



# ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL E NOVOS MODOS DE VER A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL

## *ART TEACHING AT SCHOOL: DEVELOPING SOCIAL CONSCIOUSNESS AND NEW WAYS OF SEEING FROM A CULTURAL-HISTORICAL THEORY STAND POINT*

Jhon Maykel Fernandes **1**

Sandra Valéria Limonta **2**

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira **3**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância do ensino de Arte no ensino formal. O texto procura demonstrar que a apropriação do conhecimento Arte pelos alunos pode ser importante na promoção e acesso as potencialidades criadoras humanas. Nos estruturamos na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, onde a arte é reconhecida como um conhecimento produzido historicamente pela humanidade e que, portanto, precisa ser transmitido sistemática e intencionalmente no ensino escolar. Na escola, a atividade intencional direcionada ao objeto leva o estudante a se apropriar deste, possibilitando a objetivação em novos produtos de sua atividade. A apropriação do conhecimento Arte permite o desenvolvimento da humanidade dos alunos, tornando evidente seu potencial social de transformação. O ensino de Arte auxilia na objetivação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Neste trabalho, contudo, nossa ênfase recaiu sobre a imaginação e a criatividade, por serem conceitos recorrentes no ensino de Arte na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Ensino formal. Teoria Histórico-cultural.

---

**1** Docente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. jhonmaykel@discente.ufg.br.

**2** Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG. sandralimonta@ufg.br.

**3** Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG. professorricardoteixeira@ufg.br



## Introdução

Com a intensa e complexa produção de visualidades nos dias atuais, o trabalho pedagógico e educacional para lidar com imagens e significações estéticas, bem como os procedimentos e conhecimentos artísticos, necessita de enfrentamentos de suas questões internas, histórias, atuações e aspirações futuras. A escola precisa estar voltada em busca da emancipação dos sentidos, priorizando maneiras de ensinar os conteúdos com vistas ao desenvolvimento de formas mais amplas de percepção e análise da realidade, formas geradoras de uma existência plena unicamente em proximidade com o outro. A arte só pode ser explicada ao considerar-se a grandiosidade do ciclo da vida social, em detrimento do círculo mais restrito da vida individual. Desta forma, a arte pode contribuir de muitas formas para a formação da sensibilidade e da consciência humanas. É preciso considerar também que uma obra de arte não nasce de forma espontânea, mas é resultante do desenvolvimento histórico e de várias ligações e combinações de atividades e vivências sociais do artista.

Entendemos, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que a apropriação dos conhecimentos escolares é uma base cultural e intelectual que permite e favorece o desenvolvimento do processo de humanização pois, a apropriação das objetivações produzidas historicamente leva à apropriação das significações sociais, transformando-se em aquisições próprias, inserindo-se ativamente no meio. Com estas considerações, podemos depreender que, no ensino escolar, a aprendizagem gera no aluno as apropriações fundamentais que promovem mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. Limonta Rosa (2012) nos esclarece que a aprendizagem é um processo que impulsiona o desenvolvimento e promove a internalização do mundo, não se limitando apenas à uma reprodução passiva da criança, do que ela vê ou ouve por parte dos adultos. É um momento primordial e universal para promover nas crianças as características psicológicas humanas que são formadas historicamente.

Nessa perspectiva, a Arte se coloca como reflexo da realidade material, não se limitando apenas à reprodução de um repertório pronto, mais que isso, ela reflete as relações e contradições da vida social de forma criativa, estando sempre em relação com a sociedade. O ensino de Arte na escola pode trazer um tipo de desenvolvimento da consciência social no indivíduo, apresentando-lhe novas formas de compreensão do mundo pois, ao produzir, o artista não copia a realidade, mas se apropria dela e a transforma em objeto cultural, que reflete as características próprias do artista, mas também as questões humanas e sociais mais amplas que o perpassam. Sendo uma manifestação eminentemente social, a Arte está ligada à humanização, tendo um forte poder social transformador. Desta forma, pode ser um instrumento com forte apelo à existência, não se reduzindo apenas a comunicação de sentimentos (CRUZ, 2013).

No contexto atual, é imprescindível problematizar sobre a importância de um ensino de Arte que participe do projeto educacional formal, considerando as infundáveis tentativas com pretensões de demarcar a arte em suas funções e sentidos para a formação humana. Para esclarecer o sentido da atuação curricular é indispensável reconsiderar o próprio projeto educacional diante das condições que o envolvem, e corporificam as realidades sociais, econômicas, ambientais, tecnológicas e culturais. Desta forma, compreender como se dão as ações que reagem ou resistem a repetição disciplinada das representações que agem como colonizadoras da oficialidade escolar, deixando afastados de seus interesses, o que ameaça o ritmo do previsível (VICTORIO, 2013a).

Diante das formas de comunicação dominantes, que muitas vezes condicionam a capacidade criativa e as diversas formas de ver o mundo, o trabalho pedagógico com a Arte na escola se coloca enquanto possibilidade concreta de contraposição ao destino de uma emancipação inalcançável. São ações e operações com os conhecimentos artísticos, muitas vezes imperceptíveis, que se conduzem por meio da educação e do ensino e que poderão promover o desenvolvimento da consciência humana possibilitando outras existências, mais autônomas, mais solidárias, aliadas por meio de uma sustentação coletiva (DAVYDOV, 1988). Por meio da apropriação do conhecimento Arte, podemos pensar em possibilidades educativas que promovam o acesso a todas as potencialidades criadoras humanas.

## A formação de conceitos e apropriação dos conteúdos escolares em arte

A educação escolar, de acordo com Duarte (2018, p. 3), objetiva o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e o enriquecimento de suas necessidades culturais e afetivas. A potencialidade de humanização da educação escolar alia-se a uma visão processual e dialética das particularidades humanas. O aluno é um ser com capacidades, sentimentos e emoções que podem ser desenvolvidas pela educação, admitindo-se uma relação dialética entre o indivíduo e as circunstâncias socioculturais. Desta forma, é importante que, no trabalho educativo, o professor saiba as possibilidades do aluno e da cultura humana que é produzida e compartilhada. Nessa perspectiva, o currículo escolar é um conjunto de conhecimentos em processo de apropriação, que busca o desenvolvimento dos alunos a partir das potencialidades humanizadoras da cultura, remetendo ao “enriquecimento das necessidades dos indivíduos”.

Na Teoria Histórico-Cultural, a Arte é reconhecida como uma expressão humana singular, tanto para quem a produz como para quem se apropria dela. Ao considerar que o ensino de Arte pode promover o enriquecimento dos sentimentos humanos e dos sentidos é importante compreendermos os conceitos trabalhados nessa perspectiva, para que esse desenvolvimento aconteça. Desta forma, nossa ênfase recai sobre a mediação simbólica, juntamente com a atuação da linguagem, e dos signos para o desenvolvimento da aprendizagem da Arte. A imaginação e a criatividade também estarão compondo parte deste estudo, considerando importantes funções psicológicas superiores que impulsionam o ensino de arte em oposição a um tipo de ensino como reprodução e cópia.

A Arte faz parte de um campo de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que precisa ser transmitido de forma sistemática e intencional no contexto escolar. A compreensão desses conhecimentos através de diversas formas e expressões artísticas colabora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com ênfase na criatividade, sentimentos e emoções. A função social da Arte demonstra sua importância ao apresentar características históricas e culturais das diversas culturas, refletindo a essência humana. Assim sendo, a Arte se posiciona como práxis criadora, com um pensamento concretizado e um fazer pensado, em um movimento dialético que cria o objeto artístico a partir da ação/pensamento/ação (BORGES, FERNANDES e SANTOS, 2020).

No contexto escolar, a atividade intencionalmente dirigida ao objeto leva o estudante a se apropriar deste, possibilitando a objetivação em novos produtos de sua atividade, dentro de uma relação estabelecida entre seus pares e professor. O conteúdo apropriado é fruto da objetivação de outros sujeitos que o antecederam, e será novamente objetivado em uma atividade geradora de novas objetivações, sendo futuramente apropriado por outras pessoas. Nesse processo ocorre a superação dos limites biológicos do gênero humano, possibilitando sua humanização.

A atividade de ensino, o ato de ensinar, é uma grande possibilidade de apresentar ao aluno o conteúdo cultural produzido e acumulado pela humanidade, do qual os estudantes irão se apropriar juntamente com as capacidades e habilidades cognitivas que constituem esse movimento. Vigotski (2010, *apud* Limonta Rosa, 2012) denomina estas capacidades e habilidades de funções psicológicas superiores, identificadas na capacidade de estabelecer relações, na construção de sínteses, no ato de pensar teoricamente e na reflexão crítica da realidade. O ensino acontece por meio da mediação pedagógica, não se restringindo ao conhecimento e exposição de conteúdos. Desta forma, os professores precisam estar abastecidos com um vasto conhecimento.

(...) da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar, dos conteúdos escolares, dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento, junto com os outros educandos e com o professor (LIBÂNEO, 2011 *apud* LIMONTA ROSA, 2012, p. 7)

Para Limonta Rosa e de Sylvio (2016), a criança internaliza a cultura através da atividade externa, em suas relações entre si e com os objetos materiais e imateriais da cultura. Desta forma, com vistas ao desenvolvimento humano, ocorre um processo de interiorização de capacidades formadas histórico-socialmente e objetivadas na cultura, primeiramente, de forma externa, em uma relação interspíquica, com os outros e com os objetos, depois, exercendo uma atividade mental interna, intrapsíquica e individual.

Vigotski (2010, *apud* Limonta Rosa, 2012) chama esta dinâmica de lei genética do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Primeiramente, as capacidades psíquicas internas encontram-se objetivadas na cultura, pois quando o objeto da cultura é apropriado, apropria-se e reproduz-se, também, intrinsecamente as capacidades mentais que se ligam a ele. Nesse contexto, a cultura possui as capacidades psíquicas que são desenvolvidas historicamente e materializadas em signos e instrumentos culturais. São eles elementos mediadores entre o sujeito e a realidade.

É importante considerar, nesse sentido, como o conhecimento artístico acumulado e sistematizado pela humanidade pode se transformar em conteúdos escolares e, também, de que forma seus conceitos serão apropriados e reorganizados pelos alunos. Não é toda ação escolar que leva ao desenvolvimento do psiquismo, pode ocorrer a sua ampliação ou a própria limitação (VYGOTSKI, 1991). Os conteúdos da Arte, podem formar a humanidade dos alunos, não devendo ser apenas o cumprimento de um currículo já estabelecido.

O trabalho pedagógico com os conteúdos geralmente é conduzido sob a forma de uma comunicação direta do conhecimento do professor para os estudantes, formando nestes um pensamento prático, não se elevando ao nível do pensamento teórico com os conceitos. Comumente o conhecimento escolar é abordado e analisado de acordo com suas características mais aparentes e evidentes e associados de uma maneira muito direta ao que os estudantes vêem e presenciam em suas vidas cotidianas, enfatizando-se o caráter empírico do pensamento. Mesmo considerando a importância desse pensamento prático e empírico para a realização com sucesso de muitas tarefas da vida, Davíдов (1988) compreende que o desenvolvimento do pensamento empírico é uma forma insuficiente de desenvolvimento intelectual, que precisa ser formado e superado, de modo a promover nos estudantes uma postura mais ativa, criativa e crítica perante a realidade.

O pensamento empírico apresenta certas particularidades como a comparação, classificação, separação e sistematização, trata-se de uma atividade cognitiva que promove a organização de atributos perceptíveis em determinada situação e utiliza-se da dedução para que sejam reconhecidos, formando uma generalização empírica, que no nosso entendimento não é suficiente para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. A generalização que se forma neste tipo de pensamento é um processo que vai do particular para o geral a partir do estudo de um fenômeno isolado. Assim sendo, é um movimento que individualiza para depois generalizar, que separa mentalmente as qualidades e forma grupos por associação direta, que levam o indivíduo a abstrair determinadas características e compará-las com outras de outros objetos, formando assim conceitos empíricos.

Há, sem dúvida, uma forte relação entre o ensino escolar e o avanço mental da criança e muitas vezes a formação dos conceitos empíricos é compreendida como o nível máximo de desenvolvimento que se pode alcançar, principalmente no Ensino Fundamental. Muitas vezes estes conceitos se limitarão ao que é apresentado pelo livro didático, o grande portador de conteúdos escolares e um dos instrumentos mais utilizados pelos professores no planejamento e realização do ensino. Porém, de acordo com Sforini e Galuch (2006), nos conteúdos escolares encontram-se elementos impulsionadores de um desenvolvimento ainda maior e mais complexo: o desenvolvimento do pensamento teórico.

Ao ingressar na escola o estudante possui um amplo conjunto de saberes espontâneos, que adquiriu por meios das interações e relações cotidianas. A escola, por sua vez, busca transmitir-lhe o saber sistematizado, o conhecimento científico e, "(...) ao transmitir determinado conteúdo, transmite também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir" (SFORINI e GALUCH, 2006, p. 153). O posicionamento consciente diante dos fatos da realidade só é possível por meio da apropriação desse saber sistematizado, mas é necessário que essa apropriação seja organizada de forma a

promover movimentos do pensamento que vão além da comparação, classificação, e sistematização dos atributos dos conceitos estudados.

Desejar que os conceitos científicos percorram os mesmos caminhos dos conceitos espontâneos, como, às vezes, se almeja na escola, significa, portanto, eliminar as possibilidades de interação formativa propiciada justamente pela forma diferenciada com que ambos se desenvolvem (SFORNI e GALUCH 2006, p. 155).

De acordo com Sforni (2004), existe uma interdependência entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos para o desenvolvimento intelectual. Ocorre uma ampliação dos conceitos espontâneos através dos conceitos científicos, pois estes possibilitam uma aproximação ascendente no que se refere à consciência. Com o conteúdo sendo apresentado informalmente, sem os rigores da sistematização, conforme notado em determinados livros didáticos, pode alicerçar princípios para uma aprendizagem de conceitos científicos de forma espontânea. Contudo, esse desejo de que os conceitos científicos percorram o mesmo trajeto que os conceitos espontâneos, é fator de eliminação das possibilidades de interação formativa, que ocorre justamente pela forma distinta em que estes se desenvolvem.

A partir do conceito de zona de desenvolvimento próximo temos a possibilidade de compreensão da importância da fase inicial do processo de escolarização, para impulsionar a formação do pensamento por conceitos e também no que se refere ao desenvolvimento geral da criança. Limonta Rosa (2012) compreende que a criança não somente aprende quando está no contexto escolar, a aprendizagem começa antes, sendo um processo de aprendizagem diferente do que acontece na escola e constitui a zona de desenvolvimento real. O ensino escolar atua na superação do conjunto de aprendizagens que compõem a zona de desenvolvimento real, formado pelas funções mentais resultantes de um processo de desenvolvimento já estruturado.

Por meio do ensino escolar, com propostas de vivências e novos conteúdos as crianças primeiramente realizam as atividades com a ajuda do professor, com colegas mais experientes e, posteriormente, sozinhas, movimentando a zona de desenvolvimento próximo. É um conjunto de situações complexas onde ocorrem interações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, e lugar de formação das funções psicológicas (LIMONTA ROSA, 2012).

A superação do pensamento comum através da arte é compreendida em oposição ao pensamento tradicional de que a arte influencia os apreciadores com a sentimento do artista. Nesse sentido, não ocorreriam mudanças significativas pois a função da obra de arte finalizaria com a função de ligação entre um indivíduo e outro, sendo algo momentâneo. Na Teoria Histórico-Cultural a arte é uma forma de conhecimento, estando estreitamente ligada aos sentimentos humanos. Ao tratar a arte como conhecimento, ele ressalta que ela precisa ser estudada considerando sua função social, não se limitando apenas ao olhar do artista ou espectador.

A arte auxilia na formação da consciência e sensibilização humanas, reconhecendo que a obra não é resultado um surgir espontâneo, mas de arranjos entre o desenvolvimento histórico humano e seus fatores condicionantes sociais. Nesse sentido, podemos considerar que não existe uma obra autoral, que se baseia apenas da individualidade do artista, mas que sua criação se dá por meio das relações sociais que são criadas durante o processo de humanização.

Nesse pensamento o artista e o fruidor de uma obra de arte não são ignorados, mas são considerados mediadores e fruidores de sentimentos humanos. A obra de arte deve ser estudada em sua universalidade e totalidade, pois a arte é uma atividade que está junto com o ser humano, mesmo em tempos bem remotos, sendo, portanto um fenômeno que carrega a universalidade humana, não podendo ser considerada apenas uma atividade, mas deve ser vista em suas relações com o indivíduo e a sociedade. É por meio do trabalho que o intelecto e a força, especificamente humana, são aperfeiçoados (CRUZ, 2013). O trabalho criador possibilita ao homem formas de humanização, considerando que o homem demonstra necessidades de melhoria e recriação dos seus instrumentos.

São recorrentes as concepções que colocam as necessidades dos indivíduos em sistema fechado e definido ou, até mesmo, ligadas ao “pragmatismo da vida cotidiana”. É um tipo de redução

do currículo escolar, na medida em que as questões relacionadas às necessidades, estruturam a ideia de que os conteúdos significativos para os alunos são aqueles que se alinham diretamente com as demandas da cotidianidade. Assim sendo, os currículos se tornam empobrecidos pois faltam elementos das riquezas culturais que não teriam ligação com as necessidades cotidianas dos alunos.

A escola, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não ignora a importância para as necessidades cotidianas dos alunos, contudo ela precisa evitar ser persuadida pelo imediatismo e pragmatismo que compõem a cotidianidade, especialmente em uma sociedade imersa pelo capitalismo contemporâneo, que trata o cotidiano como um terreno promissor para disseminação de forma alienantes de consumismo e manipulação das consciências por meios ideológicos.

A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social (DUARTE, 2018, p. 6).

Os alunos se apropriam do patrimônio humano das ciências, artes e filosofia com disciplina e até mesmo restrição de sua liberdade de escolha. Esse posicionamento não dá margem para que o processo educativo seja criticado ideologicamente, pois, deixar os alunos com a liberdade de escolhas sobre o conteúdo a ser estudado, é permiti-los ao risco de escolhas que obedecem à achismos e modismos cotidianos, criados pela sociedade capitalista, com seus impulsos momentâneos. A autonomia de estudo do aluno é alcançada de forma gradual, com a apropriação da riqueza cultural que forma no aluno as necessidades e potencialidades que ampliam suas atividades e relações.

O desenvolvimento de uma postura científica e do pensamento crítico ocorre quando são oferecidas condições, no ensino, para que os alunos considerem a ciência enquanto caminho seguro e condutor ao conhecimento. Assim sendo, a transmissão aleatória de princípios e conceitos e a utilização de dizeres que cobram dos alunos atitudes e posturas diante da realidade, são insuficientes se não vierem acompanhados de conhecimentos que os façam perceber os resultados de suas posturas. O conteúdo precisa ocupar lugar de destaque, pois é por meio dele que o ensino possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos alunos, com as quais podem fazer uma análise da realidade no contexto atual e no futuro (SFORNI e GALUCH, 2006).

Precisamos considerar que os processos educativos que ocorrem no contexto escolar, recebem influências de interesses que não somente se relacionam com o ensino e aprendizagem pura e simples, interesses econômicos ligados ao sistema capitalista marcam presença irrestrita em cada momento. O funcionamento das instituições depende de interesses que levam a manutenção do poder. Não é do interesse da classe dominante uma escola que busca um desenvolvimento humano, a não ser que esse desenvolvimento se refira às capacidades que auxiliem na manutenção do sistema produtivo. Nesse sentido, o conhecimento validado é aquele que contribui para que os indivíduos desenvolvam a alienação que promova um domínio da classe dominante.

Ao inserir o aluno em um processo de ensino organizado intencionalmente para a apropriação dos conteúdos teóricos, por meio de ações teóricas ele pode chegar ao desenvolvimento do pensamento teórico. É um tipo de pensamento que não funciona por meio de representações, mas através de conceitos. O pensamento teórico leva o aluno ao domínio das bases teóricas da cultura do presente, pois diferente do pensamento empírico o objeto de estudo não aparece como uma realidade independente, mas é um objeto que encontra relações com outros objetos, inseridos dentro de um todo universal.

O pensamento teórico, na investigação da essência do objeto, parte do concreto real, dado sensorialmente ao sujeito. Esta atividade adquire o objeto em sua forma plena, alcançando nele a percepção das conexões que, no desenvolvimento do conhecimento levam à universalidade. As conexões internas do objeto integral somente serão estabelecidas por meio do pensamento teórico sob a forma de conceitos teóricos, em uma dinâmica do abstrato ao concreto.

O domínio puro e restrito do pensamento empírico não permite que o sujeito desenvolva formas mais complexas de análise de realidade, ficando a margem a essência dos fenômenos. Nesse sentido, o pensamento teórico ampliaria a compreensão da realidade ao promover a análise e transformação dos objetos, mostrando o entendimento das relações e vínculos internos de aspectos que caracterizam esses objetos, com o objetivo de encontrar a relação real a qual o objeto é organizado como parte de um sistema.

O ensino que conduz o aluno na ampliação do pensamento teórico é possível a partir da consideração de suas características e implicações inseridos nesses contextos. A escola pode fazer uma seleção e escolha de alguns conteúdos para serem estudados na dinâmica que relaciona as particularidades e sua universalidade. No ensino de Arte, por exemplo, podemos trabalhar uma infinidade de temas ou temáticas inseridas em cada movimento artístico. A partir dos trabalhos artísticos e os respectivos artistas deste movimento, com suas técnicas e materiais, e respectivo tempo histórico, possibilitamos o acesso aos conhecimentos do período, descobertas científicas ou outros que possam contribuir para o desenvolvimento artístico, bem como atualizá-los sobre as influências destas descobertas tanto para a época quanto para o momento atual.

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 (CRUZ, 2013, p. 86).

Contudo, compreende-se que, para alcançar um pensamento complexo e reflexivo o aluno precisa ser capaz de utilizar os conceitos enquanto instrumentos de seu trabalho mental. Uma atividade que promove o desenvolvimento é possível quando pautada no conhecimento científico. A escola precisa organizar situações de aprendizagem de tal modo que os conhecimentos sejam utilizados como instrumentos simbólicos que mediem o sujeito e a sociedade.

Não podemos desconsiderar, contudo, a realidade das condições objetivas que caracterizam as escolas no contexto atual, que elevam barreiras para que o trabalho pedagógico seja estruturado a partir dos pressupostos que promovem o desenvolvimento do pensamento teórico e reflexivo. Portanto, é importante pensar ações que transformem a realidade educacional, sendo uma necessidade que deve estar viva em nós, enquanto forma de impulsionar a nossa motivação para possíveis ações e busca de alternativas de enfrentamento na realização do trabalho pedagógico na escola.

## **O papel da linguagem e dos signos na formação das funções psicológicas superiores**

Vigotski (2001), ao introduzir o conceito de signo nos processos de formação psicológica, deixou visível a distinção entre as formas de funcionamento naturais e culturais. Os naturais são decorrentes de processos evolutivos, tanto de homens quanto de animais superiores e, os culturais resultam de uma evolução histórica humana, envolvendo suas relações sociais. O signo é um elemento unificador dentro da formação psicológica, compreendendo que é através da significação que ocorre a formação das funções psicológicas superiores. As funções do psiquismo humano são unificadas por meio da atividade significada, e resulta no desenvolvimento em conjunto dentro da interação cultural.

Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento humano, nos planos filogenético e ontogenético, acontece por meio dos instrumentos físicos e simbólicos, sendo os mediadores da atividade humana. As atividades práticas ligam-se aos instrumentos materiais; as atividades mentais, dentre as quais a linguagem, com os instrumentos simbólicos. A linguagem é expressa, também nos conteúdos das ciências. “Os conceitos dessas ciências são objeto de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula” (SFORNI e GALUCH, 2006, p. 1).

As atividades que se realizam com a utilização de signos resultam de um processo dialético

e complexo, não se limitando a algo que é transmitido do exterior para a consciência. Não é uma atividade inventada, nem mesmo ensinada por um adulto, pois ela surge inicialmente sem uma associação com signos e, assim se torna, após várias operações que transformam qualitativamente. Para a realização de processos mais complexos é necessária uma ligação mediada, o signo, entre o estímulo e a resposta. Resulta, desta mediação, uma relação em um nível superior entre o indivíduo e o meio, uma relação mediada pela significação. Ela promove outras formas mais complexas de comportamento, pois estrutura as funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, a imaginação e a criação, o pensamento e a percepção (SILVA, 2018).

Vigotski (1991, 2001) distingue instrumentos e signos, tratando os primeiros no nível das modificações práticas no meio natural e, os signos, com transformações qualitativas nos aspectos relacionados a consciência humana, atingindo um nível de mudanças psicológicas. Desta forma, ocorre uma mediação por meio da técnica e pela semiótica. A mediação técnica possibilita ao homem a modificação da natureza e, conseqüentemente, a criação de meios concretos, ferramentas, para uma ação no meio externo. A semiótica permite a significação destas novas formas, em uma dimensão simbólica.

O signo permite uma propriedade reversível, ele pode significar, tanto para o apreciador quanto para o emissor. Assim, ele transmite na forma, ou ferramenta criada, uma relação de abstração em que trabalha no nível da operação psicológica. Instrumentos e signos são mediadores da ação humana, ficando os primeiros como influenciadores sobre o objeto da atividade e os segundos como mediadores internos. Suas funções, na atividade humana, não acontecem de forma separada (SILVA, 2018).

Ao falar sobre os signos ou marcas exteriores, Limonta Rosa (2012) associa seu surgimento com o processo de transformação da natureza pelo homem, instante de criação da cultura e transformação da própria natureza, que impulsiona também a transformação de si mesmo. Os símbolos criados passam a organizar e regular a atividade mental intrapsíquica que geram instrumentos psicológicos. Para Vigotski (2010) a linguagem tem um grau de importância superior pois é um sistema de signos que carrega e transmite todos os outros. Localizamos as crianças mais velhas e os indivíduos adultos como portadores dessa grande e ampla teia de signos e significados onde está inserida toda a experiência cultural acumulada, sendo então, elos de mediação entre a criança e a realidade nesse início de desenvolvimento.

A linguagem atua como mediadora entre a cultura e a criança. Os signos linguísticos recebem significados que também são transmitidos em uma situação de mediação semiótica. Os significados tem uma relevância social e histórica, constituindo a cultura humana apreendida de forma gradual pela criança por meio da linguagem.

Na escola, a mediação entre o aluno e o conhecimento se dá por meio do ensino e seu portador é o professor. Aqui se percebe, mais uma vez, a importância dos primeiros anos de escolarização no processo geral de desenvolvimento da criança (LIMONTA ROSA, 2012, p. 13).

A palavra possibilita novas interações com objetos e fenômenos que podem modificar e desenvolver as funções psíquicas superiores. A linguagem é de importância fundamental para formar a consciência, pois possibilita um processo de abstração e generalização onde as palavras podem não somente indicar coisas, mas abstrair delas suas propriedades principais.

Ao internalizar o código linguístico, o significado também é internalizado, resultando na elaboração de formas de pensamento, pois a aquisição de conhecimentos historicamente construídos favorece o desenvolvimento da consciência (SFORNI e GALUCH, 2006, p. 7).

Com Vygotski (2004), podemos ter uma compreensão dos signos e instrumentos para além de uma experiência individual pois, segundo ele, o processo de aquisição ocorre de geração a geração, tendo a linguagem como principal meio transmissor. Os conhecimentos são apropriados

pela criança por meio da palavra com o auxílio de um adulto e depois consigo própria, possibilitando a formação das funções psicológicas superiores. A linguagem é mediadora das relações históricas do homem, transmitindo os signos e instrumentos que direcionam as operações mentais, essenciais para solução de problemas que podemos nos defrontar.

Vigotski (2001) coloca a linguagem, no contexto histórico e social, como papel importante na formação das funções psicológicas superiores, sendo um sistema simbólico onde a realidade é representada. A linguagem é organizadora do comportamento humano ao provocar mudanças intersíquicas, trazendo novas formas de consciência. Ela é um sistema simbólico que identifica cada cultura, pois carrega os conceitos elaborados da mesma, constituindo um conjunto que possibilita a mediação.

A linguagem apresenta uma função comunicativa que permite a interação do indivíduo com o mundo exterior e conduz para criação de relações de afeto, experiências estéticas e cognitivas e interações simbólicas. Com o suporte da linguagem ocorre uma reelaboração psicológica, com as significações construídas nas relações interpessoais e suas subjetivações, que levam a estruturação da personalidade do indivíduo.

A Arte, ao trabalhar os conteúdos das manifestações sensíveis do homem, auxilia de forma precípua para a objetivação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 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. O ensino de arte contribui para a formação do ser social consciente, pois oferece o conhecimento das múltiplas formas de representação da realidade experimentadas pelo homem (CRUZ, 2013)

A criatividade não se limita à produção ou criação de um objeto para a sociedade, mas para o próprio sujeito. É uma concepção que se distancia de uma criatividade como sinônimo de produção de objeto originais, feitos para o mercado, ou para o mundo da arte e ciência. Na perspectiva vigotskiana, a criatividade está ligada a um processo criativo individual, mas também coletivo, e que pode ser evidenciado na riqueza material e espiritual que foi elaborada pela sociedade (SILVA, 2018).

O ato de criar ou dar forma está envolto por uma reelaboração interna a partir das experiências sociais. Desta forma, na estrutura psicológica que identifica o sujeito como criativo, relaciona-se o contexto e vivências com a infinidade de significados e motivações de ordem afetiva e cognitiva que o envolvem. O sujeito se envolve na cultura não como espectador passivo das produções historicamente formadas, mas como ser portador de uma subjetividade, promotora de outras criações, outras subjetividades.

[...] é na *trama* social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, *nomeados ou anônimos*, que se pode criar o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e *participação* na cultura e na história. (grifos nossos) (VIGOTSKI, 2009, p.10 *apud* SILVA, 2018, p. 89).

Ao pensarmos a criatividade na perspectiva histórico-cultural, consideramos que a imaginação está em constante relação com a capacidade criativa. Há também uma relação dialética da criatividade e da imaginação com a realidade, desligando-se de conceitos clássicos que as associavam a fenômenos inatos ou imateriais. Vigotski (2011) situa a imaginação como estruturante da atividade criadora, manifestando-se igualmente nos mais diversos aspectos da vida cultural, resultando em criações artísticas, científicas e técnicas. Segundo ele, estamos envolvidos por nossas próprias criações, o mundo da cultura, que se diferencia do mundo da natureza, sendo produto da criação e imaginação humanas.

A atividade criadora, na perspectiva histórico-cultural, é uma elaboração humana que produz algo novo, sendo o reflexo de um determinado objeto do mundo externo ou de possíveis construções feitas pelo cérebro. No contexto escolar a capacidade criativa para a criação artística é, muitas vezes, pautada em um discurso que associa o momento criativo como uma sensação imediata, do tipo mais espontânea e intuitiva, fortalecendo a ideia de naturalização do talento como

dom ou algo que é próprio desde o nascimento da criança. São posicionamentos que se tornam uma barreira para o desenvolvimento artístico dos alunos. Compreendemos que a criatividade perpassa todo o processo civilizatório e nas particularidades da vida de cada pessoa, não podendo se limitar apenas à Arte, ou seja, ela é identificada em todas as áreas da vida (CRUZ, 2013)

A imaginação, nesse sentido, apresenta-se como uma função mental característica de um novo funcionamento do psiquismo, que tem seu início na infância, com as brincadeiras. Com o ato de brincar, a criança tem a possibilidade de representação por meio de papéis, que não se limitam apenas a reproduções superficiais das atitudes humanas, mais que isso, elas permitem a criação de novas realidades, evoluindo de formas elementares para formas mais complexas de significação, de acordo com seu desenvolvimento (SILVA, 2018).

A imaginação não surgirá espontaneamente e nem se desenvolverá se no processo de apropriação dos conhecimentos escolares não for introduzido um rico acervo estético e artístico que é também parte do currículo escolar, juntamente com o reconhecimento de outras demandas e necessidades do desenvolvimento humano, daí a grande importância de uma reflexão mais crítica e consciente da escolha dos conteúdos escolares.

## Conclusão

Nesse estudo, buscamos encontrar pressupostos que enriquecessem a discussão sobre o trabalho realizado com a Arte na escola. Consideramos que, a compreensão do desenvolvimento humano, a partir da Teoria Histórico Cultural nos possibilitou esse encontro metodológico para o conhecimento do ensino de Arte. Nessa linha teórica, os modos de estudar e aprender são validados por meio de uma intencionalidade e direção, o que poderíamos traduzir por um direcionamento metodológico. Desta forma, enquanto processo, entendemos um ensino e aprendizagem da Arte realizados de forma intencional pelo professor, sustentados em direcionamentos que evidenciam o papel formativo que esse conhecimento pode exercer sobre o ser humano.

De acordo com essa perspectiva, a arte é reconhecida como reflexo da realidade material, contudo não um reflexo passivo, mais que isso, um reflexo criador, que mantém uma relação com a sociedade. Nesse processo, existe a possibilidade de desenvolvimento humano, de superação de formas de conhecimento que provoquem alienação. Para tanto, nos apropriamos do pensamento de Vigotsky (2001) para construção de um tipo de ensino de arte que reconhece a materialidade histórica. De acordo com esse autor, a arte contém uma natureza que impulsiona a superação e transformação do sentimento comum e até mesmo o próprio medo dor e inquietação suscitados pela arte. A própria superação dos sentimentos provoca a eliminação dos mesmos, sendo esta a mais importante missão da arte.

Identificamos a escola como espaço institucional onde a transmissão da cultura produzida historicamente acontece. Nesse lugar, o aluno pode receber um tipo de formação científica que poderá se vincular com a formação política. Em Sfoni e Galuch (2006), pudemos compreender que essa formação pode levar ao desenvolvimento de uma formação crítica sobre a sociedade bem como ao conhecimento por ela produzido. Concordando com esta perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural concede ao ensino escolar um papel essencial para o desenvolvimento humano. Desta forma, podemos avistar um novo homem, e, também, um espaço educativo que se dedica em formar o ser humano em sua integralidade.

As funções psicológicas superiores, conforme discutimos, encontram na educação escolar um lugar de aperfeiçoamento e a possibilidade do surgimento de novas funções. Como apresentamos, a arte e seu ensino, nesse contexto, podem sim, contribuir no aprimoramento de diversas destas funções. Nesse estudo nossa ênfase recaiu sobre a imaginação e a criatividade, contudo, reconhecemos também, inúmeras outras funções que o ensino de Arte pode desenvolver, como a memória, a atenção seletiva, abstração e outras funções psicológicas superiores.

Ao repensar o ensino da Arte na escola numa perspectiva histórico-cultural, podemos pensar em uma superação de formas de apropriação da Arte que são cotidianamente impostas por um modelo de sociedade. Modelo este que se direciona pelos comandos do capital, e que nega a formação humana ao mercantilizar as formas de expressão cultural e artística. A teoria

histórico-cultural nos ajuda a elaborar um pensamento sobre a Arte alinhada à totalidade da vida, que permite concretizar a apropriação dos elementos estéticos de cada cultura. Desta forma, recai sobre o ensino da Arte a possibilidade de promover o desenvolvimento artístico da humanidade.

De acordo com o que vimos nesse estudo, o ensino de Arte não tem a pretensão de formar artistas, mais do que isso, o estudante tem a possibilidade de um trabalho com a imaginação, fantasia e criatividade, aspectos que são inerentes à sua formação e desenvolvimento. A Arte pode ser promotora no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e contribuir, ainda mais, para as transformações que levam a uma sociedade mais justa e de valorização da pessoa humana, não se limitando apenas a ser um conteúdo curricular.

## Referências

BORGES, R.; FERNANDES, J. M.; SANTOS, J. L. F. **Arte na escola: ensino e aprendizagem na perspectiva do ensino desenvolvimental**. In: LIMONTA ROSA, S. V. (Org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2020. p. 101-118.

CRUZ, M. G. **Teoria Histórico-Cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano**. Agosto/2013. 247. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR.

DAVÍDOV V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. *Soviet Education*, August/Vol XXX, N° 8, 1988. Trad. de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Acesso em 05 de junho de 2021. <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>

DUARTE, N. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

LIMONTA ROSA, S. V. **Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos para uma didática fundamentada na psicologia histórico-cultural**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas – PE, 21 a 24 de outubro de 2012. Disponível em: <[35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1303\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1303_int.pdf)>

LIMONTA ROSA, S. V.; SYLVIO, M. C. de. **Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino**. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5393/2957>>

MILLER, S. Atividade de Estudo. **Especificidades e possibilidades educativas**. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: Livro II. contribuições de autores brasileiros e estrangeiros*. Livro II. Uberlândia-MG: EDUFU, 2019. p. 71-94

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade?** *Comunicações*. Piracicaba-SP, ano 13, n. 2, p. 150-158, nov./2006.

SILVA, A. R. da. **Criatividade e processos de criação em Arte no Ensino Fundamental: uma análise histórico-cultural**. 2018. 216. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. **Madrid**: Ministerio de Educación y Cultura, Visor, 1991. (Tomo I).

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte em la infancia*. 10 ed. Madri: Akal, 2011.

VICTORIO, Aldo. **Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes**: a cultura visual, o corpo e a arte. In: Encontro Nacional Anpap. *Ecosistemas estéticos*. XXII. 2013a, Belém.

VICTORIO, Aldo. Arte, poética, imagens, visualidades, jovens e performance no acontecimento cotidiano da cidade mundo. *Revista Digital do LAV, Santa Maria*, ano VI, n.11, p. 31-46 - set. 2013b

Recebido em: 16 de maio 2023.

Aceito em : 22 de março de 2023.