



## **Educação estética: contribuições para pensar a formação de professores de Artes**

**Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
cristinaudesc@gmail.com

### **1. Introdução**

Ressalta-se, com este trabalho, a importância da teoria de Vigotski em duas direções: a primeira, acerca da atualidade de suas contribuições para se pensar não somente sobre a formação de professores nos cursos de Artes Visuais, mas também sobre o ensino de Arte nas escolas; a segunda direção contrapõe-se às teorias que validam os modelos de formação pós-modernos, que buscam tornar invisível a matriz teórica desse autor ao confundi-lo com a perspectiva do construtivismo, como foi abordado por Duarte (2004).

Contudo, no caso das artes, a atividade criadora encontra repertórios próprios que, por sua forma de expressão singular, possibilitam contribuições para a infância que nenhuma outra área produz de forma similar.

Diante desses fundamentos, conclui-se que é importante aliar os pressupostos da pedagogia histórico-crítica aos princípios orientados por Vigotski. A partir disso, obtém-se um conjunto de contribuições para o ensino de artes e, por consequência, para a experiência estética. Da mesma forma, amplia-se (com as práticas que serão embaladas por esse movimento) o acesso aos conhecimentos sobre a Arte, a fim de que, mergulhados na experiência artística da humanidade, os sujeitos possam criar novas imagens e reelaborar, no processo criador, suas experiências sociais.

O projeto de pesquisa Observatório é um estudo que surgiu em 2011 como projeto bilateral entre Brasil e Argentina. Esse estudo, cujo foco é a formação de professores de artes nas licenciaturas, no Brasil, é coordenado pela UDESC e tem 11 universidades brasileiras como parceiras. Nas investigações desenvolvidas pelo projeto, buscou-se inicialmente identificar como estavam organizadas as universidades, com vistas ao oferecimento de licenciatura em Artes Visuais, quanto à sua

distribuição no território nacional. Observou-se que, na maioria dos estados brasileiros, os cursos de Artes das universidades públicas são ofertados principalmente no litoral e que, a partir do ano de 2010, iniciaram-se algumas ações do governo federal para interiorizar essas ofertas, como é o caso do programa de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (Reuni). Embora esse programa emergencial diminua a concentração de vagas no litoral, criando, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, novos cursos de licenciatura em Artes Visuais, alguns estados ainda contam unicamente com o sistema privado no oferecimento de uma formação inicial, na modalidade EaD, para preencher a lacuna de cursos dessa área no interior.

Outros levantamentos foram realizados pelo Observatório e mapearam as disciplinas existentes nos cursos públicos de artes no Brasil.

O estudo de Alvarenga (2015) analisou os cursos do Paraná e observou como foram ofertadas as disciplinas da área de tecnologias, também as de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, finalmente, se havia disciplinas que atendiam à Lei n. 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), que

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", na formação desenvolvida nas licenciaturas (Brasil, Lei n. 11.645, 2008).

Silva e Müller (2016) também relatam estudos como o mapeamento da oferta de licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul e nos estados da região Nordeste. Carnevskis (2016) desenvolve estudo semelhante buscando compreender como o conceito de arte e cultura perpassa as matrizes curriculares dos cursos de Artes Visuais da região Norte.

Citando outra investigação, relatada por Pera e Fonseca da Silva (2014), analisou-se um conjunto de entrevistas com coordenadores de cursos de um determinado estado brasileiro, que apontam as dificuldades institucionais nos cursos de licenciatura, bem como o impacto da oferta de EaD no modelo presencial em instituições públicas de direito privado. Nesse estudo, os coordenadores abordaram a diminuição na oferta desses cursos, as dificuldades de desenvolvimento de pesquisa, a escassez de iniciação científica e de pós-graduação. Há também indícios de migração de alunos do modelo presencial para o modelo a distância, implicando, em alguns casos, o fechamento dos cursos presenciais.

Analisando as matrizes curriculares das diferentes regiões brasileiras, bem como os projetos políticos pedagógicos (PPPs), observou-se que há uma homogeneidade nas matrizes e bibliografias, com pouco espaço para experiências regionais, conhecimentos da prática social e conexões com as problemáticas culturais dos diversos contextos. Diante desse quadro, formulou-se como hipótese que os PPPs são vistos como instrumentos burocráticos, prescritivos para a abertura de cursos, e não como documentos de sistematização da proposta educativa e fio condutor da formação de licenciados em Artes Visuais. Outra hipótese que pode ser agregada é a de que, no ato de criação dos cursos, não haja obrigatoriamente a presença de professores específicos da área para a formulação dos PPPs. Esses profissionais acabam sendo contratados somente quando do funcionamento do curso e, nesse caso, são usados, para o pedido de abertura dos cursos, exemplos de PPPs de outras instituições.

Entre os anos de 2011 e 2014, havia carência de dados sistematizados sobre as licenciaturas na área, evidenciando-se, ao final de cinco anos, um acúmulo de estudos vinculados ao Observatório, que formam um retrato detalhado de vários estados brasileiros quanto à formação inicial nas licenciaturas em Artes Visuais.

Na segunda etapa dos estudos, entre 2014 e 2017, realizada após os primeiros levantamentos, emergiram dados sobre novas temáticas que estimularam a investigação do tema da educação estética sob a perspectiva sócio-histórica, abarcando Vigotski como uma das principais contribuições.

A partir dessa caminhada sinteticamente apresentada nesta introdução, propõe-se o presente artigo, cujo foco é a compreensão da contribuição de Vigotski para o estudo da formação estética do professor e, por consequência, de seus estudantes.

## **2. As contribuições de Vigotski para a arte**

A conversa inicia a partir da inserção do psicólogo russo na educação brasileira cuja obra começou a circular no Brasil a partir de 1984. Segundo Silva e Davis (2004), a primeira tradução no país surgiu em 1988, elaborada a partir de outra tradução, já realizada nos Estados Unidos. Bastante controversos foram os debates acerca dessas traduções e da aplicação dos conceitos, principalmente nesses momentos iniciais.

Embora o foco aqui não seja esse contexto, interessa resgatar a matriz teórica de Vigotski, fundamentada no materialismo dialético, que, em algumas traduções, foi minimizada. Evidenciam-se neste artigo os pressupostos de Vigotski, vinculados ao materialismo histórico, a partir de algumas passagens significativas entre os textos produzidos pelo autor no livro *Psicologia da Arte*.

Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é o materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. (Vigotski, 1998, p. 8).

Nesse registro, Vigotski revela que vê a arte como uma forma de ideologia, de superestrutura, tendo como base as relações econômicas e de produção. Para ele, o psiquismo passa a ser a base ideológica do pensamento de cada época, e a arte, nesse caso, é mediada por esse psiquismo do homem social.

Da mesma forma, a arte acaba sendo vista por ele como produto da relação do sujeito com seu contexto; não como uma cópia do cotidiano, mas como uma produção criativa que reinventa o processo de produção do objeto artístico.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a arte está profundamente relacionada à vida, pois, assim como nos fundamentos do materialismo histórico, a prática social é seu ponto de partida. Contraditando a teoria de Tolstói acerca da arte como contágio, Vigotski (1998, p. 306) analisa que

Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. [...] 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 suscitada pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nele está contido. (Vigotski, 1998, p. 306).

Nessa relação estreita com o psiquismo humano, passível de transformá-lo a partir da fruição do objeto artístico, é que a formação estética do professor e, por consequência, de seus alunos pode ser ampliada no sentido de que se pode promover uma formação criadora e humanista. Nessa partilha entre o corpo biológico e a cultura, o sujeito estabelece relações mediadas a partir das artes com o meio social e, desse modo, a arte é também síntese de múltiplas determinações. As características complexas produzidas a partir das relações entre arte e sociedade são mediadas ao longo da história da humanidade pelo trabalho e a atividade. Como abordam Barroco e Superti (2014, p. 24), pode-se

[...] entender que a natureza social da arte traz em si a relação com a psicologia, uma vez que a sociedade e toda realidade humana é forjada pelos homens nas relações sociais, por meio do trabalho e, neste mesmo movimento, as funções psicológicas superiores são elaboradas e objetivadas, isto é, deixam de ser funções meramente biológicas. (Barroco; Superti, 2014, p. 24).

Fundamentadas em Vigotski, as autoras abordam também os temas da apropriação, objetivação e generalização. Segundo elas, o processo de apropriação é histórico e acontece a partir do momento em que o sujeito se utiliza do conhecimento objetivado, produzido por meio do trabalho, e, a partir dessa relação transformada, a sociedade produz novos conhecimentos e as gerações posteriores utilizam-se deles e transformam-nos, dialeticamente. “Este se trata do processo de objetivação, que permite a posterior apropriação e recriação das características humanas nos demais indivíduos que entram em relação com tais objetivações” (Barroco; Superti, 2014, p. 25). As autoras abordam igualmente o tema da generalização, descrevem-no como sendo o

[...] processo de organização da consciência a partir de leis extraídas de dadas situações ou experiências, sendo ela (a consciência) entendida como síntese das funções superiores, pautada em vínculos hierárquicos semânticos, construídos com base na apropriação dos significados das palavras. (Barroco; Superti, 2016, p. 25).

É a partir dos processos psíquicos envolvidos na generalização, na aprendizagem das relações, que se estabelecem na realidade essa construção sócio-histórica, em que o sujeito cria as condições necessárias de mudança, de transformação da realidade, sem desconsiderar a trajetória da humanidade, o trabalho acumulado das gerações anteriores.

Duarte (2016, p. 70) ressalta as contribuições de Vigotski para a arte. Segundo ele,

De maneira similar, a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação pela incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski, 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.

Ainda que Vigotski, como um estudioso de sua época, tenha dialogado, estudado e analisado um conjunto de teóricos de seu tempo, a matriz marxista é fundamento presente em seus estudos e, embora ao longo das décadas posteriores os diferentes usos da obra do autor tenham levado a diferentes perspectivas, é possível dizer que as preocupações sociopsicológicas dele estavam vinculadas ao seu momento

histórico, à construção de uma educação diferenciada do modelo existente e que desse conta dos problemas sociais, culturais e econômicos da Rússia pós-Revolução de cujo processo educacional pode-se dizer que

Os primeiros resultados surgiram já nos anos que se seguiram ao fim da Guerra Civil: no domínio da instrução pública, a população alfabetizada cresceu de 32%, em 1920, para 40% nos anos de 1926. Nas aldeias funcionavam mais de 22 mil salas de aulas; o rádio e o cinema começaram a incorporar-se aos hábitos dos camponeses. Para aquilatarmos o significado desses números, lembremos que, na Rússia czarista, na encruzilhada dos séculos XIX e XX, sete em cada dez habitantes (sem contar as crianças com menos de 9 anos de idade) não sabiam ler nem escrever. (Bittar; Ferreira Jr., 2015, p. 437).

O legado deixado pelos estudos da Escola Vigotskiana é considerado, depois de cem anos, uma contribuição singular e atual. Há que se ressaltar a condição educacional da Rússia no período pré-Revolução e o legado deixado logo nas primeiras décadas posteriores ao processo revolucionário. Toassa (2011) destaca esse momento, por volta dos anos de 1920, como sendo de relativa abertura para novos pensamentos, o que possibilitou a Vigotski estabelecer laços mais amplos com outros intelectuais de seu tempo. Segundo a autora,

Sua teoria tem um tecido complexo, fundado na lógica dialética: cada problema, conceito e método relaciona-se a um diferente domínio de fenômenos psíquicos que o autor se propõe a estudar, os quais se encaixam num conjunto bastante harmonioso. (Toassa, 2011, p. 87).

Num ambiente de forte crítica às teorias psicológicas, que tomavam o homem adulto como referência de estudo, a escola vigotskiana propunha-se a ampliar esse contexto.

Notadamente, as contribuições de Vigotski ainda não estão suficientemente divulgadas e apropriadas na arte, como seus conceitos são acessados na área da educação, por exemplo. Esse fenômeno dá-se por conta das raízes pós-modernas na arte e também pela escassez de bibliografia de fundamentação marxiana na arte. Como aponta Jameson (1997), é na estética que o pós-modernismo fortaleceu seu enraizamento na cultura, o que se observa pelas transformações produzidas pela arquitetura, pelo cinema e pelas artes visuais, que naturalizaram as ideologias pós-modernas.

Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma dura crítica à indústria cultural como formadora do gosto. Nesse sentido, para pasteurizar a teoria de Vigotski e colocá-la

a serviço da arte no pós-modernismo, foi necessário retirar o conteúdo sociológico de sua obra, assim como afastá-la do materialismo histórico-dialético.

Duarte (2004), marcando aqui o recorte deste estudo, apresenta uma análise dos desdobramentos do pensamento liberal na educação pós-moderna, ressaltando que, mesmo aqueles autores que se diziam críticos, muitas vezes e desavisadamente contribuíram para o fortalecimento do liberalismo na educação.

A produção do construtivismo como o modelo de educação pós-moderna, que busca, entre outros aspectos, uma aproximação entre Piaget e Vigotski, pretende revitalizar o pensamento de Piaget, minimizando os fundamentos sócio-históricos e criando uma falsa polêmica em relação ao caráter biológico *versus* o caráter cultural da aprendizagem (Duarte, 2004).

Em sua análise sobre o construtivismo, Duarte (2004) critica a aproximação de Vigotski e dos demais pensadores da Escola Vigotskiana com as concepções que abordam a educação sob a perspectiva do relativismo cultural. Nessa ênfase, os conteúdos do cotidiano do aluno são tomados preponderantemente como os conteúdos sociais, desconsiderando-se, nesse caso, os conhecimentos científicos socialmente produzidos. “Esse é um exemplo claro da transformação da abordagem historicizadora e marxista de Vigotski em um relativismo cultural condizente com o multiculturalismo e o pós-modernismo” (Duarte, 2004, p. 97).

Essa transformação apontada pelo autor fundamenta-se nas teses de Marx, em que este caracteriza o esvaziamento das relações sociais e, por consequência, do indivíduo, no capitalismo. Para Duarte (2004, p. 116), “Esse esvaziamento resulta da universalização do valor de troca como a mediação fundamental entre os seres humanos e destes com os produtos materiais e intelectuais de sua atividade social”.

Considera-se aqui que, para a área de Arte, compreender o processo criador sob uma perspectiva histórica não está dissociado do reconhecimento de uma atividade biológica. Ao dicotomizar essas duas dimensões indissociáveis do ser humano, afasta-se dos aspectos centrais, quais sejam, por exemplo, reconhecer que a dinâmica sócio-histórica da vida humana é condição para que, por meio da arte, o sujeito vivencie experiências sociais de outros meios, ampliando seu modo de sentir, pensar e conhecer o mundo e, assim, de humanizar-se.

### 3. Formação estética: contribuições de Teplov

Ao abordar o texto produzido por Teplov (2007), que atuou como colaborador do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, evidencia-se aqui uma contribuição mais específica da Escola Vigotskiana para a formação estética.

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana. Ela não atua só sobre a imaginação e o sentido, como também sobre o pensamento e a vontade. Por isso, ressalta-se aqui a importância da arte para a consciência e autoconsciência do sujeito e para a sua formação. Desse modo, o ensino de artes é considerado um dos mais poderosos meios para desenvolver a humanidade de forma plena e harmoniosa na escola (Teplov, 2007).

O autor também critica as perspectivas de ensino artístico cujo foco seja a necessária presença de capacidades correspondentes às esferas de sensações e de percepção, algo como ouvido musical, sentido de ritmo, ou mesmo uma genialidade ou vocação para desenhar ou pintar. Sob o ponto de vista pedagógico, analisa o autor que esse virtuosismo não permite uma efetiva contribuição para a transformação do sujeito. "Si la actividad artística 'presupusiese' sólo la presencia de estas capacidades, si fuese sólo el escenario para sus manifestaciones, su importancia educativa no sería tan grande" (Teplov, 2007, p. 290)<sup>1</sup>.

Todas as capacidades formam-se e são desenvolvidas somente durante a atividade artística, diante de tudo que requer essa capacidade e que não pode ser compreendido sem ela (Teplov, 2007). Porém, como as atividades se formulam a partir de requisitos básicos, já aprendidos pelos estudantes, se eles são submetidos ao mesmo processo de formação, podem surgir diferentes capacidades artísticas, considerando-se a trajetória diferenciada de cada estudante. Por isso a importância da formação de repertórios, o que já fora abordado por Vigotski (2009), assim como da compreensão dos processos superiores, desenvolvidos por Vigotski, para compreender os processos de aprendizagem (1984).

Todas as formas de atividade artística requerem tanto a educação dos sentidos como o desenvolvimento de capacidades de percepções muito complexas, aponta Teplov (2007). Por exemplo, o poder de observação. O ensino de artes deve, pois, acompanhar a educação da percepção. A arte cria os requisitos indispensáveis

---

1 Livre tradução: "Se a atividade artística pressupõe somente a presença destas capacidades, se fosse somente o cenário para suas manifestações, sua importância educativa não seria tão grande".

para um amplo e profundo conhecimento do mundo. Na arte, segundo o autor, a criação de formas é a tarefa direta de quem cria e incorpora em formas suas próprias intenções ideológicas.

Para Teplov (2007), o estudo sistemático das teorias da arte deve acontecer em parceria com a imaginação e a emoção. Por isso, a arte é um dos meios mais eficazes de educação dos sentidos. Ela desenvolve a sensibilidade emotiva, a compaixão, a receptividade. Ela amplia a experiência emotiva do homem, não só refletindo sentimentos íntimos, que lhe são conhecidos, mas também revelando sentimentos novos, que antes eram desconhecidos. "La percepción del arte es un proceso activo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiencia emotiva, actividad imaginativa y 'operaciones de pensamiento'" (Teplov, 2007, p. 297)<sup>2</sup>.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da influência dos escritos da escola ativa, no texto de Teplov (2007), pois, como aponta Bittar e Ferreira Jr. (2015), a educação russa, nos primeiros anos, sofreu alguma influência das teorias defendidas por Dewey. Essa articulação evidencia-se principalmente quando Teplov (2007) afirma que a aprendizagem acontece somente no processo de produção artística, ou seja, na experiência.

Ao abordar a aprendizagem de arte, Teplov (2007) destaca que o processo ocorre de forma diferenciada na infância, quando as crianças, em contato com a literatura, podem colocar-se no lugar dos personagens e viver suas aventuras e imaginar novas experiências em seu cotidiano, transformando-o.

Na mesma linha de pensamento, para Vigotski (2009), esse é o exercício de aprendizado da cultura.

Em seu texto, Teplov (2007) abarca seu amor pela arte, demonstrando com isso que considera a dimensão das emoções como sendo necessária para o aprendizado da arte. Tanto que, utilizando-se de uma fala de Stanislavsky, dirigindo-se aos seus alunos, ele reforça a importância da dimensão do emocional para a arte-educação.

Si quereis aislaros de la vida, encerraos en una cajá; si tratais de alzar una barrera entre vosotros y el resto del mundo con la excusa de consagraros por entero a la escena, ¿que classe de vida podréis representar en el escenario? (Antarova apud Teplov, 2007, p. 314).<sup>3</sup>

---

2 Livre tradução: "A percepção da arte é um processo ativo que incorpora momentos motores (ritmos), experiência emotiva, atividade imaginativa e operações do pensamento".

3 Livre tradução: "Se você quer se isolar da vida, bloqueie-se em uma caixa; se você tenta criar uma barreira entre você e o resto do mundo com a desculpa de se dedicar inteiramente à cena, que tipo de vida você pode representar no palco?".

Isso implica que, no plano educativo, o ensino de artes não deve se separar da educação em geral. O objetivo deve ser trabalhar de modo que aqueles que estejam verdadeiramente interessados pela educação considerem-se, diante de tudo, como professores com fins educativos gerais. Assim, todos os professores deverão considerar o ensino de artes como uma parte essencial e integral de seu trabalho (Teplov, 2007).

#### **4. Os professores de artes e o trabalho pedagógico**

Embora Vigotski não tenha tratado diretamente do tema da formação de professores, sua contribuição para a psicologia da arte, da estética e da fruição artística possibilita desenhar aqui uma proposta de formação em que o processo criador seja o fio condutor da formação nas licenciaturas.

Desse modo, a percepção da arte como uma produção humana singular deveria estar presente na escola a fim de constituir-se um processo humanizador de ensino de arte.

Ana Luíza Bustamante Smolka prefaciou *Imaginação e Criação na Infância* (Vigotski, 2009) e, segundo a autora, a primeira versão dessa obra foi publicada em russo no ano de 1930, sistematizando uma série de palestras para pais e professores proferidas pelo autor. De acordo com Smolka (apud Vigotski, 2009, p. 7), o autor “[...] enfoca e analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética”. A atividade do autor como professor de literatura fez com que a arte e a emoção estivessem relacionadas aos seus estudos e à sua compreensão sobre os processos psicológicos, considerando, assim, a natureza social do desenvolvimento humano e opondo-se às correntes naturalistas, idealistas e mecanicistas, que eram enfatizadas naqueles tempos em que ele vivia.

Smolka (apud Vigotski, 2009) também comenta que o conceito de atividade tem sua origem em Marx, cuja concepção está vinculada às bases materiais da existência, mediadas por instrumentos e signos.

Considerando-se a matriz materialista, o foco deste artigo situa-se na compreensão da atividade criadora como tarefa de todos os professores. Mas, no caso das

artes, a atividade criadora encontra seus repertórios próprios evidenciados nos saberes estéticos da área artística.

Para Vigotski (2009), a atividade criadora constitui-se de dois processos, aos quais o autor chama de: 1) atividade reconstituidora (ou reprodutiva); e 2) atividade combinatória (ou criadora).

O tipo de atividade chamado de reconstituidor, ou reprodutivo, reelabora experiências vividas pelo próprio sujeito ou por outro. Nesse caso, a memória permite a reprodução de experiências de outros aprendizados, seguidos ao longo da trajetória da humanidade, como estímulos que repetem práticas já presentes na cultura. "O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia" (Vigotski, 2009, p. 12).

A capacidade de mover-se pelas experiências amplia os modos do homem adaptar-se à realidade e é chamada pelo autor de plasticidade. É essa função que propicia ao cérebro adaptar-se e modelar-se a diferentes situações, conservando as marcas dessa alteração. Essa característica orgânica permite que os sujeitos se incorporem na cultura em que vivem, modificando as experiências.

O outro tipo de atividade humana é a combinatória, ou criadora.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero do comportamento criador ou combinatório. (Vigotski, 2009, p. 14).

Segundo ele, o cérebro reelabora as experiências, além de conservá-las, produzindo, a partir de elaborações, novas experiências criadoras. É a atividade criadora que possibilita um olhar para o futuro, modificando o vivido a partir também das experiências do passado. No processo criador, as duas formas de atividade são necessárias para a compreensão da cultura.

Há ainda outro aspecto ressaltado por Vigotski (2009), que diz respeito à dimensão coletiva, vinculada à trajetória histórica da criação humana, consolidando a capacidade de se juntarem numa grande mudança as invenções de uma série de pessoas desconhecidas.

A imaginação e a fantasia são a base dos processos de criação, pois permitem elaborar e projetar na mente o que se quer criar. Assim, mesmo que a ideia não

seja executada, somente o processo de imaginar já é um processo criador. E essa atividade criadora é parte do cotidiano humano, seja nas grandes realizações ou nas pequenas ações, no cotidiano ou na produção de grandes artistas.

Na docência, portanto, a ação criadora permite ao professor, na condição de intelectual, fazer escolhas e, desse modo, mediar a relação entre os conteúdos científicos e os estudantes.

Para Vigotski (2009, p. 16), a criação é condição de existência, é uma necessidade humana e já se mostra desde a primeira infância, quando “[...] identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”.

A brincadeira na infância tem papel de destaque como processo de reelaboração do vivido e de construção de novos significados. Para o ensino da arte na educação infantil, a brincadeira pode ser um elemento central de proposição didática, vivenciando-se as experiências coletivas e, ao mesmo tempo, ampliando seus conhecimentos (Vigotski, 2009).

Importante também é propiciar conhecimentos variados para as crianças ampliarem seu repertório. Nesse caso, o repertório do professor precisa ser amplo, a fim de que ele colabore com a aprendizagem de seus alunos (Vigotski, 2009).

Como aponta Duarte (2016, p. 14), “A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos”. Nesse sentido, o compromisso do professor, engajado com a transformação social, é o de lutar pela difusão de conhecimentos, historicamente sistematizados, aos estudantes, possibilitando um repertório acessível para a ampliação da consciência e da compreensão da necessidade de transformação.

Como ocorre a atividade criadora de combinação? Para responder a essa questão estratégica lançada por Vigotski (2009), ele mesmo destaca a complexidade desse fenômeno e a necessidade de uma construção desse processo que ocorra paulatinamente, a partir das pequenas junções para as grandes combinações. Ele também ressalta que a atividade criadora de combinação não ocorre isoladamente, pois “[...] depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, de acúmulo de experiência” (Vigotski, 2009, p. 16).

Com isso, volta-se aqui à problemática da ampliação de repertório, a ser tomada como objeto central da formação de professores.

Há, por parte do referido autor, uma crítica à separação categórica entre a realidade e a fantasia. Como solução, ele demonstra quatro formas de articulação entre imaginação e realidade: a primeira delas diz respeito à percepção de que a imaginação se constrói por elementos da realidade, já experimentados pelo sujeito, e a combinação desses elementos é que dá o caráter fantasioso. Assim, diz o autor que “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2009, p. 22).

A escola, portanto, oferece a possibilidade de ampliação desse cenário quando, já na primeira infância, dispõe às crianças conhecimentos científicos que, a partir da ação pedagógica do professor, ampliam e qualificam seus repertórios, enriquecendo sua atividade imaginativa.

A atividade combinatória do cérebro articula as experiências anteriores, de modo a produzir situações não encontradas na experiência real.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade diz respeito à produção de um elemento mais complexo da realidade. Para a criação de imagens, é necessário um arsenal mais amplo de experiências. Assim, tem-se aqui a necessidade de uma contribuição do professor de artes para a ampliação da experiência estética. Ou seja, proporcionar aos alunos o acesso qualificado aos conhecimentos sobre a arte, a fim de mergulhá-los na experiência artística da humanidade, poderá fazê-los criar novas imagens, reelaborando assim, no seu processo criador, novas possibilidades. Vigotski (2009) propõe que esse processo de imaginação seja mediado pelo social, isso é, pelas práticas humanizadas que se retroalimentam no processo. Assim, a elaboração desse elemento mais complexo pode dar-se com a participação do outro, ou seja, a narração de uma experiência pode ser tomada como fonte a partir da capacidade de imaginar para além da experiência própria do sujeito, ampliando-se as possibilidades de criação. Vigotski (2009) sintetiza sua explicação sobre essa relação entre imaginação e experiência da seguinte forma: se na primeira forma a imaginação apoia-se na experiência, na segunda ela torna-se o inverso, ou seja, a experiência é que se apoia na imaginação.

Apresentando a terceira forma de articulação entre imaginação e realidade, Vigotski (2009) destaca seu caráter emocional, pois ela organiza as manifestações emocionais de dois modos: um, transformando as emoções em imagens que apresentam correspondência com esse sentimento; e o outro, de modo inverso, em que a fantasia produz um determinado sentimento. Isso ocorre, por exemplo, como descreve o autor, no caso em que uma criança, ao entrar em seu quarto, vê um vestido pendurado e tem a sensação de que uma pessoa estranha entrou na sua casa. Nessa circunstância, a fantasia criada gera o sentimento de medo, pavor ou insegurança, fazendo com que a criança sinta de fato algo que não está existindo.

A capacidade de fantasiar, para Vigotski (2009), explica por que os trabalhos artísticos, por vezes, geram emoções em quem os observa. Há possibilidades de remeter o outro para além daquilo que está no rumo de seus olhos, além da experiência imediata.

A quarta relação entre fantasia e realidade traz, em si, uma contradição, pois, de um lado, relaciona-se com a segunda e a terceira características descritas, de outro, distancia-se delas. O autor usa como exemplo uma máquina fotográfica, que é um objeto diferente, construído e, portanto, não pertence à natureza, explicando que, ao ser criado, adquire uma concretude material, cristalizada. Começa, então, a existir e influenciar a realidade, ou seja, o que era imaginação produzida por alguém passa a ser realidade concreta e objetivada.

Vigotski (2009, p. 30) descreve um circuito completo de atividade criativa da imaginação:

Os elementos criativos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (Vigotski, 2009, p. 30)

Quando o circuito mencionado completa-se, o autor considera que os fatores intelectual e emocional integram-se ao ato criador.

Após apresentar as quatro formas destacadas por Vigotski (2009) sobre as relações entre imaginação e realidade, há ainda dois aspectos a serem ressaltados e que dizem respeito ao ensino de artes. O primeiro deles, abordado por Smolka no prefácio da obra de Vigotski (2009), ressalta a imaginação como sendo uma das funções psicológicas superiores das mais complexas.

Aponta Smolka que, para Vigotski (2009), a imaginação precisa tomar uma forma, concretizar-se na produção coletiva. Nesse sentido, a abordagem de ensino de arte na escola poderá ampliar as possibilidades de concretização de objetos estéticos, produzidos pela imaginação e concretizados na aula de arte, a partir do desenvolvimento do fazer artísticos. Esse processo pode oferecer à criança uma amplitude de propostas de criação, a partir de livros de história, poesia, literatura, materiais, obras de artes, visitas a exposições, brinquedos e brincadeiras, tudo para ampliar as percepções de seu entorno, estimulando-a a criar novos modos de ver essas realidades e contribuindo ainda para o uso diversificado de técnicas e materiais para experimentação, a partir dos conhecimentos da arte, que possibilitam ações de concretização do processo criador.

É preciso aqui evidenciar algumas características necessárias ao professor de artes. Além dos aspectos relativos ao desejo de ampliar o seu próprio repertório e a sua busca por situar-se como sujeito na compreensão da sociedade capitalista, dadas as condições de trabalho adequadas, o professor de arte precisa atuar no ponto exato da aproximação dos estudantes ao contexto da arte, da constituição sócio-histórica, bem como o processo criador como estratégia aliada à compreensão da materialidade dos objetos produzidos pela arte e da reflexão do fenômeno artístico na sociedade capitalista. Nesse sentido, a prática social imediata é ponto de partida, no entanto, é preciso ampliar, como aborda Saviani (1989), a consciência filosófica.

O segundo aspecto abordado por Vigotski (2009) diz respeito ao objeto artístico que possui uma lógica interna e que, por isso, influencia a realidade. Desse modo, ampliar a percepção das crianças, os seus modos de ver, para que elas possam analisar de diferentes formas o objeto artístico e suas relações sociais, paulatinamente, as auxiliará na construção de um melhor conhecimento sobre a cultura. Alimentar a imaginação com novos repertórios, por exemplo, contribui para experiências variadas de fruição estética na infância e nas diferentes experiências ao longo da vida.

Nas contribuições de Vigotski (2009) de como ocorre a aprendizagem, encontramos elementos para investigar sobre o que e como ensinar. Que conteúdo? Que método? Que didática? Que materiais e outros instrumentos didático-pedagógicos usar na infância e como transformar essas possibilidades em experiências científicas que ampliem a visão de mundo das crianças, a fim de que elas se tornem ricas de necessidades estéticas próprias?

Evidentemente, o tema não se concluirá neste artigo, e, assim, destaca-se a necessidade de que esses tópicos, relativos à formação docente e ao ensino de artes na escola, sejam retomados em novos estudos que apresentem exemplos práticos, contextualizados na ação pedagógica sócio-histórica e, ao mesmo tempo, envolvendo o professor como propositor, como intelectual e como transformador.

### **Considerações finais**

Vigotski é destacado aqui pelo enfoque materialista, histórico e dialético dos seus escritos, pressupostos estes que possibilitam a compreensão da atividade criadora como tarefa de todos os professores. Contudo, no caso das artes, a atividade criadora encontra repertórios próprios que, como já abordado – tornamos a ressaltar sua forma de expressão singular –, possibilitam contribuições para a infância que nenhuma outra área produz de forma similar.

Esses fundamentos revelam a importância de aliarem-se os pressupostos da pedagogia histórico-crítica aos princípios orientados por Vigotski. Obtém-se, a partir disso, um conjunto de contribuições para o ensino de artes e, por consequência, para a experiência estética na formação de professores. Da mesma forma, amplia-se (com as práticas que serão embaladas por esse movimento) o acesso aos conhecimentos sobre a Arte, a fim de que, mergulhados na experiência artística da humanidade, os sujeitos possam criar novas imagens e reelaborar, no processo criador, suas experiências sociais.

Analisando a produção de Vigotski, abordada neste estudo, e outras existentes, traduzidas ou não, bem como um número extenso de interlocutores, entende-se ser necessário uma maior disseminação desses escritos na área de artes. Assim, no primeiro tópico, apresentou-se a trajetória do grupo de pesquisa do Observatório para evidenciar os estudos desenvolvidos, inicialmente, como levantamento de dados acerca da distribuição dos cursos de Artes Visuais e, depois, para a organização de matrizes para, finalmente, chegar ao tema da formação de professores de artes visuais sob a perspectiva sócio-histórica.

Os estudos realizados pelo Observatório buscam compreender os diferentes contextos das licenciaturas em artes visuais; por consequência, depara-se com temáticas variadas. Selecionamos e sistematizamos o recorte teórico como contribuição

para pensar e repensar a formação estética do professor de artes visuais e por consequência de seus alunos. Consideramos as análises organizadas nesse texto parte de repertório a ser ampliado na continuidade da investigação.

## Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVARENGA, Valéria Meroski de. *Formação inicial do professor de artes visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do paraná*. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicol. Soc.* [online], v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, apr./june 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0433.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CARNEVSKIS, Claudia. A formação de professores de Artes Visuais na região norte: um mapeamento inicial. In: XII Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão; I Encontro do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais; II Encontro da LAFOIPA. FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa

(Org.). *Anais...* Florianópolis: Editora da Udesc, 2016.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associado, 2016.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Editores Associados, 2004.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PERA L. P.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação docente em *Artes Visuais*: análises sobre os cursos de Santa Catarina. In: 23. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ENANPAP. MEDEIROS, A.; PIMENTEL, L. G.; HAMOY, I.; FRONER, Y. A. (Orgs.). *Anais...* ANPAP. Programa de Pós-Graduação em Arte. Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 2014. p. 3772-3787.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1989.

SILVA, Clarissa Santos; MÜLLER, Maristela. *Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em artes visuais no Rio Grande do Sul e no nordeste*. In: 25º encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. *Arte: seus espaços e/em nosso tempo*. Anais... Porto Alegre, 2016.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. *Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa [on-line]*, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300007>>. Acesso em: jun. 2016.

TEPLOV, R. M. Aspectos psicológicos de la educación artística. In: LURIA, Leontiev; VIGOTSKI, L. S. *Psicología y pedagogia*. Madrid, Espanha: Akal, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2011.