidade.

Isto significa que não podemos pensar em uma educação artística que desconsidere a experiência acumulada da humanidade, e quando pensamos os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Arte, nós nos remetemos imediatamente aos conteúdos histórica e socialmente produzidos, os quais, como aponta Saviani (2012), continuam sendo referenciais, pois passaram pelo crivo do tempo. Percebemos que Vigotski não se refere explicitamente à história da Arte porque este conceito não tem para ele o mesmo significado que tem para nós; no entanto, por toda a importância atribuída à construção histórica e social da humanidade, pensamos que a história da Arte é algo que o ensino deve tomar por premissa básica, como ponto de partida.

Ao tratarmos dos processos educativos, vimos que as próprias exigências históricas já apresentam esta identificação e, conforme Rosa (1996, p. 1), leva “(...) *os indivíduos, mesmo aqueles mais renitentes, a abandonar formas habituais de comportamento e a assumir as novas formas que passam, portanto, a constituir um novo hábito*”.

Para Vigotski (2001), “[...] se uma melodia chega a nossa alma é porque nós mesmos podemos coordenar os sons que nos chegam de fora [...]”. Isto, que nos parece tão simples, abriga vastos traços identificados em uma totalidade, por isso é que, ao buscarmos entender o homem e os processos de sua educação, não podemos verificar apenas o que cada um manifesta de si mesmo, mas precisamos levar em consideração aquilo que decorre das apreensões do coletivo, daquilo que é comum a todos. Desta forma, a criatividade é uma função psicológica comum a todas as pessoas, e se um sobressai aos outros, isto se deve às mediações encontradas em sua vida. Aqui cabe pensarmos a Arte na concepção de Marx e Engels (1973), que afirmam:

A concentração exclusiva do talento artístico em certos indivíduos e sua conseqüente supressão nas massas do povo é um efeito da divisão do trabalho. Com uma organização comunista da sociedade, o artista não ficaria confinado ao isolamento local e nacional que é um produto da divisão social do trabalho, nem tampouco se isolaria o indivíduo a uma arte específica de ser exclusivamente um pintor, um escultor, etc. Em uma sociedade comunista não há pintores, mas na maioria, homens que, entre outras coisas, pintam. (p.22, tradução nossa).

A partir deste pensamento, pressupomos que o ensino da Arte ou de educação artística pode contribuir para a formação de todos em uma sociedade, buscando extrair o máximo da potencialidade humana; e como a criatividade faz parte do desenvolvimento histórico do ser humano, as pessoas, enquanto seres que existem somente na esfera social, tem o direito de usufruí-lo. Vigotski explica que, ao desenhar ou criar formas expressivas, o estudante não pretende tornar-se um artista, mas ele encontra nesta atividade a passagem para o amplo funcionamento de sua imaginação e fantasia, algo inerente ao seu desenvolvimento e formação, comum a todos de um modo ou de outro. O referido autor aponta que a Arte na educação escolar pode promover o desenvolvimento das atividades mentais superiores, e desta forma contribuir para o inevitável do ponto de vista histórico: as transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. & Horkheimer M. (1986). *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Zahar. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Alcântara G. J. P. (2011). *A Educação Estética segundo Vygotski e Elkonin*. UFSM. Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2007). *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Eduem. Maringá, Pr, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para psicologia e educação atuais*. Tese doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, SP, Brasil.
- Benjamin, W. (1996). *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica in Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. Brasiliense São Paulo, SP, Brasil.
- Bosi, A. (1985). *Reflexões sobre a Arte*. Ática, São Paulo, SP, Brasil.
- Bras, Gérard. (1989). *Hegel e a Arte, Uma apresentação estética*. Trad. Maria Luiza Borges. Zahar Editores. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Banco Mundial (1992) *Educación Técnica y formación profesional*. Washington.
- Carcanholo, M. D. (1998). *A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx*. Pesquisa & Debate, São Paulo, SP, Brasil.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do Capital*. Xamã, São Paulo, SP, Brasil.
- Davídov, V. V. (1987). *Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo*. In: SHUARE, Marta. *La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú. URSS.

Davídov, V. V. e Zinchenko, V.P. (1994). *A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia*. In: Daniels, Harry (org.). *Vygotsky em foco: Pressupostos desdobramentos*. Papirus, Campinas, SP, Brasil.

Davídov, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. In: *Revista Soviet Education*, August/Vol XXX, N° 8, 1988. Trad. de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Acesso em 12 julho de 2013. <http://professor.ucg.br/>

Egbert D. D. (1973). *El Arte em la Teoria marxista y em La Prática Soviética*. Tusquets Editor. Barcelona, Espanha.

Duarte, N. (1999). *A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Autores Associados, Campinas, SP, Brasil.

Duarte, N. (2001). *Vigotski e o aprender a aprender*. Autores Associados, Campinas, SP, Brasil.

Duarte, N. (2009). *Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea*. Perspectiva, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Duarte, N. (2007). *Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vygotski*. Autores Associados. Campinas, SP, Brasil.

Duarte, N. (2004). Saccomani M.C.S. *A Arte na Formação Humana na Obra Psicologia da Arte de Vygotski*. Campus de Araraquara – Faculdade de Ciências e Letras – Pedagogia - PIBIC/CNPq. Araraquara, SP, Brasil.

Duarte, N. (2012). O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil* Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – Brasil. Anais Eletrônicos. (Assumpção M. C., Derisso J. L., Ferreira N. B. P., Saccomani M. C. S.). Disponível em <http://www.academia.edu>. Acesso em 07 maio 2013.

Duarte, N. (2009). *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e Sociedade. Perspectiva. Campinas. Florianópolis. v. 27, jul./dez.

Duarte, n.(2009). *Arte e Educação Contra o Fetichismo Generalizado na Sociabilidade Contemporânea*. Perspectiva, v. 27, n. 2, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Eagleton, T. (2011). *Marxismo e Crítica Literária*. UNESP, São Paulo, SP, Brasil.

Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Global, São Paulo, SP, Brasil.

Engels, F. (1980). *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vygotskiana*. Autores associados, Campinas, SP, Brasil.

Fischer, E. (1976). *A Necessidade da arte*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Frederico, C. (2000). *Cotidiano e arte e Lukács*. Estudos Avançados, artigo, São paulo, SP, Brasil. Acesso em 04.04.2013. <http://scielo.br>.

Gombrich, E. H. (1995). *A História da Arte*. Trad. Álvaro Cabral. Editora LTC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Gramsci. A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 5ª. Ed. 1987. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Hegel, G. W. F. (1997). *Curso de estética: o sistema das artes*. Trad. Álvaro Ribeiro. Martins Fontes, São Paulo, SP, Brasil.

Hegel, G. W. F. (1999). *Estética A idéia e o ideal*. Tradução de Orlando Vitorino. Coleção Os Pensadores, Nova cultural, São Paulo, SP, Brasil.

Hege L, G. W. F. (1983). *Estética A idéia e o ideal*. Trad.Orlando Vitorino. 3ªed. Guimarães Editores. Lisboa, Portugal.

Heller, A. (1977). *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península, Espanha.

Ignatiev, E. I. (1969). La imaginación. In: Smirnov, A. A.; Leontiev, A. N.; Rubstein, A. S. L.; Tieplov, B. M. (Org.). *Psicologia*. Trad. Florencio Villa Landa. México – DF: Grijalbo, México.

Japiassu, R. O. V. (1999). *As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano*. Educação e Sociedade, São Paulo, SP, Brasil.

Konder, L. (1990, 1967). *Maiacóvski*. in: Konder, L. *Os marxistas e a Arte*. Civilização Brasileira, Editora Brasiliense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Konder, L. (2007). *O que é dialética*. Editora Brasiliense, Brasília, DF, Brasil.

Konder, L. (2005). *As Artes da Palavra. Elemento para uma Poética Marxista*. Boitempo, São Paulo, SP, Brasil.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra, São Paulo, SP, Brasil.

Kurz, R. (1998). *Estética da Modernização da cisão à integração negativa da Arte*. Revista Veredas, artigo, São Paulo, SP, Brasil.

Lenine, V.I (1979) *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*. São Paulo: Alfa-Omega, Brasil.

Leontiev, A.N. (2004). *Desenvolvimento do psiquismo*. Centauro, São Paulo, SP, Brasil.

Leontiev, A.N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Leontiev, A.L. (1992). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: Vigotski, L. S., Luria, A. Icone, São Paulo, SP, Brasil.

Libâneo, J. C. (1990). *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Libâneo, J. C. (2004). *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Brasil. n. 27.

Lukács, G. (1968). *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana M, Lichtenstein e Mario Corso. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil.

Luria, A. R. (1992). *A construção da Mente / A.R. Luria*, traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. Ícone, São Paulo, SP, Brasil.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Luria, A.R., Leontiev, A. N (1992). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, São Paulo, SP, Brasil.

Luria, A.R., Leontiev, A. N. (1991). *A Atividade Consciente do Homem E Suas Raízes Histórico-Sociais*. In: Curso de Psicologia Geral. Volume I – Cap. III. 2º Edição. Trad. de Paulo Bezerra. Editora Civilização Brasileira S.A, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Machado, L. V. (2011). *Teoria das emoções em Vigotski*. Psicologia em Estudo, Maringá, Pr, Brasil.

Marx, K. (2012). *Cultura Arte e Literatura*. Expressão Popular, São Paulo, SP, Brasil.

Marx, K. (s/d) *Obras Escolhidas*. Alfa e Ômega, São Paulo, SP, Brasil.

Marx, K. (1978). *Os Manuscritos Econômicos e filosóficos*. Abril Cultural, São Paulo, SP, Brasil.

Marx, K. & Engels, F. (1986). *Sobre Literatura e Arte*. Global, 3ª edição, São Paulo, SP, Brasil.

Marx, K. (1996). *A Ideologia alemã (Feuerbach)*. Hucitec, 10ª edição, São Paulo, SP, Brasil.

Marx, K. (2004). *Textos sobre Educação e Ensino*. Centauro Editora, São Paulo, SP, Brasil.

- Moraes, M. C. M. (2003). *Recuo da Teoria*. In: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, DP&A, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo, São Paulo, SP, Brasil.
- Mészáros, I. (2006). *Aspectos estéticos*. In: Mészáros, I. *A teoria da alienação em Marx*. Boitempo, São Paulo, SP, Brasil.
- Moura, O. M. (2010) *A Atividade pedagógica na Teoria Histórico- Cultural/Organizador* Liber Livro, Brasília, DF, Brasil.
- Nagel, L. H. (2006). *Dançando com os textos gregos. A intimidade da Literatura com a Educação*. Eduem, Maringá, Paraná, Brasil.
- Netto, J.P. (2012). *Cultura, Arte e literatura*. Expressão Popular, 2ª edição, São Paulo, SP, Brasil.
- Netto, J.P. (1985). *O que é Stalinismo*. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, SP, Brasil.
- Ostrower, F. (1983). *Universos da arte*. Campus, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Peixoto, M.I.H. (2003). *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Autores Associados, Campinas, SP, Brasil.
- Peixoto, M.I.H. (2005). *Fundamentos Filosóficos para o Ensino da Arte mesa-redonda n.º42*. Curitiba, Pr, Brasil.
- Peixoto, M.I.H. (2005) *Estética, Filosofia e História da Arte - A arte no Cotidiano: Consciência e Autoconsciência. Anais III Fórum de pesquisa Científica em Arte*, Curitiba, Pr, Brasil.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semiovicht Vigostki no Brasil repercussões no campo educacional*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Brasília, DF, Brasil.

Rakitov, (1989). A. *Consciência Artística e Arte*. Fundamentos da Filosofia. Moscovo. URSS.

Rodrigues M. M. L. *Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br> Acesso em 12/05/2013.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*. Cortez. São Paulo, SP, Brasil.

Saviani, D. & Duarte, N. (orgs). (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Autores Associados, Campinas São Paulo, SP, Brasil.

Saviani, D. e Duarte N. (2001). *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. Autores Associados: Histedbr, Campinas, SP, Brasil.

Saviani, D. e Duarte N. Orgs. (2005). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Autores Associados: Histedbr, Campinas, SP, Brasil.

Secretaria de Estado da Educação/Pr. (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte. Departamento de educação Básica. Paraná, Brasil.

Secretaria Municipal de Educação. (2008). Currículo para a rede Pública Municipal de Cascavel: Volume II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel, Paraná, Brasil.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, Moscou, URSS.

Schuhli, V. M. - Rössler J. H. (2011). Propostas marxistas de educação estética: aproximações e afastamentos em torno do fenômeno da catarse. *Perspectiva*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 23.05.2013.

Smirnov, A.A., A. N. Leontiev y, Rubinnhtein S.L., Tieplov B. M. Y Otros. (1961). *Psicologia*. Imprensa Nacional de Cuba. Cuba.

Sokolov, E. N. (1958). *Vosprijatie i uslovnyx retleks (La percepción y los reflejos condicionados)* Moscú, Izd-vo Mosk. Gos. Universiteta, Moscou, URSS.

Sokolov, A. N. Capítulo V: *La percepción*. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S.L. & Tieplov, B. M. (Org.). (1961). Trad. Florencio Villa Landa. *Psicologia*. Cuba: Imprenta Nacional de Cuba, Cuba.

Teplov, R. M. *Aspectos psicológicos da educação artística*. In: Luria, A. R.; Leontiev, A. N.; Vygotski, L. S.; Teplov, R.M; et. al. (1991). *Psicologia e Pedagogia – investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Editorial Estampa, 2ª edição, Lisboa, Portugal.

Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: A Construção de uma Psicologia Marxista*. EDUEM, Maringá, Pr, Brasil.

Tuleski, S. C (2007). *Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a educação escolar e compreensão dos problemas de Escolarização*. Tese doutorado. UNESP. Araraquara, SP, Brasil.

Trojan, R. M. (1991). *Indicadores para uma abordagem da história da arte, a partir da categoria do trabalho: um estudo preliminar*. Monografia. Setor de Educação, UFPR, Curitiba, Pr, Brasil.

Trojan, R. M. (1996). *A Arte e a Humanização do Homem: Afinal de contas, para que serve a Arte?* Educar, nº12, Curitiba, Paraná, Brasil.

Trojan, R. M. (1998). *O trabalho como categoria fundante da necessidade estética: Reconstruindo a função educativa da Arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, UFPr. Curitiba, Pr, Brasil.

Vázquez, A.S. (1978). *As Idéias Estéticas de Marx*. 2. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Vázquez, A.S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Vygotski, L. S. (1998). *La imaginación y el arte em la infância*. 4. Ed. Ediciones Akal. Madrid, Espanha.

Vygotski, L. S (1999). *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, SP, Brasil.

Vygotski, L. S (2001). *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes, São Paulo, SP, Brasil.

Vygotski, L.S (2003). *Psicologia Pedagógica / Liev Semionovich Vygotski*; trad. Claudia Schilling -Artmed. Porto Alegre, RS, Brasil.

Vygotski, L. S (1997). *Obras Escogidas: Fundamentos de Defectología*. Tomo I. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A. Madrid, Espanha.

Vygotski, L. S (2001). *Obras escogidas: problemas de Psicología Geral*. Tomo II. 2. Ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., Madrid, Espanha.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de La psique*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, Madrid, Espanha.

Vygotski, L. S (2000). *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV, Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., Madrid, Espanha.

Vygotski, L. S (1997). *Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Tomo I. 2. Edição, Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., Madrid, Espanha.

Vygotski, L.S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Ediciones. Akal. 2004.

Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. In: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 22.05.2013.

Vygotsky, L. S. Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, Homem Primitivo e a Criança*. Trad. Lydia Kuper. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil.

Zis, A. (1976). *Fundamentos da Estética Marxista*. Editorial Progreso, URSS.