

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**VALDILÉIA XAVIER DE OLIVEIRA**

**“OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!”  
- O ENSINO DE ARTE COM BASE  
EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**VALDILÉIA XAVIER DE OLIVEIRA**

---

2013

**MARINGÁ  
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**“OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!”  
- O ENSINO DE ARTE COM BASE  
EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**VALDILÉIA XAVIER DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**“OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!” - O ENSINO DE ARTE  
COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por VALDILÉIA XAVIER DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi.

MARINGÁ  
2013

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

O48o Oliveira, Valdiléia Xavier de.  
"Olha, é só um truque, tem desenho lá!" - O ensino  
de Arte com base em pressupostos da Teoria  
Histórico-Cultural/ Valdiléia Xavier de Oliveira. – Maringá, 2013.  
213 f. : il. , color.

Orientador: Prof.a. Dr.a. Marta Sueli de Faria Sforzi.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação 2013.

1. Ensino de Arte – Ensino Fundamental. 2. Experimento didático. 3.  
Teoria Histórico-Cultural – Linguagem artística. 4. Organização do  
ensino – Desenvolvimento da criança. 5. Funções Psicológicas  
Superiores. 6. Mediação do Professor. I. Sforzi,  
Marta Sueli de Faria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.372.5

JLM-001042

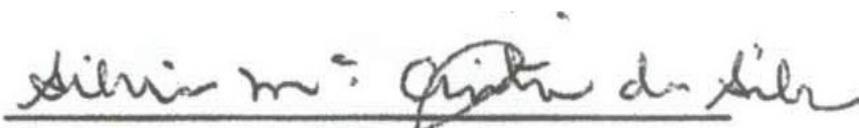
VALDILÉIA XAVIER DE OLIVEIRA

**“OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!” - O ENSINO DE ARTE COM  
BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

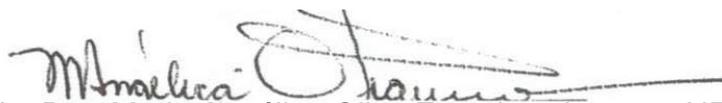
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi (Orientadora) – UEM



Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – UFU/MG



Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM

MARINGÁ, 19 DE ABRIL DE 2013.

Aos meus pais, **Almir** e **Lurdivina**, que sempre me fizeram acreditar nos meus sonhos, incentivando-me e colaborando para que eu pudesse realizá-los.

Ao meu esposo, **Sidinei**, por sua compreensão, carinho e apoio incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, pela dedicação e competência com que orientou este trabalho. Manifesto minha gratidão por compartilhar seu conhecimento, por colaborar na superação de situações de dificuldades e por vibrar com os avanços obtidos no percurso da pesquisa. Todos os estudos e questionamentos propostos desafiaram-me a aprofundar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às Professoras Doutoras Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Silvia Maria Cintra da Silva, pela disponibilidade em conhecer este trabalho e pelas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação.

Ao meu esposo, Sidinei, pelo amor, incentivo e paciência.

Aos meus pais, Almir e Lurdivina, por toda a preocupação e carinho, aceitando pacientemente minha ausência nos momentos de convívio familiar.

Ao meu irmão, Valdir, minha cunhada, Josiane, meus sobrinhos, Matheus, João Lucas e Samuel, que, apesar da distância, me incentivam e se alegram com as minhas conquistas.

Aos meus sogros, Paulino e Darli, pelo afeto e compreensão.

À Marilene Kaspchak, pela convivência e amizade.

Aos colegas do Grupo de Estudos “Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar” (UEM), pelos momentos de discussão, reflexão e descontração.

Às crianças que participaram desta pesquisa e à todas que já deixaram “suas marquinhas” em minha vida como professora.

Quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças (PICASSO, 2007).

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **“OLHA, É SÓ UM TRUQUE, TEM DESENHO LÁ!” O ENSINO DE ARTE COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2013.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a organização do ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Para a sua efetivação, realizamos análises documentais, estudos bibliográficos e um experimento didático. Tomamos como objeto de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) – Arte e as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Estado do Paraná (Ensino Fundamental de Nove Anos) – Arte. Os estudos bibliográficos foram fundamentados em autores da Teoria Histórico-Cultural e obras de outros autores que trabalham com o tema desta pesquisa com base no mesmo referencial teórico e que nos proporcionaram a compreensão sobre a relação da Arte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento humano. O experimento didático foi desenvolvido com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região noroeste do Estado do Paraná. Com base na pesquisa realizada, reconhecemos que uma educação promotora do desenvolvimento deve estar centrada no ensino de conceitos. Concluímos que a identificação das zonas de desenvolvimento atual e próximo dos estudantes, o trabalho com situações-problema, a mobilização das funções psicológicas superiores e a consideração do aspecto lógico-histórico do conhecimento constituem-se em elementos que, considerados na organização do ensino de conceitos de Arte, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Experimento didático. Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino. Desenvolvimento dos estudantes. Funções Psicológicas Superiores.

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **“LOOK, IT’S JUST A TRICK, THERE IS ART THERE!” THE TEACHING OF ART BASED ON PRESUPPOSITIONS FROM THE HISTORICAL AND CULTURAL THEORY.** 213 f. Master’s Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá PR Brazil, 2013.

## **ABSTRACT**

Current research studies the organization of the teaching of Art in the first years of the primary school. Research investigated the manner the teaching of Art may be organized so that the students’ development could be enhanced. Document analyses, bibliographical studies and a didactic experiment were undertaken to materialize the proposed theme. The Brazilian Curricular Parameters (PCN), the Curricular Guidelines of the state of Paraná (DCE) and the First Years Pedagogical Orientations of the state of Paraná (Nine-year Fundamental Studies) – Art were the object of current analysis. Bibliographical studies were foregrounded on authors of the Historical and Cultural Theory and on the works of other authors on the theme of current research based on the same theoretical referential. In fact, understanding the relationships between Art, development of higher psychological functions and human development was provided. The didactic experiment was developed with students of the third stage of the primary school in a municipality in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. In fact, development promoting education should be centered on the teaching of concepts. Results show that the identification of current development zones close to the students, work with problem-situations, mobilization of higher psychological functions and the logical and historical aspect of knowledge are factors that favor students’ learning and development within the organization of teaching Art concepts.

**Keywords:** Teaching of Art. Didactic experiment. Historical and Cultural Theory. Organization of teaching. Students’ development. Higher Psychological Functions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	Atividades dos cadernos da disciplina de Arte.....	119
<b>Figura 2:</b>	Atividade reprodutiva.....	128
<b>Figura 3:</b>	Coqueiros na ilha (Fayga).....	129
<b>Figura 4:</b>	Dia nublado (Victor).....	130
<b>Figura 5:</b>	Pássaros no céu (Francisco).....	130
<b>Figura 6:</b>	Minha casa (Rafael).....	130
<b>Figura 7:</b>	Casa e árvore (Anita).....	130
<b>Figura 8:</b>	Palmeiras (Victor).....	132
<b>Figura 9:</b>	Árvores perto do poste (Francisco).....	132
<b>Figura 10:</b>	Árvores das flores roxas (Rafael).....	132
<b>Figura 11:</b>	A mais bonita da escola (Anita).....	133
<b>Figura 12:</b>	Árvores da Amazônia.....	135
<b>Figura 13:</b>	Conclusões do Grupo 1 (introdução à perspectiva).....	135
<b>Figura 14:</b>	Conclusões do Grupo 2 (introdução à perspectiva).....	136
<b>Figura 15:</b>	Linhas.....	137
<b>Figura 16:</b>	Pablo Picasso. Auto-retrato. 1889.....	140
<b>Figura 17:</b>	Edward Munch. O Grito. 1893.....	140
<b>Figura 18:</b>	Cerca de arame (Victor).....	141
<b>Figura 19:</b>	Envelope (Francisco).....	141
<b>Figura 20:</b>	Serpentinas de carnaval (Diego).....	141
<b>Figura 21:</b>	Barcos na tempestade (Rafael).....	141
<b>Figura 22:</b>	Atividade criadora.....	141
<b>Figura 23:</b>	Bandeira do Brasil (Anita).....	141
<b>Figura 24:</b>	Pablo Picasso. Guernica. 1937.....	143
<b>Figura 25:</b>	Animais da floresta (Victor).....	145
<b>Figura 26:</b>	Figuras (Francisco).....	145
<b>Figura 27:</b>	Brincando no quintal (Rafael).....	145
<b>Figura 28:</b>	Fundo do mar (Anita).....	145
<b>Figura 29:</b>	Tarsila do Amaral. Autorretrato. 1923.....	146
<b>Figura 30:</b>	Tarsila do Amaral. Fotografia. 1923.....	146
<b>Figura 31:</b>	Vincent Van Gogh. Autorretrato. 1889.....	147
<b>Figura 32:</b>	Vincent Van Gogh. Fotografia. 1889.....	147
<b>Figura 33:</b>	Jose Ruesga Salazar. Fotografia. 1959.....	149
<b>Figura 34:</b>	Observação em frente ao espelho.....	151
<b>Figura 35:</b>	Autorretrato.....	152
<b>Figura 36:</b>	Henri Matisse. A Música. 1909.....	154

<b>Figura 37:</b>	Aldemir Martins. Família de Gatos.....	156
<b>Figura 38:</b>	Piet Mondrian. Composição em vermelho, amarelo, azul e preto. 1921.....	156
<b>Figura 39:</b>	Cores separadas (Fayga).....	158
<b>Figura 40:</b>	Figuras coloridas (Cândido).....	158
<b>Figura 41:</b>	Gato Azul (Victor).....	158
<b>Figura 42:</b>	Gato Tom (Francisco).....	158
<b>Figura 43:</b>	Gato Vermelho (Rafael).....	158
<b>Figura 44:</b>	Gato Mingau (Anita).....	158
<b>Figura 45:</b>	Ficha – cores secundárias.....	159
<b>Figura 46:</b>	Atividade de mistura de tintas.....	160
<b>Figura 47:</b>	Pintura com cores secundárias.....	160
<b>Figura 48:</b>	Montanhas (Victor).....	160
<b>Figura 49:</b>	Carro (Francisco).....	160
<b>Figura 50:</b>	Leão (Rafael).....	160
<b>Figura 51:</b>	Arco-íris (Anita).....	160
<b>Figura 52:</b>	Georges Seurat. O Grande Passeio no Rio Sena. 1888.....	162
<b>Figura 53:</b>	Igreja (Victor).....	163
<b>Figura 54:</b>	Hulk (Francisco).....	163
<b>Figura 55:</b>	Pescador (Rafael).....	163
<b>Figura 56:</b>	Ondas do mar (Anita).....	163
<b>Figura 57:</b>	Jackson Pollock. Número 1. 1949.....	164
<b>Figura 58:</b>	Jackson Pollock pintando.....	166
<b>Figura 59:</b>	Pingos coloridos (Victor).....	167
<b>Figura 60:</b>	Arte diferente (Rafael).....	167
<b>Figura 61:</b>	Caixa.....	168
<b>Figura 62:</b>	Cubo.....	168
<b>Figura 63:</b>	Bolas coloridas.....	168
<b>Figura 64:</b>	Bola.....	168
<b>Figura 65:</b>	Representação da caixa.....	168
<b>Figura 66:</b>	Representação do cubo.....	168
<b>Figura 67:</b>	Regras geométricas de projeção – 1.....	171
<b>Figura 68:</b>	Regras geométricas de projeção – 2.....	172
<b>Figura 69:</b>	Representação de objetos tridimensionais.....	173
<b>Figura 70:</b>	Efeitos de luz e sombra.....	174
<b>Figura 71:</b>	Representação de uma esfera.....	175
<b>Figura 72:</b>	Helicóptero capturando o boi e o elefante (Victor).....	177
<b>Figura 73:</b>	Árvore na fazenda (Francisco).....	177

<b>Figura 74:</b>	Navio na praia (Rafael).....	177
<b>Figura 75:</b>	Família passeando (Anita).....	177
<b>Figura 76:</b>	Trilhos de trem.....	177
<b>Figura 77:</b>	Linha do horizonte.....	180
<b>Figura 78:</b>	Ponto de fuga.....	180
<b>Figura 79:</b>	Linhas de fuga.....	180
<b>Figura 80:</b>	Elementos da perspectiva na imagem “Trilhos de trem”.....	181
<b>Figura 81:</b>	Organização de imagens utilizando elementos da perspectiva..	182
<b>Figura 82:</b>	Casa na fazenda (Victor).....	182
<b>Figura 83:</b>	Menino na rua (Francisco).....	182
<b>Figura 84:</b>	Passeio na cidade (Rafael).....	183
<b>Figura 85:</b>	Mesa de centro (Anita).....	183
<b>Figura 86:</b>	Dia nublado (Victor).....	188
<b>Figura 87:</b>	Perto das montanhas (Victor).....	188
<b>Figura 88:</b>	Repetição de elementos na representação gráfica.....	188
<b>Figura 89:</b>	Tempestade (Francisco).....	190
<b>Figura 90:</b>	Estrada azul (Francisco).....	190
<b>Figura 91:</b>	Casa verde (Rafael).....	191
<b>Figura 92:</b>	Casa azul (Rafael).....	191
<b>Figura 93:</b>	Minha casa (Anita).....	192
<b>Figura 94:</b>	Cidade grande (Anita).....	192
<b>Figura 95:</b>	Desenhos estereotipados.....	194
<b>Figura 96:</b>	Desenhos após observação.....	194
<b>Figura 97:</b>	Desenhos com conceitos da linguagem artística.....	194

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	–	Associação Brasileira de Educação Musical
BM	–	Banco Mundial
CFE	–	Conselho Federal de Educação
DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FAEB	–	Federação de Arte Educadores do Brasil
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPC	–	Proposta Pedagógica Curricular
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>INFLUÊNCIAS DO PROCESSO PRODUTIVO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE ARTE</b> .....	19
2.1	MANUFATURA E MAQUINARIA.....	19
2.1.1	<b>Revolução Industrial e Revolução Educacional</b> .....	22
2.2	AUTOMAÇÃO FLEXÍVEL E EDUCAÇÃO.....	26
2.3	ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	31
2.3.1	<b>Inclusão da Arte no currículo escolar</b> .....	33
2.4	DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
2.4.1	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Arte</b> .....	38
2.4.2	<b>Ampliação do Ensino Fundamental</b> .....	41
2.4.3	<b>O ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná</b> .....	46
3	<b>GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES</b> .....	50
3.1	AS ORIGENS DO PSQUIISMO HUMANO.....	50
3.2	A CRIANÇA E O USO DE SIGNOS E INSTRUMENTOS.....	57
3.3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS.....	61
3.4	DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	67
3.5	SENSAÇÕES.....	68
3.6	PERCEPÇÃO.....	69
3.6.1	<b>Formas isoladas de percepção humana</b> .....	72
3.7	ATENÇÃO.....	75
3.7.1	<b>Tipos de atenção</b> .....	78
3.7.2	<b>Desenvolvimento da atenção</b> .....	79
3.8	MEMÓRIA.....	81
4	<b>O TRABALHO E A ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> ...	85
4.1	DO USO DE INSTRUMENTOS AO CONCEITO ESTÉTICO.....	85
4.2	OS SENTIDOS HUMANOS E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA.....	89
4.3	CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO.....	91
4.3.1	<b>O desenho na infância</b> .....	95
4.3.2	<b>O desenho e o desenvolvimento da escrita na criança</b> .....	100
4.3.3	<b>A influência do Ensino Experimental no desenvolvimento artístico das crianças em idade escolar</b> .....	103

5	<b>ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE: O EXPERIMENTO DIDÁTICO</b> .....	112
5.1	O ENSINO QUE PROMOVE O DESENVOLVIMENTO.....	112
5.2	O EXPERIMENTO DIDÁTICO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	114
5.3	ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	116
5.3.1	<b>A escola</b> .....	116
5.3.2	<b>A turma</b> .....	117
5.4	A COLETA DE DADOS.....	117
5.5	O CONTEÚDO.....	122
5.6	O PLANEJAMENTO.....	123
5.7	A FORMA DE ANALISAR OS DADOS.....	124
5.8	DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	126
5.8.1	<b>Identificação do nível de desenvolvimento atual</b> .....	126
5.8.2	<b>Desenho a partir de observação – atividade criadora</b> .....	131
5.8.3	<b>Elementos formais: linha; composição: figurativa; movimentos e períodos: cubismo e expressionismo</b> .....	137
5.8.4	<b>Elementos formais: linhas; composição: figura e fundo; movimentos e períodos: arte moderna e expressionismo</b> .....	142
5.8.4.1	Autorretrato.....	146
5.8.5	<b>Elementos formais: cor; composição: figurativa e abstrata; movimentos e períodos: fauvismo, abstracionismo e modernismo</b> .....	153
5.8.6	<b>Elementos formais: ponto; composição: figurativa; movimentos e períodos: impressionismo</b> .....	161
5.8.7	<b>Elementos formais: textura; composição: abstrata; movimentos e períodos: abstracionismo</b> .....	164
5.8.8	<b>Elementos formais: linhas, pontos, cor e perspectiva; composição: figurativa</b> .....	167
5.9	INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM.....	185
6	<b>A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES</b> .....	196
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	203
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	209

## 1 INTRODUÇÃO

Desde que éramos criança, a Arte<sup>1</sup> sempre foi algo que nos atraiu bastante. Não faltávamos a uma aula nos dias em que chovia, pois era nesses dias que as aulas de Educação Artística<sup>2</sup> aconteciam. Podíamos fazer muitos desenhos sob a orientação atenta da professora para que pintássemos sempre na mesma direção ou então para que não desenhássemos no “cantinho” da folha, pois assim o desenho ficaria “escondido”. Sempre tivemos bom desempenho em Educação Artística e isso nos motivava a conhecer mais sobre o desenho e a pintura, que eram as únicas atividades realizadas nessa disciplina.

Embora essa prática tenha contribuído para a formação do nosso interesse pela Arte, gerando uma relação positiva com essa área de conhecimento, percebemos também que no interior da própria escola não conseguíamos avançar em nossos conhecimentos teóricos e técnicos sobre a Arte. Tanto os alunos que tinham mais facilidade com o desenho e a pintura, como aqueles que não tinham muita habilidade nessas atividades, não raro, permaneciam no mesmo nível de desenvolvimento ao longo da escolarização.

Sentíamos que a possibilidade de avanço nesse conhecimento não estava na escola, mas fora dela, em cursos específicos de curta duração, oferecidos pela iniciativa privada. E esse foi o caminho que fizemos. Nesses cursos tivemos acesso a conceitos e técnicas que nunca haviam sido abordados em nossas aulas de Arte na escola e que nos possibilitaram avançar no domínio dessa área de conhecimento. Porém, nem todos os alunos tinham a possibilidade de frequentar esse tipo de curso e sempre questionávamos sobre as razões de esses conhecimentos não serem públicos, enfim, não serem conteúdos da escola pública.

Mais tarde, durante nossa formação docente tivemos contato com a Teoria Histórico-Cultural, que destaca, como papel da escola, o de propiciar ao

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, grafa-se o termo ‘Arte’ com letra inicial maiúscula, quando se referir à área como componente curricular, nos demais casos, grafa-se ‘arte’ com letra inicial minúscula.

<sup>2</sup> Antiga denominação da disciplina de Arte.

estudante o acesso ao que há de mais desenvolvido na ciência, na filosofia e na Arte. A educação estética, nessa teoria, é considerada fundamental no processo de humanização dos sujeitos. Encontramos, então, elementos teóricos que respaldavam as inquietações que nos perseguiram há longa data.

Nossa formação acadêmica ocorreu no Curso de Pedagogia, no entanto, nosso interesse pela ampliação de conhecimentos referentes aos conceitos da linguagem artística nos conduziu ao Curso de Especialização em Educação e Arte.

Quando começamos a lecionar, percebemos que algumas práticas realizadas no ensino de Arte ainda eram iguais às de quando éramos criança. Era comum propor a pintura de desenhos mimeografados, ensaiar para apresentações em datas comemorativas, cantar músicas da rotina escolar, solicitar a produção de desenhos livres, principalmente nos dias de chuva ou para manter os alunos ocupados e em silêncio.

Apesar de terem surgido novas propostas de ensino de Arte, essas práticas foram resquícios de diferentes concepções que se manifestaram no decorrer da história da disciplina e mantiveram-se cristalizadas na educação escolar.

As pesquisas realizadas por Vigotski<sup>3</sup> e seus colaboradores nos fazem repensar esses modelos de ensino. Os estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento trazem elementos que permitem pensar que os conhecimentos artísticos e científicos podem ser organizados e apropriados pelos alunos, resultando no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ou seja, de que os conhecimentos são mediadores do desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski (2007), as funções psíquicas superiores – atenção voluntária, percepção consciente, imaginação criadora, memória lógica e pensamento abstrato – constituem o psiquismo humano e diferenciam o homem dos demais animais. Essas funções são conscientemente controladas e desenvolvem-se por meio das relações sociais estabelecidas pelo sujeito.

---

<sup>3</sup> Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotski, Vygotsky, Vigoskii, Vigotskji, adotaremos, neste trabalho, a grafia VIGOTSKI. Manteremos, apenas nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

Dentre essas relações sociais, das quais o sujeito participa, Vigotski (2007) dedica especial atenção àquelas que ocorrem nas instituições de ensino. Para ele, o processo de apropriação do conhecimento é o principal meio de desenvolvimento das funções acima citadas. No entanto, esse autor destaca que a **adequada organização do aprendizado** tem como resultado o desenvolvimento mental e movimenta diversos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, não poderiam acontecer. Ou seja, não é qualquer forma de ensino que tem o potencial de promover o desenvolvimento dos sujeitos.

Esses pressupostos nos fizeram refletir acerca da nossa vivência com a Arte na condição de aluna, bem como com o que estava ocorrendo com o ensino de Arte na escola após a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino dessa disciplina nas escolas de Educação Básica.

Diante da compreensão de que a mera obrigatoriedade do ensino não é capaz de promover o desenvolvimento do sujeito, mas de que somente uma adequada organização do aprendizado pode ter esse potencial formativo, passamos a questionar: o que podemos considerar uma adequada organização do ensino de Arte? Quais os conteúdos podem ser ensinados para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes?

Essas indagações nos levaram a realizar a presente pesquisa com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Para a efetivação da pesquisa, realizamos análise documental, estudos bibliográficos e um experimento didático. Tomamos como objetos de análise documentos oficiais elaborados para orientar o ensino da disciplina de Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997b), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE (2008) e Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos do Estado do Paraná (2010). Os estudos bibliográficos foram fundamentados em autores da Teoria Histórico-Cultural e obras de outros autores que trabalham com o tema da pesquisa com base no mesmo referencial teórico, que nos proporcionaram a compreensão sobre a relação da Arte com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento humano.

O experimento didático foi desenvolvido no período de abril e maio de 2012 com 26 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região noroeste do Estado do Paraná. O grupo de alunos sujeitos da pesquisa era formado por 12 meninos e 14 meninas, com idade entre sete e oito anos.

Para a organização deste estudo, partimos do pressuposto de que a Arte e a educação não detêm uma história independente, mas constituem-se em partes integrantes do todo social, podendo ser apreendidas por suas determinações econômicas e culturais. Assim, no segundo capítulo analisamos as relações de trabalho estabelecidas no modo de produção capitalista e suas interferências nos processos educativos e de qualificação da força de trabalho desde a manufatura até os dias atuais, bem como o reflexo dessas modificações na situação escolar e no ensino de Arte em particular.

Destacamos também, alguns momentos históricos que marcaram a inserção da Arte na educação escolar brasileira e realizamos uma breve análise dos documentos que orientam a disciplina de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo destina-se ao estudo teórico dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural: formação da consciência humana, uso de signos e símbolos, conceitos espontâneos e científicos, zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo. Além disso, dedica-se ao estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores destacadas neste trabalho (atenção e memória voluntária, imaginação criadora, percepção consciente) e sua relação com a educação.

No quarto capítulo tratamos da Arte na história do homem, como produto da evolução de sua consciência proporcionada pelo trabalho, que permitiu ao homem desenvolver os órgãos dos sentidos e também a sensibilidade estética. Apresentamos os estudos de Vigotski (2009b) referentes ao desenvolvimento dos processos de imaginação e do desenho infantil, bem como a investigação realizada por Davíдов (1988), sobre a influência do desenho e da pintura no desenvolvimento artístico das crianças, destacando a importância dessas pesquisas para se pensar a educação escolar.

No quinto capítulo, analisamos as atividades, organizadas e desenvolvidas por meio do experimento didático, com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, identificando as funções psicológicas superiores mobilizadas durante as atividades de ensino, bem como as ações docentes que foram determinantes para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de tais funções.

No sexto capítulo e nas considerações finais, destacamos alguns elementos que consideramos fundamentais na organização do ensino de conceitos de Arte e as conclusões alcançadas após trilharmos o percurso de investigação cujo resultado apresentamos nesta dissertação.

## **2 INFLUÊNCIAS DO PROCESSO PRODUTIVO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE ARTE**

Em cada fase da produção capitalista, mudam-se os encaminhamentos nos sistemas produtivos e também nas formas de qualificação do trabalhador, e a escola assume papel fundamental nessas mudanças, já que, historicamente, vem sendo utilizada para formar trabalhadores para atender às solicitações da sociedade capitalista.

A arte, mesmo entendida como forma diferenciada de materialização do trabalho humano, também é determinada pelas forças produtivas da sociedade. Crendo-se que a Arte é um conteúdo escolar, há que se considerar que o seu ensino não fica alheio às influências do modo de produzir e reproduzir a vida. Dessa forma, pensar o ensino de Arte e sua realização na escola é também pensar os principais acontecimentos que marcaram a educação e a sociedade, nos diferentes contextos da história da humanidade, e sua relação com o direcionamento dado à disciplina. Diante do exposto, quais demandas são colocadas pela sociedade à educação, de modo geral, e ao ensino de Arte, em particular?

Procurando resposta a essa questão, buscamos, no estudo das mudanças ocorridas nos processos produtivos próprios da sociedade capitalista e nas transformações ocorridas no campo educacional, elementos para compreender o impacto dessas mudanças na forma e no conteúdo que o ensino de Arte foi assumindo em cada momento histórico e, mais especificamente, entender o papel que esse ensino tem assumido na contemporaneidade.

### **2.1 MANUFATURA E MAQUINARIA**

De acordo com Marx (1984), a manufatura tem início quando ocorre a fragmentação de uma especialidade produtiva, de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores

especializados em cada ofício, concentrados sob o comando do mesmo capitalista. Conforme esse autor, a manufatura se originou de duas formas: simples e complexa. Na forma simples o capitalista reunia muitos trabalhadores para realizar uma mesma atividade. Nessa forma de produção, cada trabalhador participava de todo o processo de fabricação da mercadoria, mas a exigência de aumento na quantidade e rapidez da produção fez surgir uma organização complexa. Nela, um mesmo artífice deixava de realizar distintas operações, pois elas eram separadas, “[...] justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores cooperantes” (MARX, 1984, p. 388).

É possível observar que a divisão social do trabalho, instalada na manufatura, gerou uma crescente especialização, embora ele continuasse sendo artesanal e todo o processo dependesse das habilidades individuais do trabalhador. De acordo com Marx (1984), mesmo com todos os trabalhadores sentindo-se capazes de fazer o produto inteiro e ajudar em todas as fases da produção, a manufatura gera uma hierarquia entre eles, apropria-se de sua força de trabalho individual, tornando-os sujeitos que apenas repetem ações, sem possuir o domínio completo do processo produtivo, submetendo-os, assim, à divisão e padronização de tarefas, retirando “[...] as forças intelectuais do processo material de produção como propriedades de outrem e como poder que os domina” (MARX, 1984, p. 413).

A partir das análises realizadas por Marx (1984), é possível compreender que, além de deixar de participar da criação do produto, o homem deixa também de produzir as ferramentas que utiliza. O artesão planeja todas as ações possíveis de serem realizadas com uma mesma ferramenta para fabricar diferentes produtos. Conforme o autor, com o desenvolvimento da manufatura, as ferramentas foram sendo modificadas e, junto com elas, as habilidades para operá-las, pois, para cada tarefa, eram necessárias uma ferramenta e uma habilidade específica para manuseá-la.

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples (MARX, 1984, p. 392).

Na manufatura não era mais possível obter os lucros desejados, pois o aumento da produção estava relacionado à divisão social do trabalho e às ferramentas utilizadas na produção de mercadorias, as quais dependiam das habilidades individuais e também do trabalho coletivo dos trabalhadores. Como na manufatura a força humana impunha limites de ordem física e racional à produção, a utilização das máquinas passou a ser a forma encontrada para o capitalismo promover seus interesses.

As primeiras máquinas dependiam da força humana para funcionar e utilizavam energia natural da água ou do vento. De acordo com Marx (1984), a princípio as máquinas a vapor, da forma com que foram desenvolvidas, não provocaram nenhuma revolução na indústria e isso só ocorreu quando surgiram as máquinas-ferramenta:

A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que ao mesmo tempo opera com certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionado por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma (MARX, 1984, p. 428-429).

Inicialmente a utilização da máquina pode conduzir à ideia de oportunidades de descanso para o trabalhador, pois reduziria o tempo de realização das atividades e de permanência deste nas fábricas. No entanto, na sociedade capitalista, as máquinas não foram criadas com a intenção de colaborar com o trabalho humano e sim de aumentar a produção e garantir ao capital uma significativa redução nos gastos, ou seja, tornaram-se o meio para os capitalistas produzirem a mais-valia<sup>1</sup>.

Com esse objetivo, a maquinaria trouxe muitas consequências para a vida do trabalhador, como o prolongamento da jornada de trabalho, a apropriação da força de trabalho das mulheres e das crianças e a intensificação do trabalho. Segundo Marx (1984), tais consequências permitiram aumentar a mais-valia do capitalista, já que o trabalhador, para garantir a sua sobrevivência e a de sua família, aceitava trabalhar mais horas e ainda se sujeitava a péssimas condições

---

<sup>1</sup> Mais-valia é o termo utilizado por Marx (1984) para indicar o processo de exploração do trabalhador pelo capitalista, que se manifesta pela diferença entre o salário pago e o valor do trabalho produzido.

de trabalho, em ambientes em que “os órgãos dos sentidos são todos eles igualmente prejudicados pela temperatura artificialmente elevada, pela atmosfera poluída com os resíduos das matérias-primas, pelo barulho ensurdecedor, etc. [...]” (MARX, 1984, p. 486-487). Assim, à mesma medida em que o capitalista tinha seus lucros aumentados, o capital retirava as condições de vida do trabalhador.

### **2.1.1 Revolução Industrial e Revolução Educacional**

As transformações ocorridas nos processos de produção resultaram na Revolução Industrial, consolidando o processo de mecanização das indústrias e a efetivação do modo de produção capitalista, dividindo, de forma mais explícita, a sociedade em duas classes básicas: a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, que só possuía sua força de trabalho.

De acordo com Saviani (2007), com a introdução da maquinaria, as condições do trabalho no interior das fábricas passaram a ser conduzidas pelo trabalho intelectual e baseadas no controle e supervisão das máquinas. Nessas condições, os conhecimentos intelectuais, antes inseparáveis do trabalho manual humano, dele destacam-se, incorporando-se às máquinas. A partir desse processo, o homem começa a agir, realizando as operações necessárias na máquina para que ela possa executar adequadamente suas ações.

Para o autor, essa nova forma de organização das atividades dos homens interfere também em suas relações sociais. Assim, se a máquina possibilitava a materialização das funções intelectuais, a forma para promover o seu desenvolvimento aconteceria na escola.

Por isso, com a Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar seus sistemas nacionais de ensino, “portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Saviani (2007) evidencia que a universalização da escola primária propiciou condições para que os indivíduos convivessem na sociedade moderna. Para se operar as máquinas, bastava uma formação intelectual mínima, mas, além desse trabalho, em algumas ocasiões era necessário realizar consertos e ajustes. Para isso, exigiam-se determinadas qualificações, que eram realizadas em cursos profissionalizantes que tinham como referência o padrão escolar, mas eram determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, fazendo com que a escola primária se ramificasse em escolas de formação geral e escolas profissionais.

Segundo esse autor, a Revolução Industrial, além de forçar a escola a ligar-se ao mundo da produção, também provocou na educação a separação entre instrução e trabalho produtivo, levando à divisão dos homens em dois grandes grupos: aquele das profissões manuais, aos quais os conhecimentos teóricos são dispensados; e aquele das profissões intelectuais, cujo domínio do conhecimento teórico é considerado necessário com vistas a formar dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Saviani (2003) explica que o conhecimento e a apropriação sobre a fabricação de um produto, pelos trabalhadores, contrariavam a lógica do capital, sob a qual os meios de produção eram exclusividade dos capitalistas, pertencendo ao trabalhador apenas a sua própria força de trabalho. No entanto, tornava-se impraticável o trabalho produtivo sem conhecer suas formas de execução. Desse modo, a sociedade capitalista, por meio do **taylorismo** associado ao **fordismo**, procurou resolver essa contradição.

O modelo fordista era implantado em grandes fábricas, produzia com o objetivo de acumular estoques para atender ao consumo de massa e utilizava os métodos tayloristas de racionalização do trabalho. De acordo com Harvey (2003, p. 121), o taylorismo parte do estudo do tempo e do movimento para definir as ações que cada trabalhador deve realizar para aumentar sua produção “[...] através da decomposição de cada processo do trabalho em movimentos componentes e da reorganização de tarefas de trabalho fragmentadas [...]”.

De acordo com Saviani (2003), os trabalhadores recebem um conhecimento parcelado, mas somente relativo à parte do trabalho designada a eles. Por isso,

nas fábricas fordistas, as linhas de montagem eram dispostas de forma que cada operário ficasse responsável pela realização de uma tarefa específica, enquanto o produto fabricado se movimentava, passando por todos os trabalhadores em uma espécie de esteira.

Cada trabalhador se especializava em uma etapa do processo de produção, repetindo exaustivamente a mesma ação durante toda a jornada de trabalho. De acordo com Harvey (2003), a forma de organização de negócios estabelecida por Ford não fez mais do que racionalizar antigas tecnologias e organizar uma divisão do trabalho que já existia; a diferença foi que com isso ele obteve altos índices de produtividade. Por isso, para Harvey (2003, p. 121), o que existia de especial em Ford era a sua compreensão de que “[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho [...]”.

As novas formas de organização da produção industrial provocaram diversas mudanças no ambiente fabril, conseguindo a ampliação da produção e dos lucros em um menor espaço de tempo, por meio da exploração da força de trabalho de seus operários e da interferência em sua vida particular.

Gramsci (1980), ao analisar as consequências do modelo de produção fordista, no texto “Americanismo e fordismo”, afirma que os esforços foram no sentido de criar meios para que se tornasse impossível separar os novos métodos de trabalho do modo de viver do trabalhador e isso só seria possível, realizando-se mudanças nas condições sociais e nos hábitos individuais deste. Todas as ações estavam fundamentadas nas políticas “puritanas” de sistematização do indivíduo, desenvolvidas com a intenção de manter o equilíbrio psicofísico do trabalhador, para que fosse possível aumentar sua eficiência na produção e não a prejudicar com o uso do álcool e irregularidades sexuais.

O autor esclarece que, apesar de ser instrumento de controle fordista sobre o trabalhador, a proibição do álcool foi assumida como função do Estado por meio de leis, chegando a existir a separação entre a moralidade-costume para os trabalhadores e as demais camadas da população:

Quem consumia o álcool introduzido pelos contrabandistas nos Estados Unidos? O álcool tornara-se uma mercadoria de luxo e nem mesmo os mais altos salários poderiam permitir que ele fosse consumido pelas massas trabalhadoras; quem trabalha pelo salário, com um horário fixo, não tem tempo para procurar álcool, para praticar esportes ou para eludir as leis (GRAMSCI, 1980, p. 398).

Além do controle do consumo do álcool, os novos métodos de trabalho também exigiam disciplina dos instintos sexuais. O novo tipo de trabalhador deveria repetir o que ocorria nas aldeias do campo. O camponês que retorna a casa depois de um longo dia de trabalho “[...] não está habituado a sair em busca de mulheres de fortuna; ama a sua, segura, infalível, que não fará rodeios e não pretenderá a comédia da sedução e do estupro para ser possuída” (GRAMSCI, 1980, p. 399). Assim como ocorria com o camponês, pretendia-se que o operário não desperdiçasse as suas energias na busca da satisfação sexual ocasional; para isso a monogamia era compreendida como forma de regulamentar e estabilizar as relações, conforme explica Gramsci (1980, p. 399):

[...] o operário que vai ao trabalho depois de uma noite de “desvarios” não é um bom trabalhador, a exaltação passional não está de acordo com os movimentos cronometrados dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos processos de automação. Esse conjunto de compressões e coerções diretas e indiretas exercidas sobre a massa produzirá, indubitavelmente, resultados e proporcionará o surgimento de uma nova forma de união sexual, da qual a monogamia e a estabilidade relativa parecem ser o traço característico e fundamental.

O modelo de produção fordista exigia que o trabalhador adquirisse a disciplina necessária para operar em sua linha de montagem, garantindo o pagamento de altos salários e tempo para o lazer, a fim de que os trabalhadores consumissem os produtos por eles mesmos produzidos. As formas de controle do trabalhador foram realizadas no intuito de racionalizar ao extremo sua vida, e o próximo passo foi racionalizar também a produção e o trabalho.

Nessa fase era preciso qualificar os trabalhadores para que atendessem às demandas de uma sociedade em que o modo dominante de produção baseava-se numa rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais e as operacionais. De acordo com Saviani (2008), pretendia-se organizar o trabalho pedagógico de maneira

semelhante à realizada nas fábricas, onde cada trabalhador ocupava seu lugar na linha de montagem e tinha como resultado um objeto com o qual não se identificava, pois executava apenas uma parcela isolada durante a sua produção.

Dessa forma, a pedagogia tecnicista procurou preparar a escola para desenvolver as atividades com o máximo de eficiência e organização. Para isso, passou a utilizar as tecnologias educacionais disponíveis, planejar aulas com diferentes disciplinas e práticas pedagógicas e a parcelar o trabalho docente por meio da especialização de funções.

Saviani (2008) destaca que, ao adaptar o sistema de trabalho das fábricas para a escola, a pedagogia tecnicista desconsiderou a especificidade da educação e ignorou que a articulação entre escola e processo produtivo acontece de modo indireto, contribuindo para a elevação do processo de burocratização das escolas e da fragmentação do trabalho pedagógico. Essa nova organização do ensino passou a interferir na formação docente, pois os professores passaram a ser preparados para serem técnicos e, nessas condições, com conhecimentos segmentados e subordinados às relações da produção capitalista.

## 2.2 AUTOMAÇÃO FLEXÍVEL E EDUCAÇÃO

A partir da década de 1960, o modelo **taylorista-fordista** passou a enfrentar dificuldades, o que resultou em sua substituição pelo modelo **toyotista**. No **toyotismo** foram exigidas dos trabalhadores outras capacidades que não aquelas requeridas pelo capital no contexto da automação rígida. Segundo Saviani (2008), o modelo toyotista está apoiado na tecnologia leve, produz em pequena escala, personalizando o produto, a fim de atender a nichos de mercados diferenciados. Essas condições reforçam a necessidade de trabalhadores polivalentes (com capacidade para exercer diferentes funções) e flexíveis (com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade).

Segundo Saviani (2008), nesse novo contexto é o indivíduo que deve buscar meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, pois a escolaridade ampliará suas oportunidades de empregabilidade, mas não lhe assegurará um emprego. Dessa forma, há uma crescente estimulação da competição e aumento da produtividade:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática (SAVIANI, 2008, p. 429).

Para o autor, a escola foi mais uma vez responsabilizada pela formação da mão de obra que aos poucos é incorporada pelo mercado de trabalho, garantindo a competitividade das empresas, visando ao aumento do desenvolvimento e da riqueza social e permitindo o aumento da renda individual.

As mudanças e reformas do Estado influenciaram na organização dos sistemas de ensino de todos os países, identificando a educação como possibilidade de reverter os problemas sociais e econômicos que foram fortemente intensificados com o fortalecimento do neoliberalismo. Os impactos das políticas neoliberais afetaram a estrutura econômica dos países da América Latina e a influência das agências internacionais direcionou a história dos países de periferia, entre eles, a do Brasil. A partir dos anos 1990, ocorreram grandes transformações no cenário brasileiro nos setores social, político e econômico, decorrentes da influência que o capitalismo exercia no país desde os anos de 1960.

Segundo Effgen e Viriato (2011), a década de 1990 foi marcada por interesses que, na verdade, fazem parte de um conjunto de mudanças orientadas pelos organismos internacionais, que fez com que o Estado passasse a racionalizar os investimentos na área social e fortalecer as ações de natureza privada.

As autoras afirmam que o Estado brasileiro tem seguido à risca as “orientações” dos organismos internacionais, enfatizando o papel compensatório das políticas públicas, visando atender à população mais vulnerável. Todas essas

ações têm influenciado na organização da sociedade e, conseqüentemente, também na organização da educação.

As justificativas para as mudanças educacionais são realizadas sob o argumento de se ajustar às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que atingem a sociedade contemporânea.

De acordo com Saviani (2008), a partir desse novo paradigma de formação, há a afirmação de que, para desenvolver-se o novo trabalhador, faz-se necessário universalizar a educação básica, que assegure um padrão de qualidade e atenda às novas demandas. Com isso, as qualificações exigidas são diferentes, podendo ser realizadas em treinamentos rápidos e acessíveis aos trabalhadores. A atividade docente também passa a ser diferenciada, pois deixa de tratar do conhecimento historicamente construído, para treinar os sujeitos a atenderem às exigências das empresas.

Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2008, p. 441).

O autor enfatiza que o trabalho e a formação do professor passam a ser realizados, buscando-se a redução dos custos e do tempo, recaindo sobre a escola a responsabilidade de ofertar cada vez mais cursos para “acompanhar o mercado” e, sobre a classe trabalhadora, a responsabilidade pela renda e emprego desta.

Saviani (2008) também destaca que a introdução do toyotismo no capitalismo mundial levou à utilização do conceito de “qualidade total”, pois, ao produzir-se em pequena escala para mercados exigentes, poderia haver maior personalização no atendimento. Segundo o autor, esse conceito possui dois significados: o primeiro está ligado à satisfação do cliente e o segundo é fazer com que o trabalhador procure desenvolver seu trabalho com eficiência, com vistas a aumentar a produtividade pessoal e a da empresa. Ao se fazer a transferência desse conceito das empresas para as escolas, passou-se a considerar “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que

aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2008, p. 440). O autor analisa que, na sociedade atual, as reais clientes das escolas são as empresas ou a sociedade e o produto oferecido são os alunos. Para que esse produto seja revestido de qualidade, são necessárias ações de todos os envolvidos no processo de educação, com a intenção de que ele seja organizado e melhorado continuamente.

Diante dessa realidade, questiona-se o que se entende por educação de qualidade que se pretende universalizar, pois na atualidade ela está contida na proposta de desenvolvimento humano, formulada por organismos internacionais como na Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), em que o programa “Educação para Todos”<sup>2</sup> é uma das políticas centrais. A proposta de desenvolvimento humano desses organismos internacionais se preocupa com a formação do trabalhador para atender aos interesses do capitalismo, com intenção de mantê-lo e expandi-lo.

Ao mesmo tempo em que a educação é destacada como meio para o desenvolvimento econômico, contribuindo para atender à qualidade e produtividade exigidas, para inserir-se de forma competitiva na economia globalizada, também é vista como forma de equalização social, destinada a promover a redistribuição de renda e a redução da pobreza. Tentando ajustar-se à nova ordem econômica, os países do Terceiro Mundo, entre eles, o Brasil, têm suas políticas educacionais orientadas pelas agências internacionais, que enfatizam a busca da qualidade e da produtividade educacional, exigindo a criação de currículos nacionais e de sistemas de avaliação do desempenho das escolas.

Um exemplo da interferência desses organismos está presente no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como “Relatório Jacques Delors” (1996), que propõe uma nova forma de organização da educação. O Relatório deixa claro que essa perspectiva de educação deve orientar as reformas educativas, seja na elaboração de programas

---

<sup>2</sup> Programa criado com a finalidade de universalizar o acesso à educação, atendendo aos objetivos estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e reforçados na Declaração de Nova Delhi (1993) e no Marco de Ação de Dakar (2000).

ou na definição de políticas pedagógicas, que cada vez mais são organizadas para atender à necessidade de ofertar a educação para todos.

Segundo Delors (1996), a prática pedagógica deve ser organizada com a intenção de desenvolver quatro aprendizagens fundamentais:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90).

Os argumentos utilizados na defesa do “aprender a aprender”, expressos no Relatório Jacques Delors, são os mesmos apresentados nos documentos que organizam a educação nacional. Essas orientações foram seguidas pelas políticas educacionais brasileiras, tanto na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº. 9.394/1996, na estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e recentemente na organização das Orientações Pedagógicas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

As ações orientadas pelas políticas neoliberais, expressas em documentos oficiais, influenciam na elaboração dos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores, interferindo na qualidade do ensino desenvolvido na educação básica.

As breves transformações no mundo do trabalho que apresentamos foram fatos já analisados por diversos autores (SAVIANI, 2008; SILVA, 1992; FERRETTI, 1996; MACHADO, 1996; PUCCI, 1997; GALUCH; SFORNI, 2011) e considerados determinantes na definição de objetivos, conteúdos e metodologia da educação escolar, mas cabe perguntar: como essas transformações afetaram de modo específico o ensino de Arte nas escolas?

Tendo em vista a dificuldade de analisar como se deu a interação entre as exigências da forma de organização do trabalho e o ensino de Arte de um modo geral, optamos por tratar desse processo apenas na educação brasileira, já que,

nessa situação particular, ou seja, na educação de um país, é possível identificar os aspectos gerais da formação que estão presentes no cenário internacional, os quais foram tratados até o momento.

### 2.3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Analisando-se a História da Educação brasileira, é possível identificar as interferências culturais, sociais, políticas e econômicas que marcaram o ensino de Arte. Procurando compreender essas interferências, apresentaremos recortes de acontecimentos que julgamos importantes no decorrer do processo histórico, utilizando, sobretudo, os estudos de Barbosa (1995) e Subtil (2011), para que dessa forma possamos refletir sobre o ensino de Arte desenvolvido nas escolas.

Durante o período colonial, aconteceu a primeira forma de Arte na educação, sob a orientação da congregação católica denominada Companhia de Jesus (jesuítas). Segundo Subtil (2011, p. 244), os jesuítas utilizaram-se do ensino de Arte para evangelizar os povos indígenas, por meio de métodos que conquistavam os sentidos: “dramatização, música e poesia”.

O ensino jesuítico era composto de quatro cursos descritos no *Ratio Studiorum*<sup>3</sup>. Barbosa (1995) expõe que, no Brasil, o que mais se difundiu foi o *Trivium*, ou seja, o curso de letras humanas que envolvia gramática, retórica e humanidades, enquanto o *Quadrivium*, que abrangia a aritmética, geometria, música e astronomia, era pouco procurado. A autora evidencia que a existência da excessiva valorização dos estudos retóricos e literários promovia a separação das artes liberais (disciplinas do *Trivium* e do *Quadrivium*) dos ofícios manuais.

Barbosa (1995) explica que esse preconceito contra atividades manuais esteve presente no ensino de Arte no Brasil durante muito tempo, pois essas

---

<sup>3</sup> O *Ratio Studiorum* é um código pedagógico, composto por 467 regras, criado para orientar e normatizar o funcionamento das escolas jesuíticas. Essas regras indicavam como deveriam ser realizados os trabalhos referentes a cada matéria e as atribuições de cada sujeito ligado ao ensino (SAVIANI, 2008).

atividades eram recusadas nas escolas dos homens livres, por haver a compreensão de que deveriam ser realizadas apenas no treinamento dos escravos ou nas missões indígenas.

A autora expõe que, apesar da expulsão dos jesuítas em 1759, o modelo de escola por eles implantado ainda permaneceu. Dessa forma, “[...] eram os ecos de suas concepções que orientavam nossa cultura quando aqui chegou D. João VI, e oito anos depois quando chegou aqui a Missão Francesa [...]” (BARBOSA, 1995, p. 21). Para a autora, isso ocorreu porque nenhum sistema de ensino conseguiu se organizar a ponto de se igualar ao da educação jesuítica.

A chegada do grupo de artistas denominado Missão Francesa, provocou um distanciamento entre a Arte e o povo, fazendo com que as artes plásticas ganhassem um contorno neoclássico<sup>4</sup>, sendo destinadas, sobretudo, à elite brasileira.

De acordo com Barbosa (1995, p. 30), após a abolição da escravatura, os trabalhos manuais passaram a ser respeitados pela sociedade. Esse fato coincidiu com a nossa Revolução Industrial, “[...] invertendo os pólos pré-conceituais”. As Belas-Artes (arte elitista) continuaram a ser vistas como um entretenimento; no entanto, as artes aplicadas à indústria, baseadas em técnicas, sobretudo o desenho, passaram a ser consideradas formas de desenvolvimento econômico do país.

A necessidade de qualificação de mão de obra para atender à indústria fez com que a educação passasse a ser encarada como um campo estratégico para efetivar as mudanças exigidas pela sociedade. Nesse período, uma das preocupações era implantar a Arte, sobretudo o desenho, nas escolas primárias e secundárias e promover sua obrigatoriedade. Esse era um projeto baseado nos modelos ingleses e norte-americanos para solucionar a formação de mão de obra qualificada para a construção de um país moderno.

Em 1922, um acontecimento importante para a Arte brasileira foi a Semana de Arte Moderna, que influenciou os artistas brasileiros a direcionarem seus

---

<sup>4</sup> A arte do período Neoclássico caracteriza-se principalmente pela revalorização dos valores artísticos gregos e romanos. A pintura neoclássica se caracteriza pelo predomínio do desenho e da forma sobre a cor.

trabalhos de forma a valorizar a cultura nacional. Até esse período, o desenho era o componente principal do ensino artístico e naquele evento estavam envolvidos pintores, músicos, poetas, escritores, apoiando e expressando a grandiosidade da Arte brasileira, demonstrando que ela ultrapassava os limites do desenho. O objetivo era valorizar a cultura nacional, porém sem desconsiderar as manifestações artísticas provenientes de diferentes influências que foram responsáveis pela constituição da cultura popular brasileira.

Segundo Ferraz e Fusari (2004), no contexto educacional, o ensino de Arte era inspirado em princípios da Pedagogia Tradicional e, da mesma forma, limitava-se a aulas de desenho e à cópia do natural, a partir da apresentação de modelos que deveriam ser imitados, buscando-se, pela repetição, o aprimoramento e a destreza motora dos estudantes.

Opondo-se às formas de ensino que estabeleciam modelos que, segundo os críticos desse tipo de formação, não correspondiam à cultura dos alunos, o ensino brasileiro de Arte procurou valorizar a cultura nacional por meio da Escola Nova, em que os métodos de ensino utilizados consideravam a expressividade, a espontaneidade, a criatividade e a liberdade de expressão do aluno.

### **2.3.1 Inclusão da Arte no currículo escolar**

Conforme exposto anteriormente, entre os anos de 1960 e 1970, devido ao modelo socioeconômico que se desenvolvia no Brasil, articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira. As condições para o desenvolvimento do mercado de consumo e da industrialização estimularam e organizaram a reforma da educação brasileira. Com vistas a esse mercado, houve significativa ampliação do acesso à escola básica, que tinha como principal função o preparo do sujeito para o mercado de trabalho e para o mercado consumidor.

Nesse contexto, com a implantação da Lei LDB nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), ocorreu a inclusão obrigatória da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, como componentes

curriculares obrigatórios de 1º e 2º graus<sup>5</sup>. As interpretações equivocadas fizeram com que fossem emitidos diversos documentos, com a finalidade de esclarecer e normatizar o exposto na lei. Entre esses documentos, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou o Parecer nº. 540/1977, que, ao mesmo tempo em que tentava demonstrar preocupação com o encaminhamento do trabalho a ser realizado com os componentes curriculares, evidenciava a necessidade de sua mera existência nos currículos, uma vez que eles não deveriam ser entendidos como “matérias” ou “disciplinas”, mas como “uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum” (BRASIL, 1977, p. 26).

Nesse período, enfrentou-se o problema da formação de professores, pois muitos deles não tinham habilitação para o trabalho com as várias linguagens que seriam inclusas como modalidades artísticas: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas. Os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados na área eram responsáveis pelo ensino de alunos do ensino Fundamental e do Médio em todas as linguagens artísticas. Essa prática deu origem ao professor polivalente em Arte.

De acordo com a análise da história do ensino da Arte, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997a), com a formação polivalente, ocorreu a diminuição qualitativa do conhecimento referente às especificidades de cada uma das formas de arte e desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades espontâneas para que os alunos conhecessem todas as modalidades artísticas. Ao se ministrar aulas em que deveriam ser trabalhadas todas as linguagens artísticas, devido a sua formação de caráter superficial, formou-se no professor a ideia de que, ao se trabalhar com técnicas isoladas, todas as áreas seriam contempladas.

A Lei nº. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) também alterou a forma como os conteúdos da disciplina seriam desenvolvidos no Ensino de 1º e 2º graus: de 1ª à 4ª série deveriam ser desenvolvidos como atividades; de 5ª à 8ª série eram considerados áreas de estudo e, no 2º Grau, disciplinas. As aulas de Arte

---

<sup>5</sup> A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996, o 1º grau passou a ser denominado Ensino Fundamental e o 2º grau, Ensino Médio.

entendidas como atividades restringiam-se a práticas isoladas por meio de temas ou técnicas artísticas, sem realizar-se nenhum estudo ou contextualização histórica dos assuntos trabalhados.

Segundo Subtil (2009), o enfoque de Arte como mera atividade ampliou-se para além da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, limitando as aulas a práticas de livre expressão, que, fundamentada na Psicologia Genética de Piaget, passou a ser entendida como atividade preparatória para o desenvolvimento integral da criança e favorecedora de sua expressividade.

Tal formulação representou a desarticulação da prática artística com a teoria, os conteúdos, a técnica e a história, reduzindo o ensino de Arte à proposta de atividades sequenciadas por níveis de desenvolvimento dos educandos sem a visão de totalidade do processo tanto de produção quanto de ensino da Arte (SUBTIL, 2010, p. 33).

Para a autora, ao estabelecer-se a Educação Artística como atividade para 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, houve a redução da Arte como campo de conhecimento e, embora não existisse qualquer orientação para o trabalho docente polivalente, esse passou a ser um costume habitual que fez da disciplina uma soma de técnicas e produtos artísticos que destituiu o sentido do ensino de Arte.

Barbosa (1985) discute que os diversos acontecimentos no decorrer da História, como o ensino da Arte com função evangelizadora, a inserção da Arte europeia na cultura brasileira e o preconceito em relação aos trabalhos manuais, contribuíram para a situação marginal do ensino de Arte. A autora evidencia que na década de 1980, no contexto de discussões sobre a função equalizadora da educação, a disciplina foi alvo de reflexões e, com a intenção de promover maiores discussões, foram criadas a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), contribuindo para o fortalecimento de um movimento das Artes Plásticas, denominado arte-educação<sup>6</sup>. Esse movimento permitiu a ampliação das discussões sobre a desvalorização profissional e da Arte como área do conhecimento, favorecendo

---

<sup>6</sup> O conceito de **Arte-educação** foi produzido no campo do ensino das artes visuais, mas generalizado e estendido para as outras áreas.

aos professores maior organização para definir novos rumos para o ensino de Arte.

Em 1988, com a promulgação da atual Constituição nacional, iniciaram-se as discussões sobre os encaminhamentos a serem dados à educação brasileira. Dessa forma, na década de 1990 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tornando o ensino de Arte<sup>7</sup> componente curricular obrigatório.

Enquanto esses acontecimentos ocorriam em nível nacional, no Estado do Paraná, também na década de 1990, acontecia um movimento importante para a educação pública em geral e para o ensino de Arte em particular: a reavaliação curricular promovida em todas as áreas do conhecimento que resultou na edição do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990). Em Arte foram considerados os fundamentos metodológicos e os conteúdos de Artes Plásticas, Teatro e Música, da Pré-escola<sup>8</sup> à 8ª série.

No entanto, Subtil (2011, p. 249) considera que, apesar de todo o esforço de intelectuais e professores na elaboração do Currículo Básico, o documento foi ignorado e, “[...] de certa forma, foi negado pelas circunstâncias político ideológicas dos anos seguintes”, pois os pressupostos que o embasavam diferiam-se totalmente dos que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram editados em seguida, destinados a atender aos ditames dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento.

Todavia, a aceitação no Paraná dos PCN como referência para a organização do trabalho pedagógico não durou muito tempo. É o que pode ser observado com a elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), em 2008. A organização das DCE teve início depois da análise e da discordância em relação à utilização dos PCN por considerá-lo um currículo baseado nas experiências do aluno e destinado à prática do projeto neoliberal para a educação (PARANÁ, 2008). Em contraposição a essa tendência, as DCE,

---

<sup>7</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promoveu mudanças na nomenclatura da disciplina, que passou a ser Ensino de Arte e não mais Educação Artística.

<sup>8</sup> Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Pré-escola passou a ser designada Educação Infantil.

inclusive as que dizem respeito ao ensino de Arte, são pautadas no materialismo histórico e dialético<sup>9</sup>.

As DCE passaram por um longo período de elaboração. Entre os anos de 2003 e 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR – iniciou um conjunto de ações para elaborar as diretrizes orientadoras da educação das escolas públicas paranaenses. Para essas ações, foram constituídas equipes para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA), as quais deveriam elaborar documentos norteadores para as referidas etapas. Durante o período de elaboração dos documentos, foram realizados seminários, reuniões e encontros descentralizados, com o objetivo de promover a participação ativa dos educadores nas discussões.

Em 2008, depois de concluídos os trabalhos de elaboração das diretrizes, o documento apresentou os fundamentos teórico-metodológicos para cada disciplina, apontando os direcionamentos para o tratamento conferido aos conteúdos, bem como os encaminhamentos metodológicos e avaliativos para cada área do conhecimento.

Para Subtil (2010), os avanços proporcionados pelas discussões no momento da elaboração das DCE foram muito válidos, porém, a autora reconhece a necessidade de aprofundar pesquisas no sentido de conhecer as reais condições da implementação dessas diretrizes e analisar como elas se materializam nas práticas docentes nas escolas.

## 2.4 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou o ensino de Arte obrigatório nas escolas de

---

<sup>9</sup> Existem outras discussões em diferentes áreas do conhecimento, referentes ao tratamento superficial dos fundamentos teóricos que embasam a versão definitiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná: Baczinski, Pítton e Turmena (2008) e Navarro (2007).

Educação Básica. A disciplina de Arte passou a abranger as áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; atualmente está contemplada nos PCN (1997b), nas DCE (2008) e mais recentemente nas Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (2010).

Essa realidade instigou-nos a analisar a proposta de ensino de Arte disseminada nesses documentos distribuídos aos professores em âmbito nacional (PCN) para o Ensino Fundamental, em contraposição aos documentos elaborados pela SEED/PR para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Arte, com o objetivo de responder ao seguinte questionamento: O que os documentos oficiais orientam em relação ao ensino de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

#### **2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Arte**

Os PCN foram apresentados como um conjunto de propostas não obrigatórias e flexíveis destinadas a orientar o trabalho docente. De acordo com o documento introdutório dos PCN (BRASIL, 1997a), a elaboração dos documentos atendeu à necessidade de determinar o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, constituindo uma referência também para as ações do MEC, principalmente no que se refere a projetos de formação inicial e continuada para o magistério, análise e compra de livros didáticos e, ainda, em relação à criação de um sistema de avaliação nacional para o Ensino Fundamental.

Conforme já exposto, a LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) assegurou a inserção da Arte na escola regular, instituindo o ensino de Arte como obrigatório na educação básica, como área do conhecimento com conteúdos específicos, ao propor quatro modalidades artísticas: 1) Artes Visuais – englobando pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance; 2) Música; 3) Teatro; e 4) Dança. Envolvendo uma complexa gama de linguagens artísticas,

a disciplina adquiriu muita abrangência, o que pode ser observado no caso das artes visuais.

A presença da comunicação visual decorrente, principalmente, dos avanços tecnológicos mudou as formas de se produzir e se relacionar com a Arte e fez com que os PCN-Arte passassem a denominar como Artes Visuais a área do conhecimento designada como Artes Plásticas, juntamente com os diversos tipos de produção artística que resultam desses avanços tecnológicos. Além disso, o documento propôs que em todos os ciclos<sup>10</sup> fossem desenvolvidos trabalhos de produção, fruição e reflexão, envolvendo o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos sobre um amplo conjunto de modalidades artísticas.

A breve análise dos textos dos PCN-Arte evidencia a falta de encaminhamento do trabalho com as diversas linguagens artísticas. Penna (2001) destaca que nos documentos de Arte os conteúdos estão organizados por modalidade artística e não por ciclos, como nos documentos das demais áreas, deixando sob responsabilidade das escolas a organização do trabalho com as linguagens artísticas e da sequência curricular. Os documentos sugerem às escolas e professores que se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade e do trabalho no ensino de Arte, afirmando que “[...] não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...]” (BRASIL, 1997b, p. 55).

Penna (2001) menciona que inicialmente a flexibilidade apresentada na proposta do ensino de Arte dos PCN busca considerar as diferentes condições das escolas brasileiras. No entanto, essa flexibilidade acaba comprometendo uma das funções atribuídas ao documento, que é a de garantir a melhoria da qualidade no ensino, pois, como já citamos, a organização da disciplina é deixada a cargo de cada professor e de cada escola. Essa autonomia tanto pode resultar em trabalhos consistentes quanto em práticas pedagógicas que tragam prejuízo à formação do aluno.

---

<sup>10</sup> Os PCN sugerem a divisão das séries do Ensino Fundamental em ciclos: 1ª à 4ª série – 1º e 2º ciclos; 5ª à 8ª – 3º e 4º ciclos.

Concordamos que propor uma prática educativa que proporcione aos alunos o contato com os diversos meios de expressão existentes na atualidade é de extrema importância. No entanto, convém lembrar que a grande maioria das escolas não possui infraestrutura nem equipamentos necessários para a realização das aulas de Arte. Muitas escolas não têm materiais básicos ou locais adequados para a realização das aulas, como pincéis, tintas, papéis, etc. Essas condições materiais são essenciais para que a diversidade de técnicas propostas pelos PCN possa ser desenvolvida pelos professores.

Apesar de muitas vezes propor situações inviáveis devido às condições materiais da escola, os PCN-Arte assumem uma postura que tenta modificar o encaminhamento das aulas. Para isso, adotam três eixos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem, denominados de **produção**, **fruição** e **reflexão**. Esses eixos norteadores fazem referência à “Proposta Triangular” para o ensino de Arte, elaborada por Ana Mae Barbosa. Para os PCN-Arte (BRASIL, 1997b), a **produção** está relacionada ao fazer artístico; a **fruição** refere-se à apreciação do objeto artístico e a **reflexão**, à produção de conhecimento por meio do trabalho artístico. O documento afirma que os três eixos estão articulados, ao mesmo tempo em que se mantêm independentes e são considerados articuladores do processo de ensino e aprendizagem.

O que chama a atenção é que os três eixos derivados da proposta triangular, que foram concebidos para o ensino de artes visuais, nos PCN-Arte são utilizados para fundamentar todas as linguagens artísticas. Essa nova postura diante do ensino de Arte acaba diluída ao longo do documento à medida que predomina a concepção da Arte como forma de expressão de emoções. Pautando-se numa perspectiva subjetivista, o ensino de Arte passa a ter como funções a promoção da criatividade, da valorização da diversidade cultural, o despertar do orgulho da própria cultura e o respeito pelos outros povos, ensinando todos a “conviver em paz”. Além disso, o documento explicita que cabe aos professores do ensino fundamental o planejamento de oportunidades para que os estudantes possam organizar suas próprias ações criativas com o objetivo de formar indivíduos solidários e cooperativos.

Os PCN-Arte também destacam que o professor precisa aguçar a percepção de seus alunos, despertando a curiosidade destes, afinal “[...] o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir

procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de apreciação de obras de arte” (BRASIL, 1997b, p. 112). Nota-se que o ensino dos conteúdos cede espaço às descobertas, desconsiderando a importância da organização do processo de ensino e de aprendizagem, fundamental para a apropriação dos conceitos científicos.

De acordo com Libâneo (2010), as determinações dos organismos internacionais estão na contramão de uma escola que privilegia o ensino dos conteúdos sistematizados, pois remetem toda a atenção à necessidade de formação para a vida, visando amenizar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais. Assim, não é necessário manter uma escola assentada no conhecimento, mas uma escola que valorizará as formas de organização das relações humanas, privilegiando a integração social, o respeito entre as culturas e a solidariedade entre as pessoas.

A partir dessas considerações, podemos observar que os PCN seguem as determinações dos organismos internacionais e que na disciplina de Arte também se manifesta a perspectiva de formação assumida por esses organismos. Apesar dessas constatações, reconhecemos que esse documento se constitui em um avanço no tratamento da Arte como área do conhecimento e uma importante fonte de possibilidades de discussões sobre a disciplina. No entanto, acreditamos que as propostas apresentadas não conseguem promover a qualidade educacional tão evidenciada nos documentos, pois as consideramos incompatíveis à realidade escolar brasileira. Para que se concretize o exposto nos documentos, seria necessária a existência de medidas reais, capazes de solucionar a precariedade das condições estruturais e profissionais que atingem não apenas a disciplina de Arte, mas todo o sistema educacional brasileiro.

#### **2.4.2 Ampliação do Ensino Fundamental**

Segundo o MEC, a ampliação dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental é um movimento mundial já adotado por vários países da América do Sul (BRASIL, 2004). No Brasil, a inclusão de crianças de seis anos no Ensino

Fundamental é referenciada como mais uma tentativa de se garantir a educação para todos e uma nova medida para melhorar a qualidade da educação, permitindo maior tempo de permanência da criança no ambiente escolar.

Analisando a história da educação brasileira ao longo do século XX, é possível observarmos que a preocupação com a ampliação do tempo de ensino nas escolas não é recente. A atual política de ampliação do Ensino Fundamental é decorrente das transformações históricas referentes à educação obrigatória, ocorridas tanto no Brasil quanto em outros países, e foi reforçada, sobretudo, por compromissos internacionais assumidos a partir da década de 1960.

A Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961), que estabelecia quatro anos de escolaridade obrigatória, posteriormente foi ampliada por meio do Acordo de Punta Del Este e Santiago, momento em que o governo brasileiro assumiu a responsabilidade de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros. Em 1971, a Lei nº. 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

A Lei nº. 11.114 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) estabeleceu a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, porém, sem alterar a duração do Ensino Fundamental.

Somente em 2006 foi promulgada a Lei nº. 11.274 (BRASIL, 2006a), instituindo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, consolidando, assim, a proposição de expansão desse nível de ensino, contida na LDB, Lei nº. 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

A partir da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), o MEC começou a organizar e distribuir documentos com orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental e para a organização curricular, destacando aspectos específicos de cada disciplina.

Conforme já enfatizamos, a escola está sendo adequada para atender aos objetivos dos organismos internacionais por meio de determinações que estão sendo seguidas pelas políticas educacionais brasileiras. Seguindo essas determinações, os textos, organizados para orientar o processo de ampliação do

Ensino Fundamental, reafirmam os objetivos dos organismos internacionais, destacando a escola como um lugar onde as crianças devem “aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2007, p. 97).

Nesse processo, o professor é aquele que organiza tempos e espaços, promovendo formas de brincar com os conhecimentos, “compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório” (BRASIL, 2007, p. 44). Essa concepção de trabalho docente, presente nos documentos dos organismos internacionais, se materializada nas escolas, descarta a necessidade de uma formação docente de qualidade; a fragilidade dessa formação resulta na superficialidade do tratamento do conhecimento, desconsiderando a importância da apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade e enaltecendo a necessidade da aquisição de saberes utilizáveis para a vida:

[...] uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1996, p. 89).

É possível perceber a ênfase à capacidade que o indivíduo possui de buscar o conhecimento por si mesmo e adaptar-se a uma sociedade em constantes mudanças, valorizando os saberes centrados na experiência cotidiana.

Entre os textos produzidos pelo MEC, ganhou relevância a publicação do documento “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental” (BRASIL, 2007), que apresenta textos de diferentes autores, discutindo temas como a infância, o brincar, o trabalho com as áreas do conhecimento; a alfabetização e o letramento; a organização do trabalho pedagógico; e a avaliação. Além disso, o documento expõe as necessidades políticas, administrativas e pedagógicas exigidas para o êxito da implantação do Ensino Fundamental de nove anos:

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional (BRASIL, 2007, p. 7).

Todavia, as orientações não foram suficientes para prestar esclarecimentos referentes ao currículo e à alfabetização. Dessa forma, tentando responder às principais dúvidas dos professores e gestores, o MEC organizou o documento “Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica” (BRASIL, 2006b), abordando explicações sobre os aspectos legais, pedagógicos e de infraestrutura. A maioria das dúvidas está relacionada ao currículo, sobretudo a respeito dos conteúdos a serem trabalhados no 1º ano.

De acordo com a SEB, o conteúdo a ser trabalhado no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não é nem aquele pertencente ao último ano da Educação Infantil nem o da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, uma vez que a criança de seis anos, assim como as demais, precisa de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades (BRASIL, 2006b). Os documentos analisados orientam que a organização curricular tenha como referência a infância, visando ao desenvolvimento e à formação integral das crianças. No entanto, é possível perceber uma forte tendência à ruptura dos trabalhos de uma etapa para a outra, e não uma orientação baseada na compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implicam a necessidade de continuidade.

Outro documento organizado pelo MEC, “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009) enfatiza uma aprendizagem que desconsidera a importância da apropriação de conceitos e promove o desenvolvimento de capacidades necessárias para a inserção social do sujeito: “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para

assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009, p. 14).

Nesse documento a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade é vista como uma oportunidade de aprendizagem da leitura e da escrita, já que a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, afirma que “a escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização”, desconsiderando, assim, o ensino organizado para a aprendizagem de conceitos, reforçando a necessidade da existência de práticas que possibilitem a socialização dos sujeitos (BRASIL, 2009, p. 121).

A SEED/PR (2010), afirma que, bem mais que uma determinação legal, o Ensino Fundamental de nove anos representa a efetivação de um direito, principalmente àquelas crianças que não tiveram acesso anterior às instituições de ensino, por isso o cumprimento da determinação legal, de forma isolada, não garante a aprendizagem das crianças. Isso somente se efetivará por meio de um trabalho de qualidade no interior da escola, que possibilite “[...] a aquisição do conhecimento, respeitando a especificidade da infância nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (PARANÁ, 2010, p. 9).

Procurando direcionar as ações nesse sentido, de acordo com a SEED/PR, teve início a organização das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para esse trabalho, foram reunidos professores especialistas de todas as disciplinas curriculares, com a intenção de possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos obrigatórios para esse nível de ensino, especificados nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Essa reflexão resultou na elaboração do documento com orientações curriculares específicas sobre as diferentes disciplinas que compõem o currículo. As Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos foram embasadas na proposta das DCE (2008)<sup>11</sup>. Por se tratar de nosso

---

<sup>11</sup> Nesta dissertação faremos indicações resumidas quanto a esses aspectos que podem ser aprofundados numa consulta ao documento Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio (PARANÁ, 2008).

objeto de pesquisa, destacaremos as informações relevantes à disciplina de Arte, organizadas por Subtil (2010).

### 2.4.3 O ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná

Nas discussões coletivas realizadas entre os professores da rede estadual de ensino durante a elaboração das DCE, definiram-se os conteúdos estruturantes da disciplina de Arte, que se constituem em conceitos fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas da disciplina. São eles: elementos formais, composição e movimentos e períodos.

**Elementos formais:** são os recursos empregados numa obra:

Música – altura, duração, timbre, intensidade, densidade;

Artes visuais – ponto, linha, superfície, textura, volume, luz e cor;

Teatro – personagem, ação e espaço cênico;

Dança – movimento corporal, tempo e espaço.

**Composição:** é o processo de organização dos elementos formais que compõem uma produção artística:

Música – ritmo, melodia, harmonia, tonal, modal, contemporânea, escalas, sonoplastia, estrutura; técnica: instrumental, vocal e mista.

Gêneros – erudito, folclórico, popular, midiático e formas musicais, como valsa, rap, tango, samba, rock, etc.

Artes visuais – figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional, tridimensional, semelhanças, contrastes; gêneros: paisagem, retrato, natureza-morta; técnica: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo, etc.;

Teatro – jogos teatrais, jogo dramático, improvisação, imitação, manipulação de bonecos e sombras, tragédia, comédia, monólogo, roteiros e textos teatrais;

Dança – salto e queda, apoio, rotação, deslocamento, técnicas de improvisação, coreografia, sonoplastia, gêneros de dança como folclórica, de salão, étnica.

**Movimentos e períodos:** se caracterizam pelo contexto histórico em que se constituíram a Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais na Pré-história, no Renascimento, na Contemporaneidade; no Paraná, no Brasil, no mundo, e pelos diferentes estilos que caracterizam as manifestações artísticas, como o expressionismo, impressionismo, barroco, gótico, cubismo, etc.

Os conteúdos estruturantes, mesmo apresentando suas características, são interdependentes. Segundo as DCE (PARANÁ, 2008), o trabalho com esses conteúdos deve ser feito de modo simultâneo, pois os **elementos formais**, organizados por meio da técnica, do estilo e do conhecimento em Arte, resultarão na **composição** que se materializa como obra de arte nos diferentes **movimentos e períodos**.

Segundo Subtil (2010), a proposta apresentada procura tratar a Arte na escola menos como atividade e mais como conteúdo, procurando estabelecer relação entre os elementos formais de cada área, a composição e os movimentos e períodos. Para a autora, o ensino de Arte, assim desenvolvido, permite “[...] que a teoria, a reflexão, a história, a percepção sensível e estética e o trabalho artístico estejam presentes em todas as práticas propostas pela escola desde as primeiras aproximações das crianças com a arte” (SUBTIL, 2010, p. 37-38).

Nesse sentido, conforme as DCE (PARANÁ, 2008), o encaminhamento metodológico compreende três momentos da ação pedagógica:

**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 (PARANÁ, 2008, p. 70, grifos no documento).

Subtil (2010) destaca a importância da totalidade da prática artística e explica que os três momentos não são estanques e/ou sequenciais e devem

contemplar todas as práticas de Arte propostas, tendo em vista conteúdos, metodologia e concepção de Arte com significado histórico, humano e social.

Embora a elaboração das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (PARANÁ, 2010), sobretudo para o ensino de Arte, constitua uma importante discussão e tentativa de análise crítica da educação, da mesma forma que as DCE (PARANÁ, 2008), parece não estar se efetivando na prática pedagógica da maioria das escolas paranaenses. Porém, diante dessas considerações, nos fica uma reflexão: como transformar essas orientações em práticas pedagógicas, se a formação docente, o material didático fornecido pelo MEC e as avaliações que ocorrem em nível nacional acabam direcionando a prática das escolas também em nível estadual?

Com base nos estudos realizados e nos dados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais, foi possível verificar duas perspectivas de formação diferentes e, por decorrência, duas propostas de conteúdos e de metodologias. No ensino de Arte, sugerido pelos PCN (BRASIL, 1997b), os conteúdos e metodologias são tratados de forma geral; nas Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (PARANÁ, 2010), o ensino de Arte aparece de forma organizada, mas depende de pesquisas e maiores leituras, sobretudo, das DCE (PARANÁ, 2008), para a compreensão da proposta de trabalho.

A análise dos PCN-Arte evidenciou o atendimento à proposta neoliberal de ensino, em que a Arte é utilizada para colaborar na formação do cidadão, ensinando a convivência harmoniosa e o respeito às diferentes culturas. Por isso, o documento destaca a importância do desenvolvimento da expressão individual do aluno, despertando sua criatividade e afetividade, tornando-o solidário e cooperativo, além da valorização e participação da cultura local, pois assim estará atendendo a esses objetivos. Já as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (PARANÁ, 2010) apresentam a proposta de trabalhar a Arte como conhecimento historicamente construído e presente nas situações sociais da realidade humana, por isso, defendem o trabalho com os conteúdos específicos da Arte. Ao professor cabe estabelecer

relação entre esses conteúdos, num processo que envolve o acesso aos conhecimentos e também à Arte.

Com base nessas análises, é possível destacar que, embora os dois documentos atendam a determinações mais amplas, guiadas por organismos internacionais que interferem no direcionamento da educação de nosso país, no documento paranaense existe o reconhecimento da importância do trabalho com os conhecimentos das diferentes linguagens.

Os resultados dessa análise documental mobilizaram-nos a refletir: os responsáveis por elaborar os documentos sustentados na ideologia neoliberal que orientam a educação selecionam os conteúdos, metodologias, formas de avaliação e usam a escola para atender aos interesses neoliberais. Por outro lado, as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (2007; 2009a) e seus colaboradores nos conduzem a considerar a escola como o espaço que pode garantir o acesso a formas mais complexas de conhecimentos e desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Porém, somente a adequada organização do aprendizado poderia resultar nesse desenvolvimento mental. Isso significa que não é qualquer forma de ensino que pode promover o desenvolvimento dos sujeitos.

Essas considerações nos levaram a questionar: mesmo diante das orientações dos documentos estudados é possível organizar o ensino de Arte para que gere aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes?

Será na Teoria Histórico-Cultural que buscaremos subsídios para compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como investigar as relações entre Arte, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

### **3 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**

A Teoria Histórico-Cultural considera que por meio do trabalho, da linguagem e do uso de instrumentos, o homem passou a agir sobre a natureza para atender às suas necessidades, transformando suas ações em novas formas de comportamentos culturais. Nesse processo, desenvolveram-se as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que definiram a passagem da história natural dos animais à história social dos homens.

Ao analisar o processo de formação das funções psicológicas superiores ao longo da história, a Teoria Histórico-Cultural oferece subsídios para compreender a estreita relação entre a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e o desenvolvimento dessas funções em cada sujeito. Nesse sentido, a escola, como local de acesso a esses conhecimentos, assume um papel fundamental nos processos de formação dos indivíduos.

Fundamentados nesses pressupostos, neste capítulo analisamos a relação entre o processo de formação das funções psicológicas superiores na filogênese e na ontogênese e o papel da educação para o desenvolvimento de tais funções.

#### **3.1 AS ORIGENS DO PSIQUISMO HUMANO**

Segundo Leontiev (1978), até constituir-se como um ser social, o homem precisou percorrer um lento processo de formação biológica, passando por vários estágios no decorrer da história da sociedade humana. Segundo o autor, o primeiro desses estágios teve início no fim do período terciário e início do quaternário e foi o que preparou a passagem ao homem. Os australopitecos, animais representantes desse estágio, apresentavam comunicação primitiva, já conseguiam realizar atividades manuais complexas, fato que permitia a utilização de instrumentos rudimentares.

O segundo estágio teve início com o aparecimento do pitecantropo (protoantropiano) e se encerrou com o surgimento do homem de Neanderthal (paleantropiano). Nesse estágio, apesar de ainda submetido às leis biológicas, o desenvolvimento humano foi marcado por significativas alterações, como a produção de instrumentos e a prática de atividades coletivas, indicando o início de formas rudimentares de trabalho e sociedade.

Aos poucos o homem tornou-se sujeito do processo social de trabalho sob a ação de duas diferentes leis: as **leis biológicas**, responsáveis pelas alterações anatômicas, que permitiram a adaptação do homem às necessidades de produção; as **leis sócio-históricas**, que conduziram o desenvolvimento da produção.

Segundo Leontiev (1978), a formação do homem passou por mais um estágio, o *Homo sapiens*. Nesse estágio o desenvolvimento do homem ficou livre de sua dependência inicial relacionada a alterações biológicas (transmitidas por hereditariedade) e começou a ser conduzido por leis sócio-históricas. O autor afirma que somente ao completar o processo de evolução biológica e constituir-se a espécie *Homo sapiens* é que teve início o processo de desenvolvimento histórico que culminou no surgimento do ser social. Todavia, argumenta que isso não significa que a passagem ao homem anulou as interferências das leis biológicas:

Não queremos com isso 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 (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Para Leontiev (1978), com a constituição do homem atual (*Homo sapiens*) todas as características da espécie se transmitem geneticamente, porém, as características que constituem o gênero humano, por terem sido produzidas socialmente, precisam ser apropriadas por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Concordando com Leontiev, Luria (2012) não desconsidera a influência dos fatores biológicos no desenvolvimento humano e enfatiza que o desenvolvimento da consciência ocorre por meio do processo de interação e apropriação da cultura intelectual, produzido pelas gerações no decorrer da história social da humanidade.

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (LURIA, 2012, p. 194).

Leontiev (1978), baseado nas ideias de Marx, também destaca o trabalho como uma atividade que distingue o ser natural do ser social, pelo fato de ser uma atividade consciente, orientada por uma finalidade previamente estabelecida, e por resultar em um produto social.

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve faculdades que nele estão adormecidas (LEONTIEV, 1978, p. 74).

O trabalho, ao ser realizado de forma coletiva, permite ao homem relacionar-se com a realidade objetiva e com outros homens. Ao ser baseado na cooperação entre os indivíduos e na união de vários membros de um grupo em busca de um mesmo objetivo, no trabalho coletivo está presente a divisão social das funções. Nesse trabalho coletivo os sujeitos vão desenvolvendo a

consciência, pois na realização das atividades em grupo necessitam que cada sujeito tome conhecimento do que significa a sua ação no conjunto da atividade.

A divisão do trabalho faz com que nem todas as atividades desenvolvidas pelo sujeito atendam às necessidades biológicas individuais. O exemplo clássico de Leontiev (1978) sobre o processo de caça primitiva ilustra essa situação. Enquanto um indivíduo afugentava a caça, outro se localizava no lugar oposto, a sua espreita, para agarrá-la; enquanto alguns sujeitos cuidavam do abatimento do animal, outros cuidavam do fogo para o preparo e outros se encarregavam da limpeza ou de separar peles e carnes. No final, todos comiam e tinham sua necessidade de alimento saciada, a partir dessa atividade que envolvia diferentes ações e sujeitos.

O que possibilitava a ligação entre as diversas ações isoladas, de forma que os sujeitos ficassem confiantes no fim coletivo de suas ações, eram as relações sociais presentes entre eles, refletidas na consciência. Daí a relação estabelecida pela Teoria Histórico-Cultural entre o trabalho coletivo e o aparecimento da consciência. De acordo com Leontiev (1978), a decomposição de uma ação só pode ser realizada se o sujeito que age conseguir refletir psiquicamente sobre a relação existente entre o motivo objetivo da ação e seu objeto, de modo que ela se torne consciente e possa fazer sentido para o sujeito. Aos poucos, passa a existir a separação entre a atividade e o objeto e o homem começa a tomar consciência também deste para suas relações.

Segundo Leontiev (1978), o trabalho, desde a sua origem, é mediatizado pelo instrumento e pela sociedade. O autor evidencia que determinados animais podem fazer uso de instrumentos, como, por exemplo, um símio pode usar uma vara para alcançar uma fruta no topo da árvore. Porém, por mais complexa que seja a ação desenvolvida pelo animal, usando o instrumento, jamais terá um caráter social, pois o uso que esse animal faz dos instrumentos não é coletivo e não determina relações de comunicação entre os seres que a efetuam. Isso ocorre porque suas atividades são determinadas e delimitadas somente por suas necessidades biológicas.

De acordo com Luria (1991a), diferentemente dos animais, além de empregar os instrumentos de trabalho, o homem também os fabrica. Se numa

etapa anterior da história da humanidade as lascas de pedra tosca foram os instrumentos de trabalho mais primitivos, em etapas posteriores surgiram instrumentos preparados pelo homem, que permitiram diferentes ações, como esfolar o animal morto, cortar pedaços de madeira ou mesmo acomodar o instrumento na mão. O trabalho realizado na preparação dos instrumentos já não atendia à simples necessidade biológica (de alimentação), mas também ao conhecimento do futuro emprego do instrumento. Para o autor, essa atividade de preparação dos instrumentos de trabalho gerou uma mudança na estrutura do comportamento humano, podendo ser denominada de primeira forma de **atividade consciente**.

A fabricação e o uso de instrumentos, assim como o processo de trabalho, passaram a ser desenvolvidos com a consciência de seu fim. De acordo com Leontiev (1978), os instrumentos tornaram-se objetos sociais, que carregam em si o trabalho social, por serem elaborados no decorrer do trabalho coletivo. As relações de trabalho realizadas socialmente estão cristalizadas nos objetos e a relação do homem com o instrumento possibilita o desenvolvimento de novas operações em cada uso, modificando a natureza, os meios e o próprio homem. Por isso, o conhecimento humano mais simples, realizado na “[...] ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Luria (1991a) reforça a concepção de Leontiev acerca da relação entre a formação da consciência e o trabalho coletivo, afirmando que o trabalho só se concretiza em condições de atividade coletiva, na qual o homem se relaciona não somente com a natureza, mas também com os demais. Nessa atividade, surge a necessidade de comunicação que, de início, é realizada por meio de gestos, depois, de grunhidos e, aos poucos, a linguagem articulada vai se formando.

Conforme Luria (1991a), de início, os homens utilizavam articulações confusas, empregando expressões e gestos para se comunicar. Nesse momento, a linguagem estava muito mais relacionada aos gestos do que aos sons.

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram 'palavras' capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam** (LURIA, 1991a, p. 79, grifos do autor).

O autor destaca a linguagem como importante fator na transição da história natural dos animais à história social do homem, que permite ao menos três mudanças fundamentais à sua atividade consciente. A primeira dessas mudanças consiste na possibilidade de nomear os objetos, identificá-los, orientar a atenção para eles e conservá-los na memória. Isso torna possível lidar com as coisas do mundo exterior, mesmo que elas estejam ausentes, basta pronunciar interna ou externamente uma palavra para que a imagem do objeto se faça presente e nos deixe em condição de operar com ele. Luria (1991a) esclarece que a linguagem “duplica o mundo perceptível”, possibilitando armazenar informações advindas do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores. Esse mundo interior de imagens aparece como base na linguagem e pode ser utilizado pelo homem em suas atividades.

O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em assegurar os processos de abstração e generalização. Para Luria (1991a), as palavras indicam e abstraem suas propriedades, possibilitando relacionar as coisas perceptíveis em dadas categorias, fazendo, pelo homem, o trabalho de análise e classificação dos objetos. Por tudo isso a linguagem pode ser considerada “[...] não apenas **meio de comunicação**, mas também o **veículo mais importante do pensamento**, que assegura a transição do **sensorial ao racional** na representação do mundo” (LURIA, 1991a, p. 81, grifos do autor).

A terceira e mais significativa função da linguagem na formação da consciência humana consiste em ser instrumento de transmissão de informações que permite ao homem assimilar todo o conhecimento e formas de comportamentos produzidos no decorrer da história social da humanidade. Segundo Luria (1991a), o aparecimento da linguagem constituiu um grande salto

no desenvolvimento das características tipicamente humanas, possibilitando elevar a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos.

Isto significa que com o **surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico** desconhecido dos animais, e que a **linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência** (LURIA, 1991a, p. 81, grifos do autor).

Concordando com Luria, Leontiev (1978) afirma que, juntamente com a organização do trabalho e a aquisição da linguagem, desenvolveram-se as funções psicológicas superiores que diferenciam os homens dos animais, acarretando profundas transformações nos seus órgãos dos sentidos, no cérebro, enfim, nos seus caracteres físicos e psíquicos, fazendo-os adquirir capacidades que antes não existiam:

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica (LEONTIEV, 1978, p. 73).

Segundo Luria (1991a), a linguagem reorganiza os processos de **percepção e atenção**, generalizando elementos essenciais dos objetos que são perceptíveis em determinados grupos ou categorias. Para o autor, nos processos de atenção da criança, a linguagem possibilita a distinção de um objeto entre os demais por meio da fala do adulto; permite-lhe discriminar, sozinha, os objetos, nomeando-os e destacando suas qualidades e finalidades, de modo que sua atenção torna-se dirigível. Por exemplo, quando o adulto diz à criança “pegue a bola”, essa palavra dirige a atenção desta para determinados objetos, ficando fora do seu foco alimentos, vestuários, pessoas e demais brinquedos. A palavra evoca mentalmente o objeto e a sua atenção é voluntariamente dirigida para ele.

Por meio desse exemplo, é possível perceber que também a memória é influenciada pela linguagem, tornando-se uma atividade mnemônica consciente, na qual o homem organiza o material a ser lembrado e acessado. Diante da

palavra “bola”, mesmo que esse objeto não esteja ao alcance da visão ou do tato, a criança passa automaticamente a lidar com ele no plano mental. De que forma isso é possível? Por meio do resgate da imagem já formada em momentos anteriores. As experiências anteriores não estão armazenadas ao acaso, elas são “etiquetadas” com palavras que vão se constituindo no repertório dos sujeitos. A palavra dita em um momento posterior, já separada da experiência imediata, traz para o presente o objeto ausente, recupera seus traços essenciais, eis o processo da **memória**.

Ao permitir designar objetos, dirigir a atenção para eles e mantê-los na memória, a linguagem possibilita ao homem desligar-se da realidade imediata, assegurando o surgimento da **imaginação**, que serve de base para a criação humana. Dessa forma, no momento em que for realizar um desenho, por exemplo, a criança, mesmo não estando diante do objeto, é capaz de no meio de tantos outros objetos selecionar um em sua memória e tentar “representá-lo”; no momento da pintura, escolher a cor, procurando recordar-se das características principais do objeto, e manter sua atenção no formato do objeto representado para que o resultado saia de acordo com o que antes fora imaginado.

### 3.2 A CRIANÇA E O USO DE SIGNOS E INSTRUMENTOS

Vigotski (2007) dedicou-se à análise dos processos psicológicos que dão origem ao comportamento consciente do homem. Para o autor, as funções psicológicas elementares (reações automáticas, ações reflexas, associação simples, atenção involuntária, memória mecânica) encontram-se presentes nos seres humanos e nos animais e são de origem biológica, enquanto as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, atenção e memória voluntária, imaginação criadora, percepção consciente) não são inatas, se desenvolvem nas interações sociais e por meio das influências culturais.

O autor esclarece que no processo de desenvolvimento humano é possível distinguir duas linhas que se diferem quanto à origem: de um lado, os processos elementares, que são biologicamente formados, e, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. O desenvolvimento da criança acontece da união dessas duas linhas.

Vigotski (2007) afirma que o uso de instrumentos e a linguagem são duas formas de comportamento que acontecem na infância e que são determinantes para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. A composição das operações com signos exige um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Os signos constituem esse elo que se insere no interior da operação, tornando-a um processo complexo e mediado.

Ao investigar a relação entre o uso dos signos e dos instrumentos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, Vigotski (2007) identificou que o signo e o instrumento possuem funções mediadoras nesse processo; o que os difere é a forma como orientam o comportamento humano: enquanto o instrumento possibilita a influência do sujeito sobre o objeto da atividade, é orientado externamente; o signo não muda em nada o objeto da operação psicológica, ele controla o próprio sujeito, portanto, é orientado internamente.

O autor esclarece que ao início do uso de signos, são eles que determinam o esforço da criança; por meio do desenvolvimento, essas operações das atividades mediadas (como a memorização, por exemplo) sofrem mudanças e começam a ocorrer como um processo completamente interno. Nos últimos estágios do comportamento da criança, os signos externos assemelham-se ainda aos primeiros estágios, caracterizados por um processo direto. Nos níveis mais superiores, não existe mais dependência em relação aos signos externos, mas uma reconstrução interna de uma operação externa, que Vigotski (2007) denomina como processo de **internalização**.

Esse processo de internalização resulta numa série de transformações no indivíduo, exemplificadas nos textos de Vigotski (2007) por meio do desenvolvimento do gesto de apontar:

A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance [...] Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, **mas de uma outra pessoa**. [...] Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. **O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar** (VIGOTSKI, 2007, p. 56-57, grifos do autor).

A descrição do desenvolvimento do apontar ilustra as inúmeras transformações ocorridas no processo de internalização. A princípio ocorre uma operação em que uma atividade externa transforma-se e começa a ser realizada internamente. Em seguida, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. As funções psicológicas do pensamento que se desenvolvem no plano social são reconstituídas internamente em cada indivíduo. De acordo com Vigotski (2007), tudo o que o sujeito aprende existe antes no plano social e, quando é apreendido e modificado pelo sujeito, passa a existir no seu plano interno. A transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultado de um longo período antes de internalizar-se, de forma definitiva.

O processo de internalização das formas culturais de comportamento requer a reelaboração da atividade psíquica a partir das operações com signos. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

A partir do uso de instrumentos (transição para a atividade mediada), alteram-se todas as operações mentais e amplia-se a quantidade de atividades em cujo interior das novas funções psicológicas podem operar.

Para o autor, os signos e a linguagem representam, para a criança, o primeiro e principal meio de interação que estabelecem com os adultos e são fundamentais para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Desde o seu nascimento, a criança é totalmente dependente do adulto para

sobreviver. É na presença de pessoas mais experientes que ela, aos poucos, vai se apropriando da cultura.

A princípio, a criança apresenta comportamentos instintivos e, mesmo sem dominar a linguagem, já utiliza o balbucio, o grito, o choro ou os gestos como formas de interação com o adulto. Sua relação com o mundo ainda é direcionada por motivos biológicos, que manifestam algumas sensações, como de dor, de calor e de fome. Inicialmente, essas ações são puramente reflexológicas, mas, posteriormente, transformam-se no meio pelo qual a criança tem suas necessidades satisfeitas, servindo como um meio de comunicação entre ela e o adulto.

Mesmo que a inteligência prática e o uso de signos possam operar de formas interdependentes em crianças pequenas, no adulto a unidade dessas ações constitui-se essencial ao desenvolvimento humano complexo.

Vigotski (2007) elucida que num determinado momento do desenvolvimento humano as linhas do pensamento se encontram com as da linguagem, ocorrendo o momento de maior significado no desenvolvimento humano:

**[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem** (VIGOTSKI, 2007, p. 11-12, grifo do autor).

De acordo com o autor, apesar de o uso de instrumentos durante o período que antecede a linguagem ser comparado ao dos macacos antropóides por muitos pesquisadores de sua época, no momento em que a criança começa a fazer uso da fala e dos signos em suas ações, estas se transformam e se organizam de maneiras totalmente diferentes.

Vigotski (2007) cita que, de acordo com os experimentos realizados por Köhler e Bühler, a inteligência prática na criança e no chimpanzé ocorre independentemente da fala. Bühler afirma que as relações entre a inteligência prática e a fala, que caracterizam a criança com dez meses de idade, permanecem inalteradas por toda a vida. Contrário a essas ideias, Vigotski (2007) atribui à

“[...] atividade simbólica uma função **organizadora** específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 11, grifo do autor).

Na concepção do autor, antes de controlar o próprio comportamento, a criança inicia o controle do ambiente por intermédio da fala e, por meio das relações que estabelece com o meio, apropria-se dos signos e significados, incorporando-os às suas ações que, até então, tinham caráter essencialmente prático. Isso permite estabelecer novas relações com o ambiente, organizar de maneira inédita o comportamento e, assim, iniciar seu desenvolvimento intelectual.

Vigotski (2007) explica que inicialmente a fala acompanha as ações da criança e, à medida em que vai sendo internalizada, desloca-se cada vez mais para o início, até chegar a preceder a ação. “Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a **função planejadora** da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior” (VIGOTSKI, 2007, p. 17, grifo do autor). O uso funcional da palavra passa a interferir no pensamento, promovendo intensas transformações no psiquismo infantil. A fala passa a fazer parte de todas as ações da criança, tornando-a capaz de providenciar instrumentos auxiliares para a resolução de situações com as quais constantemente se depara, a planejar ações antes de sua realização e, principalmente, a controlar o comportamento.

### 3.3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS

De acordo com Vigotski (2007), todas as concepções existentes sobre aprendizagem e desenvolvimento humano podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas. A primeira posição, defendida por Jean Piaget, pressupõe a independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. O desenvolvimento é visto como pré-requisito para que ocorra a aprendizagem.

A segunda posição teórica considera que aprendizagem e desenvolvimento são processos idênticos.

O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 89).

A terceira posição teórica procura superar os extremos das anteriores. A respeito dessa posição, Vigotski (2007) postula que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes entre si e ao mesmo tempo afirma que, em determinados momentos, os dois processos são coincidentes.

Vigotski (2009a) rejeita essas três posições teóricas e apresenta outra perspectiva para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para esse autor, aprendizagem e desenvolvimento são processos que estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança. Para ele, no contato com os adultos a criança aprende a falar, adquire várias informações e habilidades. Nessa interação aprende conceitos antes mesmo de seu ingresso na escola, mas essa aprendizagem conceitual difere daquela que ocorre no contexto escolar: “A criança opera espontaneamente com os conceitos, mas de modo inconsciente, isto é, resolve as situações na prática [...] faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso” (SFORNI, 2004, p. 67).

Segundo Vigotski (2009a), esses conceitos são denominados de espontâneos ou cotidianos, por serem aprendidos em situações práticas, não organizadas especificamente para fins de aprendizagem e mantêm estreita relação com a experiência empírica da criança; desenvolvem-se a partir do concreto, até alcançar o nível abstrato do objeto.

Já a apropriação dos conceitos científicos não ocorre de forma espontânea, sua assimilação requer uma ação planejada, consciente, mediante um processo de ensino sistematizado e intencional, conforme expõe Sforni (2004, p. 68):

O acesso ao conceito científico ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim

explícito de ensinar e aprender. A relação da criança com o conceito científico é mediada por outros conceitos elaborados anteriormente (SFORNI, 2004, p. 68).

Enquanto nos conceitos espontâneos a criança não toma consciência do conceito – o pensamento do sujeito está voltado mais para o objeto do que para o seu significado –, nos conceitos científicos o pensamento está voltado para o conceito, para a atividade mental. Sforni (2004) evidencia que, na diferenciação dos conceitos, a aquisição de conceitos científicos significa avanço no desenvolvimento mental da criança. Para a autora, a aquisição dos conceitos científicos se revela promotora do desenvolvimento psíquico, pois possibilita à criança condições de operar com esses conceitos, de maneira consciente, ou seja, ela pode ter domínio sobre a atividade mental realizada.

As pesquisas realizadas sobre o processo de formação dos conceitos permitiram a Vigotski (2009a, p. 246) chegar à conclusão de que a apreensão do “[...] conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização [...]” que são necessários outros processos, igualmente complexos e constituídos numa relação mediada pelos signos ou pelas palavras.

De acordo com Vigotski (2009a), no processo de formação conceitual, a palavra é elemento fundamental, mas ela não é aprendida de forma definitiva e estática; como os significados das palavras evoluem, os conceitos aprendidos também passam por um processo de evolução, ampliando o seu significado para o sujeito. Desse modo, a apreensão de um conceito corresponde a um complexo e demorado processo que se completa quando o sujeito é capaz de realizar a sua generalização. O ato de generalizar vai sofrendo novas configurações à medida que a experiência pessoal vai se ampliando, possibilitando novas combinações conceituais. Assim, por se tratar de uma generalização e não somente uma denominação verbal, no momento em que uma criança apreende uma nova palavra, vinculada a um significado, o seu desenvolvimento encontra-se somente no começo. Para Vigotski (2009a, p. 246), “[...] no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à 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”.

O autor destaca que os conceitos apresentam formas opostas de desenvolvimento: os conceitos espontâneos se desenvolvem em sentido ascendente e os conceitos científicos, em sentido descendente.

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2009a, p. 347-348).

Os conceitos científicos e espontâneos, apesar de percorrerem diferentes vias durante seu processo de desenvolvimento, mantêm estreita relação e influência. Vigotski (2009a) esclarece que esse vínculo que se estabelece entre os dois conceitos só é possível devido aos diferentes caminhos percorridos no processo de sua formação. Se os conceitos científicos trilhassem os mesmos caminhos dos conceitos espontâneos, nada de novo seria propiciado ao desenvolvimento mental. Ao esclarecer a relação dialética entre o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, Vigotski (2009a) atribui ao ensino escolar importância fundamental. No entanto, destaca que não é qualquer ensino, mas aquele organizado para mobilizar as ações mentais, gerando aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1991, p. 74).

Ao investigar a importância da instrução escolar para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2009a) evidenciou que, para

descobrir as reais relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade do aprendiz, é necessário considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento do indivíduo: o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento próximo<sup>1</sup>.

O que Vigotski (2009a) denomina de nível de desenvolvimento atual é aquilo que o indivíduo já consegue fazer de forma independente, sem qualquer intervenção de outro sujeito. O nível de desenvolvimento próximo demanda a orientação de um adulto ou a colaboração de companheiros mais capazes para a solução do problema.

De acordo com Vigotski (2009a), um ensino capaz de promover o desenvolvimento das funções complexas do pensamento precisa ser organizado, considerando aqueles conhecimentos que a criança já domina, e atuar naqueles que por ela ainda não foram apropriados. Para o autor, a identificação do nível de desenvolvimento atual no trabalho pedagógico não pode se limitar ao reconhecimento do que a criança consegue realizar sozinha, mas fornecer informações que contribuam com o trabalho na zona de desenvolvimento próximo. É nesse “espaço” entre o que a criança é capaz de realizar sozinha (zona de desenvolvimento atual) e o que ela consegue fazer com ajuda (zona de desenvolvimento próximo) que existe a possibilidade de promover o desenvolvimento da criança por intermédio do ensino.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o

---

<sup>1</sup> No Brasil, em algumas traduções o conceito de nível de desenvolvimento atual pode ser encontrado como nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento efetivo. Zoia Prestes (2010), em sua tese de doutorado intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, explica que o conceito de zona *blijaichego razvítia*, desenvolvido por Vigotski, ao ser traduzido para a Língua Portuguesa, tem recebido diversas denominações (zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato), o que, na sua opinião, tem levado a interpretações equivocadas. Prestes (2010) destaca as contradições presentes nos termos traduzidos para a Língua Portuguesa, afirmando que a tradução mais próxima do termo russo zona *blijaichego razvítia* é **zona de desenvolvimento iminente**, por ter como característica principal a possibilidade de desenvolvimento do sujeito e não a garantia de sua ocorrência. Entretanto, nesta dissertação, utilizaremos os termos “nível de desenvolvimento atual” e “nível de desenvolvimento próximo”, empregados na edição das *Obras Escogidas* em espanhol (1993), por serem mais usuais no meio educacional, bem como por considerarmos que não comprometem o entendimento do significado desses conceitos na Teoria Histórico-Cultural.

pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009a, p. 244).

Para o autor, o ensino organizado, para que os conceitos sejam apropriados, de forma pronta e acabada, se mostra inviável e pedagogicamente estéril. Nesse tipo de ensino, as ações de aprendizagem se limitam à assimilação vazia de palavras em que a criança utiliza mais a memória do que o pensamento e sente-se incapaz de empregar, de forma consciente, o conhecimento assimilado.

Movimento oposto ocorre quando um conceito é apropriado por meio de atividades que mobilizem suas funções psicológicas superiores. A apropriação do conceito científico permite que o sujeito tome consciência do objeto de conhecimento e passe a atuar mentalmente sobre ele, estabelecendo relações totalmente diferenciadas.

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto – mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos dos pensamentos dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009a, p. 290).

Vigotski (2007, p. 103) entende que aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, no entanto, uma adequada organização da aprendizagem “[...] resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. A

aprendizagem do indivíduo ocorre por meio da atividade mediada e da interação estabelecida com o meio. Pela ênfase dada aos processos sócio-históricos, na teoria vigotskiana, o ensino sistematicamente organizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que são capazes de atuar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente sociocultural. Uma vez internalizados, esses processos passam a orientar as ações da criança.

O autor evidencia que a complexidade da formação de conceitos científicos exige e se articula a diferentes funções psicológicas superiores, como a percepção, a memória, a atenção voluntária, a abstração, a generalização, etc., e por isso o processo de instrução escolar que tenha por objetivo o desenvolvimento dos alunos não pode ser simples, limitado ao “treinamento” ou à definição verbal de conceitos. Para a formação dos conceitos científicos, a relação com o objeto de conhecimento precisa ir além da experiência sensível, o que exige a mobilização das funções psicológicas superiores. Nesse processo, o ensino assume papel fundamental.

### 3.4 DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para avançar no entendimento de como a ação externa age sobre o desenvolvimento psíquico, consideramos necessário compreender, de modo mais específico, como se desenvolvem as funções que compõem o psiquismo humano – a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação<sup>2</sup> e a função da linguagem no processo de desenvolvimento de cada uma delas. Mesmo sabendo que nenhuma função age isoladamente, mas que é parte de um sistema, para fins didáticos destacaremos neste texto algumas funções psicológicas superiores, de forma isolada. É importante ressaltar que, diante da complexidade que envolve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como da vasta produção científica sobre o tema, inclusive os mais recentes estudos da área de neurociência e neuropsicologia, não é possível esgotar todas as possibilidades de

---

<sup>2</sup> A imaginação será tratada no capítulo 4 desta dissertação.

explicação e análise nos limites desta dissertação. Nossa intenção foi a de destacar apenas as características fundamentais que conduzem ao desenvolvimento de cada uma delas, com o objetivo de promover a compreensão de como a ação externa, de modo especial à educação escolar e, sobretudo, o ensino de Arte, pode atuar nesse processo.

### 3.5 SENSações

De acordo com Luria (1991b), as sensações formam a fonte básica dos nossos conhecimentos referentes ao mundo externo e ao nosso próprio corpo, pois, por meio delas, chegam ao cérebro informações sobre os fenômenos do mundo exterior e do estado do organismo. Se esses canais de comunicação exercidos, sobretudo, pelos órgãos dos sentidos não enviassem as informações, seria impossível a realização de qualquer atividade consciente.

No decorrer da história da humanidade, constituíram-se os órgãos específicos de percepção (órgãos dos sentidos ou receptores) que se especializaram em refletir tipos particulares de formas ou de movimentos da matéria: “receptores da pele, que refletem as influências mecânicas; receptores auditivos, que refletem as oscilações sonoras; receptores visuais que refletem certos diapasões das oscilações eletromagnéticas, etc.” (LURIA, 1991b, p. 4).

Durante o processo de formação dos órgãos dos sentidos, houve também a especialização dos neurônios que integram o cérebro, que é o principal responsável por receber os sinais percebidos por esses órgãos.

Ao assinalar os maiores e mais importantes grupos de sensações, Luria (1991b) afirma ser possível dividi-las em três tipos principais: sensações **interoceptivas**, **proprioceptivas** e **extraceptivas**. As primeiras são responsáveis por receber as informações que nos chegam do meio interior do organismo e permitem ao cérebro conhecer o que acontece nos órgãos internos, como, por exemplo, nas paredes do intestino, do estômago e do coração. As sensações **proprioceptivas** asseguram os sinais referentes à posição do corpo no espaço,

organizando a regulação dos movimentos humanos. No último e maior grupo de sensações, estão as denominadas sensações **exteroceptivas** que permitem ao homem receber informações do mundo externo, criando a base do comportamento consciente. É entre esse grupo que se encontram o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição.

De acordo com Luria (1991b), todo o grupo de sensações exteroceptivas é dividido em dois subgrupos: as **sensações de contato** e as **sensações de distância**. As **sensações de contato** são aquelas em que a ação que provoca a sensação deve ser aplicada diretamente sobre o corpo ou ao órgão perceptivo, como, por exemplo, o tato e o paladar. As **sensações de distância**, ao contrário, provocam sensações que agem sobre os órgãos dos sentidos mesmo a distância. Nelas estão inclusos o olfato e, principalmente, a visão e a audição.

Luria (1991b) explica que o estímulo localizado a uma distância muito grande do sujeito, como o som de uma campainha ou a luz de uma lâmpada, por exemplo, pode provocar sensações mesmo que a origem destas esteja distante e as ações (nesse caso, as ondas sonoras ou luminosas) precisem percorrer uma grande distância antes de atuar sobre os órgãos dos sentidos.

### 3.6 PERCEPÇÃO

Na concepção de Luria (1991b, p. 38), diferenciando-se das sensações, que constituem formas mais elementares de reflexo da realidade, a percepção humana é uma forma superior de reflexo da realidade, que permite ao homem relacionar-se com as situações complexas do mundo que é composto por pessoas, objetos e formas que constituem imagens inteiras e não sensações isoladas; “[...] o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no **trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos**, na **síntese de sensações isoladas** e nos complexos sistemas conjuntos” (grifos do autor).

Para o autor, a percepção é um processo unificado, que exige a discriminação inicial do conjunto de indícios atuantes, como, por exemplo, a cor, a

forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.; a reanimação dos remanescentes da experiência anterior, que permitirá a unificação do grupo dos principais indícios e a comparação dos conjuntos de sinais percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores, que poderá resultar na identificação ou não do objeto.

Na percepção de objetos conhecidos, o processo de identificação dos objetos é muito rápido, basta o sujeito fazer a união de poucos indícios e consegue chegar à resolução apropriada. Já na percepção de objetos novos o processo torna-se bem mais complexo.

Para exemplificar esse processo, Luria (1991b) propõe que imaginemos um homem que se aproxima de um objeto destinado a cortes de tecidos, o **micrótomo**. A princípio, o sujeito desconhece o objeto e procura reconhecer as partes que o compõem: uma lâmina muito afiada, instalações numa base de ferro, até lembrar-se que já viu algo parecido sendo utilizado para cortar presunto em finas fatias. Aos poucos, as sensações que o sujeito teve do objeto permitem a percepção de que ele tem relação com instrumentos de corte.

Luria (1991b, p. 40) afirma que “[...] a sensação é o processo **complexo e ativo** que às vezes requer um considerável trabalho de análise e síntese” (grifo do autor). No exemplo dado pelo autor, a percepção total do objeto só foi possível por meio desses processos (análise e síntese) que evidenciaram os elementos principais, e os secundários foram inibidos, combinando os detalhes e realizando a apreensão do todo. Essa combinação dos detalhes é muitas vezes considerada o registro passivo da informação que chega ao sujeito.

Na concepção de Luria (1991b), o processo de informação não é apenas resultado da excitação dos órgãos dos sentidos e de sua chegada ao córtex cerebral, pois, nesse processo, incluem-se componentes motores, como a apalpação do objeto, o movimento dos olhos, que distingue os pontos importantes e outras peculiaridades como o fluxo sonoro, sendo por isso mais correto considerar o processo de percepção como **atividade receptora** do sujeito, que, segundo o autor, se assemelha aos processos de pensamento direto.

Luria (1991b) explica que o caráter complexo e ativo da atividade receptora conduz à formação de traços peculiares da percepção humana. O primeiro traço incide sobre seu caráter **ativo e imediato**, indicando que, no homem, a

percepção é mediada pelos conhecimentos provenientes de experiências anteriores, num processo de análise e síntese, na elaboração de hipóteses sobre o objeto perceptível e na tomada de decisão referente à hipótese.

O segundo traço refere-se ao caráter **material e genérico** da percepção e permite ao homem perceber não apenas o conjunto dos indícios isolados do objeto, mas identificar a categoria à qual pertence. De acordo com Luria (1991b), esse caráter generalizado da percepção evolui conforme a idade e o desenvolvimento mental da pessoa, ampliando e aprofundando cada vez mais a nitidez do objeto, pois o sujeito consegue discernir suas propriedades essenciais e estabelecer as conexões e relações necessárias.

A terceira peculiaridade da percepção refere-se à sua **constância e correção** (ortoscopicidade). O conhecimento anterior da pessoa em relação ao objeto possibilita destacar dele informações e propriedades fundamentais, incorporando-o aos demais. Luria (1991b) exemplifica com o fato de que, se girarmos um prato (o qual sabemos que é redondo), aos poucos a marca desse objeto na retina mudará e assumirá o formato oval, mas mesmo assim continuaremos a percebê-lo como redondo, uma vez que nossa percepção fará a correção de nossa impressão, pois conhecemos a forma real do objeto.

A última peculiaridade da percepção humana consiste em ser **móvel e dirigível**. Essa característica da atividade perceptiva dependerá da tarefa que se coloca diante da pessoa. Interpretar um quadro, por exemplo, dependerá de qual a intenção da análise: determinar o método de trabalho do pintor; determinar a que tempo pertence o quadro; analisar a imagem do quadro, o acontecimento nele representado ou então a mímica das personagens.

Se, por exemplo, a intenção for analisar o método de trabalho usado pelo artista Pablo Picasso na obra “Guernica” (1937), o que deve ser considerado são as peculiaridades das pinceladas cubistas, que fizeram com que os objetos no quadro parecessem colagens; o fato de não representar, mas sugerir a estrutura dos corpos e objetos; o tamanho da tela utilizada. O sujeito ignora o conteúdo da obra e evidencia a maneira como o quadro foi elaborado. Ao ter a intenção de analisar o acontecimento e a imagem na obra representada, o que deve ser evidenciado é o bombardeio aéreo realizado pelos alemães durante a guerra civil

espanhola na localidade de Guernica, em 1937, enfatizando ao mesmo tempo os elementos que compõem o quadro (touro, lâmpada, cavalo, cabeças humanas separadas dos corpos) e que retratam tal acontecimento. Isso permite a ampliação da informação e a análise da obra como um todo. Porém, se o solicitado for a identificação da mímica das personagens representadas no quadro, a análise se concentra em detalhes isolados.

Segundo Luria (1991b), é comum que esse determinismo da percepção pela tarefa que se atribui ao homem torne essa função psíquica elástica e dirigível, mas isso dependerá da função que na percepção desempenham a experiência prática do sujeito e seu discurso interior, fatores que, combinados, permitem organizar e modificar sua ação na realização de determinadas tarefas.

O autor evidencia que a percepção dos objetos não depende somente do correto funcionamento dos órgãos dos sentidos, mas também de várias outras condições fundamentais e explica que a complexidade do desempenho perceptivo ativo justifica as falhas na percepção da criança pequena, bem como as particularidades do distúrbio da percepção que podem surgir nos estados patológicos do cérebro, acarretando erros de percepção (visual ou auditiva, por exemplo) no processo de discriminação dos principais indícios do objeto.

### **3.6.1 Formas isoladas de percepção humana**

Ao expor algumas formas peculiares da percepção, Luria (1991b) destaca a percepção tátil como uma forma de sensibilidade que compreende tanto componentes elementares, quanto complexos. Entre os componentes elementares, encontram-se as sensações de frio, de calor e de dor. Nos componentes complexos, incluem-se as sensações propriamente táteis (contatos, pressão da pele) e formas de sensibilidade profunda e sinestésica, formando o grupo de sensações denominadas proprioceptivas. A pele de nossa mão, por exemplo, em estado de repouso, só pode captar as influências isoladas que ocorrem sobre ela; a sensibilidade da pele permite realizar a análise tátil e a

sinestésica das informações provenientes do mundo externo e do próprio corpo, enviando as mensagens ao cérebro.

No entanto, Luria (1991b, p. 50) esclarece que a percepção tátil precisa ser estimulada por meio da apalpação ativa do objeto, pois permite ao sujeito diferenciar diferentes elementos e unir os pontos que oferecem mais informações. “Para passar da avaliação de traços isolados à percepção tátil de todo o objeto, é necessário **que a mão esteja em movimento**, isto é, que a percepção tátil passiva seja substituída por **apalramento ativo do objeto**” (grifos do autor).

Luria (1991b) afirma que o sistema visual apresenta características opostas às do sistema tátil. Enquanto as áreas periféricas da percepção tátil constituem membros simples dos nervos sensíveis, o olho humano representa um complexo aparelho composto por vários elementos (retina, dispositivos de caráter motor, córneas) que garantem todas as funções visuais e asseguram ao homem a possibilidade de enxergar e adquirir as informações do meio externo:

No aparelho do olho podemos distinguir a parte sensível à luz (retina) e vários dispositivos auxiliares de caráter motor; dentre estes um (a íris e o cristalino) assegura a afluência dos raios luminosos que chegam à retina, a focalização da imagem e a proteção do aparelho contra influências estranhas (córnea) e permite realizar o movimento do dispositivo complexo (os músculos do olho) (LURIA, 1991b, p. 55).

Luria (1991b) destaca que os componentes do sistema visual asseguram ao ser humano ver o mundo composto por figuras geométricas, objetos, situações e não apenas pontos isolados ou coloridos perceptíveis à visão.

Diferentemente das percepções anteriores, que refletem o mundo a partir dos objetos dispostos no espaço, a percepção auditiva “[...] está relacionada com uma **sucessão de irritações que ocorrem no tempo**” (LURIA, 1991b, p. 86, grifo do autor).

O ouvido humano percebe tons e ruídos. Os tons referem-se às vibrações rítmicas e regulares do ar, e a frequência dessas vibrações determina a altura do tom. Os ruídos resultam de um complexo de vibrações subpostas umas às outras. De acordo com Luria (1991b), no decorrer da história da humanidade, dois sistemas objetivos se formaram e exercem influência importante na codificação

das sensações auditivas em percepção auditiva complexa: **o sistema rítmico-melódico** (musical) e o **sistema fonemático de códigos** (sistema de códigos sonoros da língua). Esses fatores são responsáveis por organizar os sons recebidos do mundo exterior em complexos sistemas de percepção auditiva.

O autor esclarece que a linguagem humana possui todo o sistema de códigos sonoros, nos quais, baseada, ela constrói seus elementos significantes, as palavras. Porém, para se fazer a distinção entre sons e fonemas, não basta ter “ouvido agudo”; é necessário possuir, antes de tudo, a capacidade de efetuar um trabalho complexo de separação dos indícios principais do som do discurso dos traços de menor importância do que se ouve.

Luria (1991a) afirma que a linguagem está presente em todas as atividades conscientes do homem, possibilitando a reorganização dos processos da percepção do mundo exterior, uma vez que permite discriminar os objetos, selecionar seus traços principais, nomeá-los e generalizá-los em determinados grupos ou categorias. Esses são fatores determinantes na diferenciação entre a percepção humana e a percepção animal.

Concordando com as ideias de Luria, Vigotski (2007) expõe que a relação entre o uso de instrumentos e a linguagem interfere em várias funções psicológicas, principalmente, na percepção e atenção. Segundo Vigotski (2007) pesquisas realizadas em sua época indicavam que as relações entre funções constituíam processos que se modificavam durante o desenvolvimento da criança, de forma tão intensa como as funções individuais.

Stern<sup>3</sup> foi um dos pesquisadores que realizou diversos experimentos, descrevendo esses aspectos, procurando verificar algumas evidências que caracterizavam as formas humanas de percepção. Para Stern (1924 *apud* VIGOTSKI, 2007), o desenvolvimento da percepção compreende quatro estágios: inicialmente, a criança percebe os objetos isolados; em seguida, as ações que os envolvem; depois, suas qualidades; e, finalmente, as complexas relações entre os objetos. Considerada dessa forma, a percepção vai incorporando aspectos até chegar ao conjunto. Mas, Vigotski (2007), a partir de seus estudos, demonstrou

---

<sup>3</sup> Psicólogo alemão que realizou diversas pesquisas que utilizavam o método experimental e criou o termo Quociente de Inteligência (QI) para indicar a diferença entre a idade mental e a idade cronológica.

que essa hipótese era contraditória, já que a criança percebe primeiramente situações completas e só depois separa nela os componentes isolados. Vigotski (2007) argumenta que o que Stern entendeu ser uma característica das habilidades de percepção da criança provou ser na verdade o resultado das limitações do desenvolvimento da linguagem desta.

Por meio das observações realizadas, Vigotski (2007) explica que a rotulação é a função primária da fala nas crianças, que permite escolher um objeto e isolá-lo de uma situação global, de forma simultânea. A criança realiza suas ações, embasada no movimento que o objeto lhe proporciona e enriquece suas primeiras palavras com gestos expressivos que compensam sua dificuldade de comunicação, por meio da linguagem. “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 23). Como resultado desse processo, o caráter imediato da percepção “natural” é superado pelo de mediação da linguagem, que se torna fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Aos poucos os mecanismos intelectuais que se relacionam à fala não se limitam a rotular e passam a exercer uma função sintetizadora, fator fundamental para se atingir formas mais complexas da percepção cognitiva. Vigotski (2007) esclarece que, no processo de desenvolvimento, a transição para novas formas de comportamento não se limita somente à percepção. A percepção faz parte de um sistema complexo do comportamento humano e, dessa forma, a relação entre as transformações desses processos em outras atividades intelectuais são de fundamental importância.

### 3.7 ATENÇÃO

O ser humano recebe estímulos das mais diferentes formas, entretanto, seleciona os que são mais relevantes e ignora os demais. Esse processo de “[...] seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas [...]” são, por Luria (1979, p. 1), denominados de atenção.

O caráter seletivo da atenção possibilita a organização das informações recebidas, fazendo dessa função psíquica uma atividade consciente, que se manifesta em nossa percepção, processos motores e pensamento. Sem essa seletividade, o número e a desorganização de informações seria tão intenso, que nenhuma atividade seria possível, principalmente o pensamento organizado.

Os estudos realizados por Luria (1979, p. 2) apontam que em todos os tipos de atividade consciente deve haver um processo de seleção dos processos que constituem o objeto de atenção do homem e também “[...] a existência de um ‘fundo’ formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência; em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes”.

Luria (1979) esclarece que é por isso que é comum diferenciar o **volume** da atenção, sua **estabilidade** e suas **oscilações**. O estudo do volume da atenção acontece por meio da análise da quantidade de objetos apresentados ao mesmo tempo, que podem ser identificados com nitidez pelo sujeito. Não menos importante que o estudo do volume da atenção está o estudo de sua estabilidade, que procura observar se acontecem oscilações na conservação da atenção na realização de tarefas que demandam longo tempo, levando o sujeito a desconcentrar-se por estímulos estranhos. Ao tratar da distribuição da atenção, Luria (1979) cita os experimentos realizados por Wundt, que mostraram a impossibilidade de o ser humano concentrar a sua atenção em dois estímulos apresentados simultaneamente e que a chamada distribuição da atenção representa na verdade uma substituição da atenção que é transferida de um estímulo para outro.

No que se refere aos fatores que determinam a atenção humana, Luria (1979) identifica pelo menos dois grupos, que garantem o caráter seletivo dos processos psíquicos e determinam tanto a orientação quanto o volume e a estabilidade da atenção. No primeiro grupo estão os fatores que caracterizam os estímulos externos que chegam até o ser humano e determinam o objeto, o sentido e a estabilidade da atenção. O primeiro fator que integra esse grupo é a intensidade ou força dos estímulos, que podem causar oscilações do nível de atenção, fazendo com que ora um ora outro estímulo se torne dominante.

O segundo fator externo que, segundo Luria (1979), determina o sentido da ação é a novidade do estímulo. Se, entre estímulos comuns, um se apresenta de forma diferente, começa a atrair para si a atenção. O autor destaca que, no segundo grupo de fatores determinantes do sentido da atenção, estão aqueles mais relacionados com o sujeito e com a estrutura de sua atividade do que com seu meio externo.

Luria (1979) esclarece que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos destinados a alcançar determinados objetivos. Em algumas ocasiões, mesmo o motivo encontrando-se inconsciente, o objeto e o objetivo da atividade são sempre conscientes. Essa situação diferencia o objetivo de uma ação dos seus meios e operações pelos quais é alcançado. Enquanto as operações isoladas não são automatizadas, a realização de cada uma delas compõe o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção.

Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado [...] o sentido da atenção é determinado **pela estrutura psicológica da atividade** e depende essencialmente **do grau de sua automatização** (LURIA, 1979, p. 5, grifos do autor).

O exposto por Luria (1979) indica que o processo de automatização da atividade faz com que as ações que chamavam a atenção humana passem a ser desviadas para outras atividades, deixando de ser atraídas por operações que já se consolidaram.

O autor destaca que a orientação da atenção está diretamente relacionada ao sucesso ou insucesso da atividade. Por exemplo, um estudante que acaba de entregar o trabalho escolar sente-se aliviado por conseguir concluir a atividade. Caso contrário, a atividade continua provocando tensão e atraindo a atenção do estudante por longo tempo, até que o problema seja solucionado.

Assim, a atenção compõe, como mecanismo de controle, o que Luria (1979) denomina de aparelho da “ação aceptora”, ou seja, ela garante que o problema ainda não teve solução, motivando o sujeito a continuar trabalhando até que ele seja resolvido.

### 3.7.1 Tipos de atenção

Segundo Luria (1979), a Psicologia distingue dois tipos de atenção: o arbitrário (voluntário) e o involuntário. Para o autor, os mecanismos da atenção involuntária são comuns aos homens e aos animais. Luria (1979, p. 22) explica que a atenção involuntária ocorre na criança pequena, embora apresente um caráter instável e um volume relativamente pequeno, “[...] podendo a criança distribuí-la entre vários estímulos voltando-se para o antecedente sem afastar o seu campo de visão ou anterior”.

A atenção voluntária ou arbitrária é peculiar ao homem. Luria (1979) menciona que o principal fato que indica esse tipo de atenção consiste na possibilidade de o homem conseguir concentrar arbitrariamente a atenção a cada momento em um objeto, até mesmo nos casos em que nada mude na circunstância que o cerca.

O autor reitera suas concepções de que a criança vive num ambiente de adultos e se desenvolve num processo de constante interação por meio da fala, de atos e de gestos que influenciam na organização de seus processos psíquicos, portanto, não se trata de um processo natural, e exemplifica, esclarecendo como ocorre esse processo:

A criança de idade tenra contempla o ambiente costumeiro que a cerca e seu olhar corre pelos objetos presentes sem se deter em nenhum deles nem distinguir esse ou aquele objeto dos demais. A mãe diz para a criança: “isto aqui é uma xícara!” e aponta o dedo para ela. A palavra e o gesto indicador da mãe distinguem incontinenti esse objeto dos demais, a criança fixa a xícara com o olhar e estende o braço para pegá-la. Neste caso, a atenção da criança continua a ter caráter involuntário e exteriormente determinado, com a única diferença de que aos fatores naturais do meio exterior incorporam-se os fatores da organização social do seu comportamento e o controle da atenção da criança por meio de um gesto indicador e da palavra (LURIA, 1979, p. 25).

A situação ilustrada por Luria (1979) demonstra que a organização da atenção foi dividida entre a mãe que orientou a atenção e a criança que foi orientada pelo gesto mediador da mãe. Conforme a criança se desenvolve e

passa a dominar a linguagem, consegue indicar os objetos e nomeá-los, sem precisar de ajuda. Isso promove a transformação na orientação de sua atenção, pois a criança consegue articular com autonomia essa função psíquica. A organização da atenção, que antes estava dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança), passa a ter uma nova forma de organização interior, representando o nascimento da atenção arbitrária, resultado do complexo desenvolvimento histórico e social.

Luria (1979, p. 25-26) esclarece que nas etapas seguintes, conforme a linguagem da criança se desenvolve, novas estruturas intelectuais complexas são criadas e “[...] a atenção do homem adquire logo os traços, convertendo-se em esquemas intelectuais internos dirigíveis, que são por si mesmos, um produto da complexa formação social dos processos psíquicos”. À medida que se desenvolvem, os processos de linguagem internos e intelectuais da criança tornam-se automatizados, por isso a transferência da sua atenção de um objeto para outro ou a capacidade de manter por muito tempo a atenção numa atividade que seja interessante assume certa facilidade.

### **3.7.2 Desenvolvimento da atenção**

De acordo com Luria (1979), os sinais do desenvolvimento da atenção involuntária estável já podem ser notados nas primeiras semanas do nascimento da criança, por meio das primeiras revelações de reflexo orientado em que a criança fixa o olhar no objeto e interrompe o movimento de sucção assim que percebe o objeto ou sua manipulação. Para o autor, os primeiros reflexos condicionados são desenvolvidos no recém-nascido a partir do reflexo orientado, ou seja, apenas se a criança prestar atenção ao estímulo e concentrar-se nele.

Inicialmente, a atenção involuntária da criança nos primeiros meses de vida possui caráter de simples reflexos orientado, os quais ela acompanha pelo olhar. Aos poucos adquire características mais complexas, que começam a desenvolver-se por meio da manipulação de objetos. No início a criança

apresenta uma atenção instável, pois muda seu interesse constantemente; basta aparecer outro objeto para que se desfaça do anterior e comece a manipular o novo objeto. Isso mostra que no primeiro ano de vida a atenção da criança sofre interferências diretas dos objetos do meio externo.

Luria (1979) evidencia a importância do desenvolvimento das formas superiores de atenção. Essas formas de atenção inicialmente se expressam por meio da subordinação do comportamento a instruções verbais do adulto que regulam a atenção da criança e, posteriormente, na formação das formas estáveis autorreguladoras de sua atenção arbitrária.

O autor destaca que somente ao final do primeiro ano de vida, início do segundo e ainda de forma muito inconstante é que a fala do adulto passa a ter influência reguladora sobre a atenção da criança. Somente a partir da metade do segundo ano é que a instrução verbal do adulto consegue, de maneira mais sólida, direcionar a atenção da criança.

No processo contínuo de desenvolvimento, no segundo e no terceiro ano de vida, a instrução do adulto é completada pela participação da própria linguagem da criança e transforma-se em fator que orienta a atenção, porém essa influência se forma com a participação ativa da criança e, por isso, para organizar a sua atenção estável, ela precisa, além de ouvir a instrução verbal do adulto, identificar as ações necessárias e reforçá-las em sua atividade.

Luria (1979) cita que os trabalhos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev com crianças entre três e quatro anos mostraram que, no processo de formação da atenção voluntária, os meios auxiliares externos ainda direcionavam a atenção das crianças. Para as crianças com idade mais avançada, ocorriam a redução da utilização dos meios auxiliares externos e gradativamente a transição para formas superiores de organização interior da atenção.

Diante do exposto, podemos compreender que a atenção voluntária é resultado de um processo de desenvolvimento extremamente complexo, que envolve mecanismos internos de organização da atividade consciente do ser humano, mas que esse desenvolvimento acontece nas interações sociais, por meio da comunicação entre a criança e o adulto, que influenciam decisivamente no psiquismo daquela.

### 3.8 MEMÓRIA

Luria (1979, p. 39) define memória como

[...] o **registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior**, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (grifo do autor).

Isso evidencia a importância da memória para as ações presentes do homem e para o planejamento de suas ações futuras.

Assim como Luria (1979), Vigotski (2007) entende a memória como uma possibilidade de combinar elementos de diferentes campos visuais (presente e passado) e acredita que, mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento social, a memória pode ser dividida em dois tipos básicos: uma memória natural e uma memória mediada.

Vigotski (2007) afirma que a memória natural pode ser relacionada à percepção, por surgir como influência direta de estímulos externos sobre os sujeitos. Embora essa forma de comportamento mnemônico fosse predominante em povos iletrados, a memória natural não era a única forma encontrada. O autor cita que a utilização de diversos materiais mostra que o desenvolvimento humano superou os limites impostos pela natureza:

[...] pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 32).

O autor esclarece que, mesmo sendo considerado operação simples, o uso de auxiliares mnemônicos ampliou as formas biológicas do processo de memória e proporcionou mudanças na estrutura psicológica dos sujeitos, resultando em

uma forma completamente nova de comportamento e também de memória, a qual Vigotski (2007) denomina de mediada.

Nesse tipo de memória o sujeito começa a utilizar-se de signos que colaboram na lembrança de assuntos específicos. Os signos aparecem para substituir o processo de estímulo e resposta presente na memória elementar (natural), que pressupõe uma reação direta à situação encontrada pelo indivíduo. Segundo Vigotski (2007), a composição das operações com signos exige um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Os signos constituem esse elo, colocado no interior da operação, que, de um processo simples, torna-se um complexo processo mediado.

Esse processo de evolução histórica do homem acontece também no processo de desenvolvimento infantil, em que o desenvolvimento da memória evolui de uma forma elementar para outra, de natureza cultural, mediada.

Segundo os estudos de Luria (1979), a criança entre dois e três anos não consegue controlar suas ações por meio dos símbolos auxiliares. Aos poucos, sob orientação de pessoas mais experientes, ela passa a fazer uso dos objetos, de forma funcional, modificando suas formas de comportamento e atribuindo-lhes características sociais. De acordo com o referido autor, a criança entre os três e quatro anos ainda não é capaz de selecionar e memorizar o necessário, entre todas as outras informações oferecidas, e tentar orientá-la nesse processo é uma ação muito difícil, porque a possibilidade de submissão de sua atividade mnemônica à instrução verbal surge numa idade posterior.

Com a intenção de estudar as características do desenvolvimento da memória, Vigotski (2007) realizou duas séries de testes com crianças de diferentes idades. Ao analisar as diferenças existentes entre a memória de uma criança de quatro ou cinco anos e a de uma criança em idade escolar, o autor percebeu que, entre elas, existem formas diferentes de fazer uso da memória. A criança de quatro anos conseguia lembrar-se das palavras solicitadas, sem o auxílio de instrumentos (cartões), já a criança em idade escolar utilizava-se dos recursos disponíveis para recordar-se do que lhe fora solicitado. Enquanto a criança em idade escolar fez uso de recursos mnemônicos, elaborados e

apreendidos culturalmente, a criança pequena apresentou uma memória mais elementar, sem contar com auxiliares externos.

Vigotski (2007) esclarece que o desenvolvimento da memória é marcado pelo aparecimento de processos mediados no comportamento da criança, capazes de reorganizar suas funções psicológicas e promover seu desenvolvimento. O autor menciona que geralmente os desenhos e os objetos fixam-se melhor na memória das crianças do que as palavras e as manifestações verbais e os conceitos que se mostram sem uma definição determinada e não são memorizados. O mesmo acontece quando figuras sem sentido são apresentadas às crianças como estímulos à memória: “Se figuras sem significado são apresentadas como estímulos auxiliares à memorização, as crianças frequentemente se negam a fazer uso delas; não procuram estabelecer conexões entre a figura e a palavra que se espera que memorizem” (VIGOTSKI, 2007, p. 44).

Com o desenvolvimento da memória, não é somente sua estrutura que se modifica, mas também, as relações que essa função psicológica estabelece com as demais, principalmente no período da adolescência. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (VIGOTSKI, 2007, p, 49). Ao chegar à adolescência, todas as ideias e conceitos passam a ser predominantemente internos, organizados como conceitos abstratos, baseados na inter-relação do pensamento e da memória.

De acordo com Luria (1979), é possível visualizar que a transformação dos processos de memória no decorrer do desenvolvimento da criança não corresponde apenas à modificação da estrutura dessa função psíquica, mas também está entre os processos psicológicos básicos. No início do processo de desenvolvimento, a memória tem caráter de prolongamento da percepção e, com o desenvolvimento da memorização mediada, liga-se de forma definitiva com o processo de pensamento. Essa mudança da relação entre processos psíquicos isolados e a formação de sistemas interfuncionais constituem os elementos essenciais do desenvolvimento psíquico da criança.

Diante do estudo realizado, entendemos a complexidade que envolve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Enquanto as funções psicológicas elementares estão presentes nos seres humanos e nos animais e

são de origem biológica, as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas e formadas nas situações de interações sociais. Entre essas relações sociais das quais o sujeito participa, Vigotski (2007) destaca as que ocorrem nas instituições de ensino. Para o autor, o processo de apropriação do conhecimento é o principal meio de desenvolvimento das funções que discutimos no decorrer deste capítulo. O estudo sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento traz elementos que possibilitam pensar que os conhecimentos artísticos e científicos podem ser organizados e apropriados pelos estudantes, pois estes passam a utilizar os instrumentos culturais ao assimilarem os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e suas funções psicológicas são desenvolvidas por meio do uso de conceitos e abstrações.

## 4 O TRABALHO E A ARTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As discussões que orientam este capítulo são as de que a arte é uma objetivação humana advinda do trabalho. Ao trabalhar, o homem produz não somente a sua vida biológica e social, mas também a sua vida psíquica, permitindo que ele transforme a si mesmo, criando formas de condutas especificamente culturais. Nesse sentido, relacionar a arte ao trabalho implica considerar que ela é um processo social formado na interação entre os homens, que contribui para o seu processo de desenvolvimento e humanização.

### 4.1 DO USO DE INSTRUMENTOS AO CONCEITO ESTÉTICO

Na concepção de Marx (1982), o trabalho, como atividade essencialmente humana, permitiu ao homem apropriar-se da natureza e transformá-la e, a partir dessa ação, tornar-se produtor de sua própria existência:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio deste movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

Para Marx (1982), por meio do trabalho o homem interage com a natureza e gera constantemente novas necessidades e novas formas de satisfazê-las. Nessas ações para suprir suas necessidades, ocorre o desenvolvimento histórico e social do homem.

De acordo com Vázquez (2010), no decorrer de seu desenvolvimento histórico-social, o homem se apropriou do mundo por meio de diferentes relações:

prático-utilitárias, teórica, estética etc. Em cada uma dessas relações, altera-se a ação do sujeito perante o mundo, pois modifica-se a necessidade que a determina, e, desse modo, o objeto que a satisfará.

Segundo o autor, na relação prático-utilitária o sujeito procura satisfazer as necessidades humanas, por isso atribui valor aos objetos e a sua capacidade de satisfação de tais necessidades. Na relação teórica o homem se afirma diante da natureza, pois produz conhecimentos destinados a satisfazer suas necessidades. No que se refere à relação estética com a realidade, o homem evidencia toda sua subjetividade, suas forças essencialmente humanas, próprias de um ser social.

Nas atividades iniciais de formação do gênero humano, o trabalho era motivado pela necessidade de sobrevivência imediata, cumprindo uma função prático-utilitária. Por meio do trabalho e do desenvolvimento da consciência, o homem passou a se relacionar com o mundo e com os objetos, de forma diversificada da dos demais animais:

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre as coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo de realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 78-79).

Por meio do trabalho, o homem se diferencia dos animais por produzir de forma consciente condições para sua sobrevivência. No decorrer da História, o trabalho passou a ser mediado por instrumentos que permitiram ao homem prever e controlar suas ações, adquirindo novos conhecimentos que modificaram suas formas de conduta e pensamento.

Conforme exposto anteriormente, para Leontiev (1978), o domínio do homem sobre o instrumento, por meio do trabalho, se deu progressivamente até chegar a formas cada vez mais complexas. A utilização do instrumento possibilitou ao homem a compreensão da relação entre o objeto e as atividades que com ele seriam desenvolvidas, conseguindo antecipar os resultados de seu trabalho. Essa possibilidade de prever mentalmente os resultados de suas ações tornou o trabalho um ato consciente. Esse processo é também destacado por Vázquez (2010).

Vázquez (2010) afirma que, no processo de trabalho, sujeito e objeto se encontram numa relação mediata, pois entre os dois está a finalidade, ou seja, a ideia do que será materializado como resultado do trabalho desenvolvido. No final do processo do trabalho o que surge como resultado já existia na mente do homem. O produto do trabalho é “[...] uma finalidade humana objetivada, é o fruto da transformação prática de uma realidade que, previamente, foi transformada de um modo ideal na consciência” (VÁZQUEZ, 2010, p. 59).

Ao planejar e aperfeiçoar os diversos objetos produzidos, o homem pôde se relacionar com o produto de seu trabalho como um objeto que, além de destinado à satisfação de suas necessidades de sobrevivência, também era capaz de testemunhar sua capacidade criadora. No entanto, de acordo com Vázquez (2010), para que se começasse a produzir os objetos que conhecemos por obras de arte era necessário ter-se alcançado um elevado índice de produtividade do trabalho humano, porque a produção de objetos com funções materiais era considerada mais importante do que a realização de objetos artísticos, que não possuíam uma ligação prático-utilitária.

Ao produzir um instrumento de trabalho, o homem teve que aprender a julgar um objeto de acordo com sua finalidade ou função. Essa ação teve importância fundamental no processo de passagem do trabalho à Arte, pois o homem passou a olhar o objeto e se relacionar com ele, de forma consciente, como produto de seu trabalho, que poderia ser modificado por ele.

O aperfeiçoamento das formas do objeto conduziu o homem a interessar-se pelo produto de seu trabalho por sua capacidade de satisfazer as necessidades humanas e também por sua utilidade como testemunho de sua capacidade criadora. Quando o segundo interesse passou a predominar, o produto do trabalho humano adquiriu valor e passou a ser apreciado, superando seu caráter meramente utilitário.

Ultrapassando as exigências práticas, no próprio seio do objeto útil, o artista dos tempos pré-históricos adorna os ossos de rena ou de mamute, fazendo estrias que se alternam simetricamente, isto é, introduzindo temas decorativos. A transformação das qualidades naturais do objeto se opera nestes casos mediante considerações que ultrapassam o ponto de vista meramente utilitário (VÁZQUEZ, 2010, p. 67).

Os objetos, além de corresponderem em necessidades utilitárias de caça ou preparo de alimentos, por exemplo, passaram a conter elementos decorativos. Mesmo mantendo certa autonomia da atividade utilitária do trabalho, a ação de decorar os objetos ainda estava ligada a ela. O homem, então, estava realizando ações relacionadas à Arte e não atividades artísticas propriamente ditas. Somente em um momento posterior e como resultado do desenvolvimento tanto da atividade de trabalho quanto da ação específica de decoração, essa ação pôde transformar-se em uma nova atividade, no caso, a atividade artística.

Depois de alcançar certa autonomia quanto a sua utilidade material, a Arte, por meio da magia, foi colocada novamente a serviço de um interesse prático-utilitário e utilizada para a caça de animais selvagens:

Deve-se afastar, nessa arte rupestre, toda intenção decorativa, já que as pinturas aparecem nos locais mais obscuros e inacessíveis das cavernas. Não é propriamente um efeito estético o que ela busca, mas, sim, efeito mágico: pintam-se animais atravessados por flechas, a fim de contribuir assim para ferir ou matar o animal perigoso na vida real (VÁZQUEZ, 2010, p. 69).

Todavia, Vázquez (2010) deixa claro que, apesar de utilizar a Arte com fim utilitário, o homem pré-histórico já tem consciência de seu potencial como criador, o que fica evidente quando, por meio da figuração, consegue duplicar a realidade a partir da realidade existente, procurando antecipar o que materialmente ainda não possuía.

Após transitar do útil ao estético, o homem retorna novamente ao útil, no entanto esse retorno não significa que o modo artístico de afirmação e objetivação humana anteriormente conquistado seja perdido nesse processo. Segundo Vázquez (2010), o processo de autonomia relativa do estético parte da inserção de objetos abstratos ou figurativos num objeto útil, culminando artisticamente na esquematização e figuração como ramos de uma mesma atividade criadora, que permitirão ao homem reconhecer-se como ser criador.

## 4.2 OS SENTIDOS HUMANOS E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA

A atividade de trabalho especificamente humana proporcionou o desenvolvimento da consciência e conseqüentes alterações nas funções cerebrais e dos órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), favorecendo o desenvolvimento das capacidades humanas superiores.

Ao discutir o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, Marx e Engels (2012) destacam os avanços no desenvolvimento humano, desde estágios mais primitivos, até chegar ao *Homo sapiens*. A mão do homem, no que se refere às suas funções, foi aprimorada durante milhares de anos, permitindo a aquisição de novas habilidades a partir de novas necessidades e possibilidades proporcionadas pelo trabalho:

Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do peculiar aperfeiçoamento assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos) e pela aplicação sempre renovada desse refinamento herdado a novas e mais complexas manipulações – somente assim a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição mediante o qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das esculturas de Thorvaldsen e da música de Paganini (MARX; ENGELS, 2012, p. 137).

A necessidade de uso das mãos foi um importante marco no processo de evolução física e intelectual do homem desde a sua origem animal até o estágio de desenvolvimento atual.

Para Marx e Engels (2012), o processo de criação de objetos humanos não se separa do processo de formação dos sentidos humanos. O processo de humanização da natureza é que torna possível o desenvolvimento da riqueza sensorial humana, permitindo ao homem conhecer os objetos e seus significados, de forma sensível.

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva **humana** (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os **sentidos** capazes de

gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do **homem**). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais – os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) –, numa palavra, o sentido **humano** [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até nossos dias (MARX; ENGELS, 2012, p. 135, grifos do autor).

Percebemos a elevada importância atribuída por Marx à sensibilidade humana, manifestada por meio dos sentidos, que deixam de ser apenas biológicos, para se tornarem humanos. Para Marx e Engels (2012), os sentidos são meios de afirmação do homem no mundo objetivo e meios de autoconhecimento.

Assim como os sentidos, a sensibilidade estética surge nesse processo de afirmação do ser humano no mundo. De acordo com Vázquez (2010), o sentido estético aparece quando a sensibilidade humana se desenvolve de forma que os objetos são percebidos sem uma significação utilitária direta. Segundo o autor, ao chegar a esse nível de desenvolvimento, “[...] a sensibilidade humana se enriqueceu a tal ponto que o objeto é, primária e essencialmente, realidade humana, ‘realidade das forças essenciais humanas’” (VÁZQUEZ, 2010, p. 74).

Vázquez (2010) evidencia que a realização do homem como ser cultural só pode ocorrer mediante sua objetivação no mundo, à medida em que cria objetos que o exteriorizam. Desse modo, na relação estética, o ser humano satisfaz a necessidade de expressar e afirmar as suas forças essenciais, como as capacidades, intenções e sentimentos que podem ser materializados fora de si, permitindo que nesse processo de objetivação possa se humanizar.

Para o autor, foi a atividade prática dos homens no decorrer da história da humanidade que possibilitou a elevação do grau de humanização dos objetos e dos sentidos. Na relação estética, os sentidos humanos entram em contato com o objeto não apenas sensivelmente, mas intelectiva e afetivamente. Por isso, fora de suas formas concreto-sensíveis e de seu conteúdo humano, não existe objeto estético.

### 4.3 CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

De acordo com Vigotski (2009b), atividade criadora é toda aquela em que se cria algo novo, independente se essa criação advém do mundo externo ou é uma construção da mente ou do sentimento. Para o autor, analisando-se o comportamento humano, é possível diferenciar dois tipos principais de atividades: uma pode ser denominada de reconstituidora ou reprodutiva; a outra, combinatória ou criadora.

A atividade reprodutiva está intimamente ligada à memória. Quando recordamos um lugar já visitado, momentos vividos, quando desenhamos ou copiamos algo seguindo um modelo, estamos representando o que vemos ou o que já vivenciamos. Nesses casos, o comum é que a atividade realizada nada crie de novo, apenas seja a repetição de algo que já existe. Segundo Vigotski (2009b), a base orgânica de nossa memória é a plasticidade da nossa substância nervosa, que permite que aquela se modifique e conserve as marcas dessa alteração. Assim, nosso cérebro conserva nossas experiências anteriores, facilitando a reprodução destas em momentos posteriores.

Todavia, o cérebro humano não se limita à reprodução de experiências. Ele combina, reelabora e cria elementos novos, baseado em experiências anteriores, permitindo o desenvolvimento da atividade criadora. De acordo com Vigotski (2009b, p. 14), a imaginação<sup>1</sup> (ou fantasia) é a base de toda atividade criadora, o que também tornou possível a criação cultural, artística e científica da humanidade, levando a crer que “[...] tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”.

Segundo Vigotski (2009b), a análise psicológica da atividade criadora de combinação indica sua enorme complexidade. Ela se desenvolve gradativamente, de formas simples para complexas.

---

<sup>1</sup> Vigotski, na obra *Imaginação e Criação na Infância* (2009b), com base nos fundamentos da Psicologia, não faz distinção dos termos imaginação e fantasia. Smolka, nos comentários realizados no decorrer da obra, esclarece que, dependendo do campo do conhecimento e do referencial teórico utilizados, as palavras assumem diferentes significados.

O autor explica que a imaginação é uma função vital do cérebro humano e “[...] não um divertimento ocioso da mente” (VIGOTSKI, 2009b, p. 20). Para isso, estabelece quatro formas de relação da atividade criadora do cérebro humano com a realidade. A primeira é a de que a fantasia é construída com elementos da realidade.

[...] 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. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009b, p. 22).

Podemos entender que a possibilidade de criação se apoia na experiência anterior da pessoa; quanto maior sua diversidade de experiências, mais elementos terá à disposição para suas criações. Atualmente ainda existe a opinião de que a infância é o período em que a fantasia é mais desenvolvida. De acordo com essa visão, as crianças vivem na maior parte do tempo num mundo fantasioso e à medida em que vão crescendo, a força de sua imaginação vai diminuindo. Vigotski (2009b) esclarece que, ao ser analisado cientificamente, esse ponto de vista não encontra coerência, pois as experiências das crianças são bem mais pobres do que as dos adultos, seus interesses são mais simples e suas relações com o meio menos complexas.

Por isso, o autor evidencia a importância de se ampliar a experiência da criança para que ela possa ter base para sua atividade criadora, pois “[...] quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 23). Nesse sentido, fica claro que não há por que opor fantasia e realidade, elas caminham juntas.

A atividade combinatória não apresenta muitas diferenças em relação à atividade de conservação, mas a transforma em um processo mais complexo. Vigotski (2009b) afirma que a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se

nela. Utilizando seus dados, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real para produzir informações novas e complexas.

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é mais complexa: a imaginação amplia a experiência do homem, permitindo que imagine o que por ele não foi vivenciado. O sujeito pode abandonar os limites de sua própria experiência e, com ajuda da imaginação, assimilar experiências históricas ou sociais estranhas a ele.

Se, por exemplo, somos solicitados a realizar a composição de um quadro que registre um acontecimento histórico, como a chegada dos portugueses ao Brasil, não representaremos uma experiência que vivenciamos anteriormente, o resultado de nossa produção será proporcional aos elementos acumulados em nossa experiência e aos conhecimentos que temos sobre o tema. Porém, essa forma de relação entre fantasia e realidade só é possível devido à experiência alheia. Se nenhuma pessoa tivesse vivenciado e relatado como ocorreu a chegada dos portugueses em nosso país, seria impossível uma representação correta desse acontecimento histórico.

Da mesma forma, quando estudamos, lemos um jornal, recebemos uma carta ou e-mail com notícia de um familiar, estamos nos inteirando de acontecimentos que não vivenciamos diretamente e em todos os casos a nossa imaginação está à disposição de nossa experiência.

A imaginação assume uma função muito importante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, no comportamento humano, porque, tomando por base a narração do outro, modifica as experiências do indivíduo, permitindo criar novas combinações a partir dessas experiências.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, destacada por Vigotski (2009b), é de caráter emocional. A tendência de qualquer sentimento ou emoção é de unir-se a imagens a eles correspondentes. A psicologia denomina de lei da dupla expressão de sentimentos, na qual “[...] qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões” (VIGOTSKI, 2009b, p. 26). Para melhor compreender, vamos exemplificar, utilizando o sentimento da paixão. Quando uma pessoa está apaixonada e se

aproxima da pessoa de que gosta, pode expressar-se pelo brilho dos olhos, aumento dos batimentos cardíacos, transpiração das mãos, respiração ofegante, mas, além dessas alterações, todas as impressões que vêm à mente remetem àquele sentimento que no momento domina o sujeito, que pode ficar lembrando-se das características físicas da pessoa, de uma conversa que tiveram, ou ainda, fazendo previsões para um futuro encontro.

Vigotski (2009b) expõe que as imagens da imaginação funcionam como expressão interna dos nossos sentimentos. Assim, se externamente “A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o vermelho”, internamente serão selecionados pelo sentimento de acordo com seu estado de ânimo (VIGOTSKI, 2009b, p. 28).

Segundo Vigotski (2009b), existe uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto no primeiro caso acima exposto, os sentimentos interferem na imaginação, no último ela interfere nos sentimentos. A chamada lei da realidade emocional da imaginação afirma que existem elementos afetivos em todas as formas de imaginação, pois tudo o que a constrói influi inversamente no sentimento. Exemplo desse fenômeno são as obras de arte, frutos da imaginação de seus autores e a ação que desempenham sobre nossos sentimentos:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos (VIGOTSKI, 2009b, p. 28-29).

Na relação inversa entre imaginação e realidade, as obras de arte nos levam ao encantamento do mundo da ficção, seja sob qualquer forma de expressão (teatro, pintura, cinema, música), assim como ter reações muito reais a partir da imaginação é devido ao sentimento que elas proporcionam.

A quarta e última forma de relação entre realidade e fantasia exposta por Vigotski (2009b) consiste em que a construção da fantasia pode representar algo que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa. Ao ser convertida em objeto, essa fantasia começa a existir no mundo e a interferir sobre os demais objetos. Por exemplo, um produto recém-fabricado corresponde à materialização da imaginação criadora do homem e, ao ser produzido, mas não conhecido, não corresponde a outro modelo existente. Ao ser lançado no mercado, os elementos que entram na composição da fantasia entram em contato com a realidade e passam a interferir na reelaboração do pensamento dos homens, tornando-se produtos de sua imaginação. De posse desses materiais, o indivíduo reorganiza-os, faz novas combinações, ora dissociando-os, ora associando-os.

A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas. Dessa forma, a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia. [...] Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento humano; ele está na base do pensamento abstrato da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009b, p. 36).

Uma vez que o processo imaginativo fez a sua seleção, passa para a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados. O círculo completo da atividade da imaginação criadora é concluído somente quando a imaginação se materializa em imagens externas.

#### **4.3.1 O desenho na infância**

De acordo com Vigotski (2009b), desenhar é a atividade preferida das crianças na primeira infância. O autor destaca que as observações já realizadas demonstraram que todas as crianças passam por vários estágios dos desenhos, que são mais ou menos comuns às crianças de mesma idade.

Vigotski (2009b) comenta que o educador alemão, Georg Kerschensteiner (1905), realizou pesquisas sobre o desenho infantil e dividiu todo o processo de

desenvolvimento do grafismo em quatro estágios<sup>2</sup>. Sem abordar o período das garatujas e dos rabiscos, Vigotski (2009b) realiza a apresentação desses estágios a partir do desenho figurativo.

O primeiro estágio consiste no modelo de desenho esquemático, em que a criança já possui capacidade de representar figurativamente, porém o resultado de seus desenhos ainda está distante de sua forma real. Na figura humana é comum o desenho da cabeça, das pernas, dos braços e do tronco. Vigotski (2009b) menciona que um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação:

[...] Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial da coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa. Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos (VIGOTSKI, 2009b, p. 107).

Outra marca dessa etapa é o fato de a criança utilizar transparência em suas representações gráficas. Por exemplo, quando a criança desenha uma casa, através das paredes podem-se enxergar os móveis e os moradores. Segundo Vigotski (2009b), isso é observado quando a criança desenha uma figura humana vestida: sob a roupa é possível observar que primeiro o desenho foi feito nu. Esse é o chamado desenho de raios X, pois o corpo aparece através das roupas. Para Vigotski (2009b), a incongruência e a inverossimilhança do desenho da criança constituem outra prova de que ela desenha de memória:

Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana (VIGOTSKI, 2009b, p. 108).

Nesse estágio, o desenho é considerado uma narração gráfica sobre o objeto representado. Ao desenhar, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse a falar sobre ele. Em sua narração ela não

---

<sup>2</sup> Vigotski (2009b) apresenta os estágios do desenvolvimento do grafismo, descritos por Kerschensteiner na obra "Imaginação e Criação na Infância".

sofre fortes influências temporais ou espaciais do objeto e por isso pode captar quaisquer particularidades ou ignorá-las.

O próximo estágio é marcado pelo surgimento da forma e da linha. Aos poucos a criança manifesta a necessidade de não apenas desenhar objetos, mas também transmitir as relações entre as partes que o formam. Nesse estágio, os desenhos apresentam maiores detalhes, não são percebidas tantas ocultações de partes e existe maior proximidade do desenho com a aparência real do objeto.

No terceiro estágio o esquema desaparece por completo e os desenhos têm aparência de silhueta ou contorno. A criança desenha o objeto sobre o plano, sem conseguir transmitir a perspectiva, mas consegue apresentá-lo de forma muito próxima de sua “verdadeira aparência”. Kerschensteiner (1905 *apud* VIGOTSKI, 2009b) afirma que poucas crianças vão além do terceiro estágio com “forças próprias”, sem ajuda do ensino. Somente a partir dos 11 anos, começam a aparecer algumas crianças que conseguem realizar a representação espacial do objeto.

Conforme Vigotski (2009b), o quarto estágio configura-se como a etapa em que a criança é capaz de representar, de maneira plástica, as formas dos objetos, conseguindo distribuir corretamente todos os elementos da linguagem artística, de forma que a representação do objeto fique semelhante ao real.

O autor discute que existe a ideia de que o desenho de observação é mais fácil do que o desenho de memória, porém os estudos realizados por Vigotski (2009b) demonstraram que a representação do real por meio do desenho feito pela observação consiste no estágio superior e último do desenho infantil. A essa etapa, afirma o autor, poucas crianças conseguem chegar. Em busca da compreensão desse fenômeno, Vigotski (2009b) recorre a pesquisas realizadas em seu tempo pelo professor Bakuchinski<sup>3</sup>.

Vigotski (2009b) cita que, conforme os estudos de Bakuchinski, no início do desenvolvimento infantil o aparelho motor tátil da criança se destaca nas atividades infantis, deixando as impressões visuais em segundo plano. Interessa à criança atividades que a coloquem em situações de ação. “A ação física

---

<sup>3</sup> Vigotski (2009b) não cita a data e o título da obra de Anatolii Vassilievitch Bakuchinski. Não encontramos nenhuma publicação no nome do pesquisador.

predomina sobre os processos analíticos da consciência. Os produtos da criação diferenciam-se por um esquematismo radical e representam em geral os símbolos comuns das coisas” (BAKUCHINSKI, *apud* VIGOTSKI, 2009b, p. 114).

Para Bakuchinski (*apud* VIGOTSKI, 2009b), na adolescência ocorre situação diferente, havendo diminuição da atividade física e fortalecimento da mental, dando mais condições à realização do desenho de observação. Em situações de observação, a visão assume papel fundamental no comportamento do adolescente. No processo de criação o adolescente recorre à “[...] forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço” (BAKUCHINSKI *apud* VIGOTSKI, 2009b, p. 115). Por meio da observação, é possível promover a percepção do mundo e a reflexão criadora dessa percepção:

O adolescente torna-se mais espectador, contempla o mundo de lado, experimenta-o como um fenômeno complexo e, nessa complexidade, assimila muito mais as relações entre os objetos, suas alterações, do que a multiplicidade e a presença das coisas, como ocorria no período anterior [...] (BAKUCHINSKI *apud* VIGOTSKI, 2009b, p. 114).

Smolka, nos comentários realizados no decorrer da obra de Vigotski (2009b), destaca que a visão é importante no processo de observação, como afirmado pelo professor Bakuchinski, mas não é somente ela que se impõe nessa ação. A observação está relacionada à mobilização de outras funções complexas do pensamento, como a percepção orientada e a atenção voluntária.

Ao analisar os desenhos infantis, Vigotski (2009b) observa os quatro estágios descritos e afirma que as diferenças na forma de representação não estão relacionadas ao conteúdo ou tema do desenho e sim à evolução pela qual a criança passa.

Como já discutimos, desenhar é um tipo de criação predominante na primeira infância. Conforme a criança cresce, seu interesse pelo desenho vai diminuindo e, na maioria dos casos, desaparece totalmente. A atividade que

despertava o interesse da criança já não desperta a mesma atração no período que Vigotski (2009) denomina “Idade de transição” (adolescência).

Vigotski (2009b) situa a adolescência como período em que a imaginação começa a amadurecer. Amadurecem também os chamados interesses permanentes e os interesses infantis são retraídos, por isso é comum desaparecer o gosto pelo desenho e o adolescente passar a se posicionar de maneira crítica em relação às suas representações gráficas. O mesmo acontece com as brincadeiras ingênuas e com os contos de fadas.

Vigotski (2009b) destaca que o desinteresse da criança em relação ao desenho esconde a passagem para um estágio superior de desenvolvimento, fazendo com que ela seja modificada, modificando também o caráter de sua criação. Esse desenvolvimento é “[...] acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 106).

Ao finalizar suas exposições sobre o período de transição, Vigotski (2009b, p. 116) realiza os seguintes questionamentos:

[...] como temos de nos relacionar com a criação artística na idade de transição? Ela é uma rara exceção, deve-se estimulá-la, dar-lhe importância, cultivá-la nos adolescentes ou deve-se pensar que esse tipo de criação morre de morte natural no limiar da idade de transição?

De acordo com Smolka, ao problematizar o desinteresse dos adolescentes pelo desenho na idade de transição, Vigotski (2009b) evidencia a importância do ensino e a necessidade de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da história da humanidade, pois esses conhecimentos permitem a transformação e a criação de novas formas de apropriação das atividades artísticas. De acordo com a autora, essas considerações devem ser objetos de reflexão nas relações do ensino em todos os níveis de escolaridade.

Silva (2002) critica a abordagem apresentada por Vigotski (1987)<sup>4</sup> em *“Imaginación y El arte em La infância”* (1987), por não aprofundar discussões referentes à constituição social do desenho. Como foi possível observar, o autor referiu-se a quatro estágios no desenvolvimento do grafismo. Segundo a autora, nessa caracterização a criança passa pelos estágios iniciais, de forma natural, a participação do outro é citada somente no último estágio; como nada é mencionado sobre as interações com o outro em estágios anteriores, pode-se levar à compreensão de que elas são desnecessárias.

#### 4.3.2 O desenho e o desenvolvimento da escrita na criança

Os estudos de Luria (1988) e Vigotski (2007) demonstraram que o desenho é um estágio que antecede o processo de aquisição da escrita. Vigotski (2007) afirma que a aquisição da linguagem escrita pela criança está vinculada ao domínio de um sistema externo de signos que foram elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Essa aquisição resulta do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança e de um sistema de signos, extremamente complexo, que indica os sons e as palavras da linguagem falada, assim como outros sistemas simbólicos, entre eles, o gesto, o jogo e o desenho.

Por meio dos experimentos realizados, Vigotski (2007) afirma que o gesto, o desenho e o jogo podem ser vistos como momentos diferentes de um mesmo processo, que expressam o desenvolvimento da função simbólica na criança e resultam no desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo Vigotski (2007), o gesto é o signo visual inicial no qual está contida a futura escrita. Os gestos ligam-se à origem dos signos escritos por meio de outros dois domínios: os jogos e os rabiscos das crianças.

---

<sup>4</sup> Os estudos que realizamos foram da obra *“Imaginação e Criação na Infância”* (2009b), traduzida para a Língua Portuguesa da versão original russa. Silva (2002) refere-se à *Imaginación y El arte em La infância* (1987), uma publicação espanhola da mesma obra.

Os jogos correspondem ao primeiro domínio que une os gestos e a linguagem escrita das crianças. Nesse domínio, alguns objetos podem indicar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. A criança utiliza-se de objetos que, a partir dos seus gestos, comunicam o seu significado ou o que ela quer representar: uma caixa de sapatos pode se transformar em uma cama de bonecas ou em um caminhão. “O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VIGOTSKI, 2007, p. 130).

Na concepção de Vigotski (2007), o brinquedo simbólico das crianças é compreendido como um sistema complexo, no qual, de início, os gestos informam os significados dos objetos e, aos poucos, transformam-se num signo independente.

Os rabiscos das crianças correspondem ao segundo domínio e são considerados mais como gestos do que como desenho. Ao ser solicitada a fazer um desenho, Vigotski (2007) observou que a criança primeiramente demonstrava por meio de gestos aquilo que deveria ser representado no desenho, os traços constituíam somente um complemento a essa representação gestual. Na concepção de Vigotski (2007) no desenho, o significado inicia-se como um simbolismo de primeira ordem<sup>5</sup>, como resultado de gestos manuais realizados com um lápis. Somente mais tarde é que a representação da criança passa a indicar algum objeto e ela passa a nomear seus rabiscos.

Por meio de pesquisas experimentais, Luria (1988) verificou a participação do desenho no processo de desenvolvimento da escrita na criança. Luria (1988) e seus colaboradores desenvolveram pesquisas que envolviam crianças ainda não alfabetizadas, às quais solicitava-se não esquecer certa quantidade de frases, que ultrapassavam sua capacidade de memorização. Quando as crianças se viam incapazes de realizar a ação, entregava-se a elas uma folha de papel para que de alguma forma registrassem as frases emitidas.

---

<sup>5</sup> Como simbolismo de primeira ordem entende-se os elementos que são percebidos diretamente pela criança, e o simbolismo de segunda ordem compreende a criação de sinais escritos representativos da fala.

Diante do fato de não saberem escrever, o experimentador propunha que fizessem como os adultos fazem quando precisam lembrar-se de algo. Ao registrar, a criança era levada a fazer uso das mesmas operações utilizadas na escrita. O objetivo do experimento era identificar o momento em que a criança passaria a utilizar seus rabiscos como símbolos auxiliares para recordar as frases apresentadas pelo experimentador, ou seja, como recurso mnemônico.

Segundo Luria (1988), por meio dos experimentos foi possível identificar que primeiramente a escrita acontece de forma mecânica e a criança procura imitar os movimentos produzidos pelos adultos, quando estes escrevem. Isso acontece porque há uma “[...] total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do escrever para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 1988, p. 154).

Da simples imitação do gesto do adulto, a criança começa a utilizar traços, ainda não convencionais, mas que a auxiliam em sua memória. Devido às muitas vezes em que não consegue identificar o significado de suas anotações, a criança com frequência recorre ao desenho como meio de registro, utilizando-o como uma atividade intelectual mais complexa. Conforme Luria (1988, p. 166), o desenho sofre uma transformação, “passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada”. De acordo com Vigotski (2007), aos poucos, as crianças transformam esses traços e rabiscos em figuras e desenhos, que logo serão substituídos por signos. Luria (1988) evidencia que, quando o desenho começa a ter valor de signo, a criança inicia a compreensão de que ele pode ser usado para recordar algo ou informar alguma ideia, porém, em determinado momento, a representação gráfica já não é suficiente para representar o pensamento, conduzindo o sujeito a apropriar-se dos mecanismos da escrita, a fim de armazenar e recordar informações, bem como comunicar-se em suas interações sociais.

Quando a criança percebe que já é capaz de “desenhar” a fala, acontece a transição do simbolismo de primeira ordem para o de segunda ordem e ela passa a compreender o princípio que rege a linguagem escrita.

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem desaparece como elo intermediário [...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (VIGOTSKI, 2007, p. 141).

Vigotski (2007) evidencia que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que destacam somente os aspectos essenciais dos objetos. Isso, segundo o autor, possibilita considerar os desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

#### **4.3.3 A influência do Ensino Experimental no desenvolvimento artístico das crianças em idade escolar**

Apesar de Vigotski (2001; 2009b) ter tratado do papel da arte na formação e desenvolvimento humano, não tivemos acesso a muitas produções de continuadores de sua escola que versam especificamente sobre o ensino de Arte. Davíдов (1988) reconhece que são poucos os trabalhos publicados na antiga União Soviética que tratam desse tipo de educação para crianças em idade escolar. E é justamente por meio da produção do próprio Davíдов (1988) que temos acesso a um rico material que nos permite compreender como foi pensado o ensino de Arte com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como ele foi desenvolvido nas escolas experimentais e quais os resultados alcançados nessas experiências.

Os experimentos de ensino foram desenvolvidos na escola n° 91 de Moscou e na escola n° 4 de Kharkov. Davíдов (1988) apresenta o currículo experimental do ensino das artes plásticas (desenho e pintura), desenvolvido nessas escolas e procura identificar as características das atividades de aprendizagem que exerceram maior influência sobre o desenvolvimento estético

das crianças. Seu relato nos permite analisar algumas características pedagógicas da estrutura do ensino de Arte ministrado na escola elementar russa.

Para o autor, o objetivo principal das disciplinas ligadas à Arte é o desenvolvimento da consciência estética das crianças:

Na doutrina marxista-leninista, a consciência estética está relacionada à esfera da apropriação subjetiva da realidade, conforme as leis e as formas da beleza. Esta consciência inclui sentimentos, gostos, valorações, vivências, ideais estéticos. Sua essência é revelada através das categorias estéticas de “medida” e “perfeição”. A consciência estética determina a medida da perfeição da atividade vital do homem social, estimada através da mensuração de sua apropriação de determinada atividade, medindo-se sua atitude em relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e, finalmente, mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal ou, o que dá no mesmo, passando a ser uma atividade perfeita (DAVÍDOV, 1988, p. 219)<sup>6</sup>.

Segundo Davídov (1988), quando formada, a consciência estética pode ser verificada na criança à medida que ela consegue compreender a beleza de uma obra artística e quando utiliza as leis da beleza em suas ações, desejos, etc.

O autor acredita que a escola deve ser responsável pela introdução das crianças nos fundamentos da consciência estética por meio da pintura, da música e da poesia, por estas estarem associadas ao desenvolvimento de uma das capacidades humanas mais importantes: a capacidade de imaginação ou fantasia.

Mesmo considerando a capacidade de imaginação universal, presente em qualquer tipo de atividade humana, conforme Davídov (1988) ela apresenta maior potencial de desenvolvimento no campo da Arte. A justificativa para isso é o fato de que, para se criar uma imagem artística, é necessário ter a imaginação desenvolvida, para conseguir ver corretamente o todo antes de suas partes:

---

<sup>6</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*En la teoría marxista-leninista, la conciencia estética pertenece a la esfera de la asimilación subjetiva de la realidad según las leyes y las formas de la belleza. Incluye sentimientos, gustos, valoraciones, vivencias, ideales estéticos. Su esencia se pone al descubierto a través de las categorías estéticas de ‘medida’ y ‘perfección’.* La conciencia estética determina la medida de perfección de la actividad vital del hombre social como la medida en que él asimila una u otra actividad, como medida de la relación hacia otras personas, hacia la naturaleza, hacia sí mismo y, a fin de cuentas, como medida de en cuánto su actividad se convierte de utilitaria y limitada en libre y universal o, lo que es lo mismo, en una actividad perfecta”.

Para desenvolver esta capacidade, o ensino deve formar nas crianças a atitude de identificar no mundo real (ou no material didático), não somente os objetos reais e suas partes, mas acima de tudo as relações entre eles. A capacidade individual de orientar-se dentro destas relações, para operar com elas e, o mais importante, para generalizá-las levando-as à integralidade é o componente principal da capacidade da imaginação. A criação de uma imagem imaginativa torna-se possível como parte do processo pelo qual a pessoa efetua a transição na sua consciência do todo para as partes, do geral para o particular (DAVÍDOV, 1988, p. 220)<sup>7</sup>.

Essa possibilidade de criar uma imagem imaginativa, realizando a transição do todo para as partes, do geral para o particular, é inseparável da capacidade de construir conceitos abstratos, o que, na compreensão de Davídov (1988), confirma o vínculo entre a imagem artística e o conceito científico.

Para o autor, o conteúdo básico do ensino de disciplinas artísticas é a **composição**, o que permitiria ao estudante a aquisição, de modo geral, da percepção adequada e a criação de uma forma artística.

A composição é a conformação, a combinação, o estabelecimento de relações, o ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo (neste sentido, a composição está ligada à atividade artística, científica e técnica). Em relação à arte, a composição é o modo geral da materialização integral (objetivação) (para o artista) ou entificação (desobjetivação) (para o espectador) de um projeto artístico, um modo geral de transição do projeto à concretização, ou ao contrário, da percepção da forma na qual o projeto é concretizado para o conteúdo de uma pintura. A composição regula estas transições com diversificado material inicial, diversas técnicas de execução, diversificado conteúdo da forma artística da obra (DAVÍDOV, 1988, p. 221)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Para desarrollar esta capacidad la enseñanza debe formar en los alumnos la aptitud para separar en la realidad (o en el material didáctico) no sólo los objetos mismos y sus partes, sino las relaciones entre ellos. La aptitud para orientarse en estas relaciones, para operar con ellas y, lo principal, para generalizarlas llevándolas a su integridad constituye el componente fundamental de la capacidad de imaginación. La construcción de la imagen de la fantasía es posible en el proceso de pasaje, en la conciencia humana, del todo e las partes, de lo general a lo particular*”.

<sup>8</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*La composición, es la creación, la unión, el establecimiento de las relaciones, el ordenamiento y la unificación de las partes o elementos de algo que debe convertirse en un todo (en este sentido, la composición está ligada a actividad artística, científica y técnica). En relación con el arte, la composición es el procedimiento general de la objetivación (para el artista) o la desobjetivación integral (para el espectador) de la idea artística, el procedimiento general del pasaje de la idea a su realización o, a la inversa, de la percepción de la forma en la que está realizado la idea al contenido del cuadro*”.

Em se tratando do desenho e da pintura, esse conteúdo permite que as crianças compreendam como uma imagem artística é construída, aprendendo a estabelecer relações entre diferentes representações, bem com entre diferentes elementos e partes dessas representações, realizadas nas linhas, cores e formas dos desenhos.

Davíдов (1988) apresenta o currículo experimental desenvolvido nas duas escolas russas apenas referentes às três séries iniciais do ensino elementar. Na primeira série estava previsto o ensino dos modos de harmonização das cores (adequação e combinação das cores de diferentes tons e estabelecimento de relações entre elas). Esperava-se que, no momento da realização das atividades, os alunos se apropriassem dessas ações, que resultam na pintura ou colorido.

Nas segunda e terceira séries, as aulas de Artes Plásticas enfatizavam as diversas formas artísticas, usando exemplos de equilíbrio composicional (simetria, ritmo, composição livre), de composição das relações dinâmicas e espaço-temporais. Além disso, destacavam as composições emocionais e de sentido entre os objetos que foram representados. A intenção era a de que as crianças assimilassem sucessivamente as ações que formam o modo geral da composição.

Davíдов (1988) destaca as obras de arte nesse processo de assimilação do modo geral da atividade artística pelas crianças. Quando “descobrem” as diferentes características artísticas de cada obra, os estudantes percorrem com o artista todos os momentos da criação do quadro, mesmo que esse percurso ocorra num processo inverso (oposto), ou seja, “[...] da forma em que o conteúdo da pintura está realizado para sua idéia (DAVÍDOV, 1988, p. 222)<sup>9</sup>. Assim, forma-se nas crianças o que o autor chama de “padrões sensoriais” das relações entre a cor, a forma, o ritmo e os modelos das ações por meio das quais esses padrões são produzidos durante o processo de efetivação da ideia do artista. Quando as crianças conseguem identificar e assimilar esses modelos, apropriam-se dos processos usados pelo artista para expressar sua arte.

---

<sup>9</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] de la forma, en la cual está realizado el contenido del cuadro, a su idea”.

Durante as aulas experimentais, as matérias de Artes Plásticas eram divididas da seguinte maneira: discussão dos desenhos, realização de tarefas de aprendizagem e atividade artística amadora.

Na **discussão**, as crianças realizavam a avaliação dos desenhos produzidos na aula anterior. A forma como essa discussão acontecia dependia do estágio do ensino e dos objetivos da aula.

Uma das formas da discussão é chamada por Davídov (1988) de frontal e envolve a classe toda. Nessa forma de discussão, o professor, depois de estabelecer os critérios de avaliação, apresenta sua opinião sobre determinado desenho a todos os alunos. Em seguida, o autor do desenho e seus colegas expõem ao professor suas opiniões sobre o trabalho colocado em discussão. Outra possibilidade de discussão apresentada pelo autor consiste em os alunos assumirem os papéis de “artista” e de “espectador”. O professor divide os estudantes em dois grupos: metade da sala avalia os desenhos da perspectiva dos artistas e a outra, da posição dos espectadores. Nessa situação, o professor atua como mediador das discussões, deixando que as crianças comuniquem suas opiniões e avaliações umas às outras e não diretamente a ele.

O debate livre é a terceira forma de discussão. Nele, embora o professor continue responsável pela discussão, atribui às crianças a função de mediá-la. No momento da discussão, as crianças também selecionam os melhores desenhos para serem expostos na sala de aula, por um período de até duas semanas. Davídov (1988) comenta que durante as observações foi possível notar que, nos reduzidos espaços de tempo destinados às exposições dos trabalhos, as crianças continuavam a discutir as qualidades e imperfeições dos desenhos escolhidos para serem exibidos.

Para Davídov (1988), a discussão é de extrema importância no processo de ensino, tanto quando a criança avalia seus próprios desenhos, quanto os dos colegas. Ao assumir papel de artista e avaliar o próprio desenho, a atenção da criança se volta para o que ela quis representar. Já, ao avaliar o desenho de um colega, atua como “espectador”, e sua atenção está direcionada para as imperfeições na representação e não mais na real ideia do desenho.

Segundo relata Davídov (1988), ao participarem constantemente das discussões como “artistas” ou “espectadores”, aos poucos, os alunos

conseguem avaliar as atividades artísticas e representativas assimiladas nas aulas anteriores.

Durante as aulas, as crianças também têm acesso a obras de diferentes artistas, fato que colabora no momento da avaliação de seus próprios trabalhos e na familiarização das crianças com meios de expressão de formas artísticas que elas ainda não assimilaram. Todo o processo de discussão sobre as obras prepara o estágio de transição para a próxima parte da aula que envolve a **resolução de tarefas** de aprendizagem. Conforme solucionam essas tarefas de aprendizagem, as crianças passam a dominar ações que formam um novo modo de atividade artística ou aperfeiçoam essas ações.

Davíдов (1988) destaca que os modos da atividade artística não podem ser expressos na forma conceitual, de fórmulas ou esquemas e afirma que até mesmo as explicações verbais ficam limitadas. O autor esclarece seu pensamento, exemplificando que só é possível explicar como criar uma combinação harmoniosa de cores na pintura de um quadro, para alguém que, se não sabe fazê-lo, consegue ao menos perceber a expressividade do colorido. Nas crianças em idade escolar, essa capacidade ainda precisa ser desenvolvida.

O desenvolvimento dessa capacidade apoia-se na realização de determinadas atividades que envolvem as cores. O professor promove situações em que as crianças realizam ações para combinar diferentes cores em uma folha de papel, fato que possibilita que a criança perceba as diferentes tonalidades que uma mesma cor pode assumir.

Após ter criado estas relações entre as cores por meio de suas próprias ações, a criança descobre que elas podem transmitir no desenho a alegria ou a tristeza, o movimento ou o repouso, a agitação ou a calma, etc. Agora a criança está equipada (capacitada) para perceber a expressividade do colorido também nas obras de pintores famosos, o que, por sua vez, permite ao professor aperfeiçoar a capacidade da criança de criar esta mesma expressividade (DAVÍDOV, 1988, p. 225)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “*Creando, por medio de las propias acciones, semejantes relaciones de color, el niño descubre que ellas pueden transmitir en el dibujo la alegría o la tristeza, el movimiento o la inmovilidad, la agitación o la tranquilidad, etc. Ahora el alumno es capaz de percibir la expresividad del colorido también en las obras de los maestros de la pintura, lo que a su vez permite al educador perfeccionar la capacidad de los niños para crear esta expresividad*”.

A resolução de tarefas de aprendizagem nas aulas de Artes Plásticas está ligada à realização, pelas crianças, da ação de aprendizagem da **modelação**. A modelação consiste na criação de um modelo que represente as características internas do objeto de aprendizagem, permitindo sua análise posterior. O conteúdo do modelo de estudo constitui as características internas do objeto, não observáveis de maneira direta. Por meio da modelação, o aluno é colocado em relação com o objeto de aprendizagem, de forma criativa, contribuindo para que avance nas tarefas de aprendizagem.

Davídov (1988) explica que a terceira parte da aula refere-se à **incorporação dos modos da atividade** de aprendizagem. Neste momento cada criança irá criar o seu próprio quadro. Conforme o autor, quanto maior o nível de domínio da composição apropriado pela criança, mais interessante será o conteúdo das ideias de suas produções artísticas. Da mesma forma, quanto maior for seu repertório de ideias, mais a criança terá condições de dominar os modos da representação expressiva.

O autor salienta que os resultados das atividades realizadas durante as aulas constituem indicadores essenciais do desenvolvimento artístico das crianças. Por isso, no decorrer do ensino experimental a análise dos desenhos foi utilizada como forma de avaliar a influência das aulas de Artes Plásticas sobre o desenvolvimento artístico das crianças.

Para destacar as características da influência que o ensino experimental desempenhava sobre o desenvolvimento artístico das crianças, Davídov (1988) afirma que eram utilizados diversos testes. No entanto, o autor não fornece informações que possibilitem a compreensão de quais eram esses testes e como eram realizados; apenas explica que eles eram empregados “[...] para diagnosticar o nível de desenvolvimento de suas percepções, imaginações, emoções e intelecto, assim como suas capacidades em perceber e entender obras de arte” (DAVÍDOV, 1988, p. 228)<sup>11</sup>.

Esse diagnóstico foi realizado em duas escolas, uma experimental e outra tradicional de Moscou, ou seja, que não organizava o ensino de acordo com o

---

<sup>11</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] *diagnostican el nivel de desarrollo de la percepción, la imaginación, las emociones y el intelecto de los niños, así como la capacidad de percibir y comprender las obras de arte*”.

exposto por Davídov (1988). Mediante a análise qualitativa e a quantitativa dos resultados da pesquisa realizada, foram estabelecidos três níveis de desenvolvimento artístico nas crianças: o primeiro nível caracteriza-se pela formação relativamente estável e completa das funções e capacidades mentais, o que permite às crianças usarem corretamente e de forma independente a composição em suas atividades e na apreciação da Arte. Já no segundo nível, a formação incompleta e instável das funções e capacidades mentais impede que as crianças compreendam de forma aprofundada o conteúdo e sejam incapazes de realizarem de forma autônoma suas composições. No terceiro nível<sup>12</sup>, as crianças empregavam o modo de composição quando a atividade determinava que sua resolução fosse feita dessa forma ou quando era exatamente igual à que havia sido realizada anteriormente na sala de aula.

A partir dos dados obtidos, Davídov (1988) e seus colaboradores chegaram às seguintes conclusões:

1) o desenvolvimento artístico das crianças que aprendem segundo o currículo experimental é maior que o dos alunos das classes regulares; 2) Ao final da escola elementar, mais de 30% dos alunos do ensino regular continuaram a ter o mesmo nível de desenvolvimento artístico com o qual ingressaram na escola; na escola experimental o número desses alunos é de, no máximo, 3%; 3) em quase 50% dos alunos da escola experimental, até o final de sua aprendizagem no nível elementar, se manifesta o primeiro nível de desenvolvimento artístico; enquanto que nas escolas regulares há uma quantidade muito pequena de alunos com este nível de desenvolvimento (DAVÍDOV, 1988, p. 228-229)<sup>13</sup>.

Outro fato importante demonstrado pela análise dos resultados das investigações foi que o desenvolvimento artístico das crianças que aprendem pelo currículo tradicional é determinado, principalmente, por suas interações fora do

---

<sup>12</sup> Aproximadamente 70% das crianças que entram na primeira série apresentam características do terceiro nível de desenvolvimento artístico (DAVÍDOV, 1988).

<sup>13</sup> Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “1) *los alumnos que aprenden según el programa experimental se adelantan en el desarrollo artístico a los alumnos de la escuela habitual*; 2) *más del 30% de los alumnos de la escuela habitual, hacia el final del aprendizaje en los grados primarios, permanecen en el mismo nivel de desarrollo artístico con el cual ingresaron a la escuela; en la escuela experimental tales escolares no son más del 3%*; 3) *casi en el 50% de los alumnos de la escuela experimental, hacia el final de su aprendizaje en los grados primarios, se manifiesta el primer nivel de desarrollo artístico; en la escuela habitual tales alumnos son muy pocos*”.

contexto escolar. Já o desenvolvimento artístico dos alunos na escola experimental está determinado principalmente pelo ensino realizado nas aulas de Artes Plásticas.

Diante do exposto, percebemos que, se adequadamente organizado, o ensino pode promover o acesso à cultura e o desenvolvimento mental dos alunos, modificando suas formas de pensar e agir sobre a realidade.

Os estudos de Vigotski (2009b) sobre o desenvolvimento do grafismo e as investigações sobre a influência das Artes Plásticas no desenvolvimento artístico das crianças, realizadas por Davíдов (1988), nos permitem a compreensão de que a forma da criança desenhar e se expressar por meio da Arte modificam-se no decorrer de seu desenvolvimento. A criança poderá “melhorar” sua maneira de representar mediante as experiências que lhe são oportunizadas, pois assim terá mais informações e mais elementos para suas criações. Essa reflexão nos leva a pensar que se há um processo de desenvolvimento na forma de representação da criança, o ensino de Arte, principalmente o desenho e a pintura, podem ser tomados como instrumentos mediadores desse trabalho.

Mas ao mesmo tempo surge a dúvida: como o ensino de Arte deve ser organizado de modo que promova o desenvolvimento dos estudantes? Na tentativa de responder a essa questão, realizamos o experimento didático apresentado a seguir.

## 5 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE: O EXPERIMENTO DIDÁTICO

Neste Capítulo analisamos alguns episódios de ensino, organizados e desenvolvidos com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Procuramos identificar as funções psicológicas superiores mobilizadas na realização de cada atividade, bem como as ações executadas no momento da organização do ensino, que foram importantes para promover a mobilização dessas funções durante a execução de cada atividade artística.

### 5.1 O ENSINO QUE PROMOVE O DESENVOLVIMENTO

Os estudos sobre o desenvolvimento do desenho, apresentados por Vigotski (2009b) e a investigação realizada por Davídov<sup>1</sup> (1988), sobre a influência do desenho e da pintura no desenvolvimento artístico das crianças, trazem elementos importantes para compreendermos que a forma de representação gráfica da criança modifica-se no decorrer de seu desenvolvimento. Assim como há o desenvolvimento da coordenação motora, Leontiev (1978) afirma que a criança se desenvolve ao entrar em interação mental e prática com os mais experientes de sua cultura. Contudo, essa interação não é espontânea, mas dirigida. Para esclarecer o papel da condução do adulto no desenvolvimento da criança, o autor utiliza o exemplo da aprendizagem da ação e operação motora no uso da colher. E pergunta-se: seria possível a criança aprender a usar esse talher sem a intervenção do adulto ou se a orientação do adulto não lhe fosse acessível? E responde: “Pode-se esperar-se um resultado, mas após quanto tempo, e qual será o seu atraso em relação a uma criança mais feliz a quem ‘inteligentemente se guiou a mão’!...” (LEONTIEV, 1978, p. 322).

Leontiev (1978) afirma que o mesmo processo de aprendizagem ocorre com as ações e operações mentais, como a aprendizagem da escrita, do cálculo e dos

---

<sup>1</sup> Os estudos realizados por Vigotski (2009b) e Davídov (1988) são discutidos no Capítulo 4 desta Dissertação.

conceitos em geral. Apoiando-se nessa ideia de Leontiev (1978), Sforni (2008) questiona a concepção de que a criança deve ficar livre para construir seu próprio conhecimento:

Tomando-se como exemplo a aprendizagem da escrita, podemos afirmar que inserir os estudantes em ambientes alfabetizadores para que eles “construam” o seu próprio conhecimento, sem a intervenção direta e intencional do professor, assemelha-se a oferecer a colher à criança sem a “mão” que intervém em suas ações. Ela poderá alcançar algum resultado, no entanto quanto tempo levará para se apropriar da escrita padrão que circula socialmente? Qual será o atraso dessa criança em relação à outra “mais feliz” a quem “inteligentemente se guiaram” suas ações de leitura e escrita? (SFORNI, 2008, p. 7).

Essa reflexão nos leva também a pensar sobre o ensino de Arte: há sim um processo de desenvolvimento na forma de representação gráfica<sup>2</sup> da criança, mas como ocorrem saltos qualitativos nesse processo? A criança poderá até aprimorar o seu desenho, mas qual será o seu atraso em relação à outra “mais feliz” a quem “inteligentemente se guiou” sua forma de expressão gráfica?

Na verdade, observamos que as crianças não só modificam, como vão perdendo o interesse pela atividade gráfica à medida que percebem que o seu desenho, mesmo que elogiado pelos pais e professores, está longe de representar o que ela gostaria. Se na Educação Infantil esses elogios eram suficientes para dar sentido a sua atividade, aos poucos a criança vai adquirindo condições para se autoavaliar e se recolhe diante da falta de “conhecimentos técnicos” (como, por exemplo, luz, sombra, perspectiva) para se expressar. Assim, o desenho vai perdendo o sentido ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal, como se comunicar por meio de uma linguagem que não se domina?

Vigotski (2009b) afirma que o ensino adequadamente organizado promove o desenvolvimento dos estudantes e que a aprendizagem conceitual é essencial nesse processo. Consideramos que esse pressuposto aplica-se também à aprendizagem do conhecimento artístico. Mas, como ensinar os conceitos de Arte? O que seria um ensino adequado dos conceitos desse campo do conhecimento?

---

<sup>2</sup> Representação gráfica será entendida como registro por meio do desenho.

Sabemos que não basta “treinar” os alunos, ensinando-lhes conceitos isolados como ponto, linha, sombra, luz, etc. Como afirma o próprio Vigotski (1991, p. 72),

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Em síntese, sabemos que não se aprende Arte repetindo-se conceito ou exercitando técnicas isoladas, mas também sabemos que não é, pela atividade livre, espontânea da criança, que ela produzirá sua própria aprendizagem, ou seja, não adianta inserir as crianças em situações em que a Arte está presente, até mesmo com releituras de obras de arte, se a sua atenção não for dirigida para aspectos próprios do campo da Arte, se ela não atuar física e mentalmente com essa nova linguagem. Então, como organizar o ensino de Arte de modo que promova o desenvolvimento dos estudantes? Quais condições metodológicas no ensino de Arte favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes?

Objetivando buscar respostas a essas indagações, organizamos um experimento didático.

## 5.2 O EXPERIMENTO DIDÁTICO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Ao desenvolver o experimento didático tivemos a intenção de investigar como os conhecimentos de Arte podem ser organizados e apropriados pelos alunos, transformando-se em elementos mediadores na sua relação com a realidade objetiva.

Essa forma de pesquisa é baseada nos princípios do método genético experimental empregado por Vigotski (2007) para o estudo dos processos

psicológicos e no método do experimento formativo apresentado por Davídov (1988). De acordo com Freitas (2010), o experimento formativo consiste em um dos métodos de investigação mais usados pelos soviéticos. Tal procedimento baseia-se em analisar as transformações no desenvolvimento do psiquismo por meio da ação do pesquisador no decorrer da experimentação.

Segundo Libâneo (2007), o experimento de ensino é o modo de se materializar um experimento formativo, em condições reais de sala de aula, em que uma intervenção pedagógica é realizada por meio da efetivação de um plano intencional, com o objetivo de mediar ações mentais e gerar mudanças referentes ao desenvolvimento mental. “O experimento é uma ação docente deliberada de ajudar o aluno a aprender algo, a desenvolver ações mentais visando dominar e usar conceitos, com o acompanhamento passo a passo da formação dessas ações mentais, no processo” (LIBÂNEO, 2007, p. 3).

Para Freitas (2010), o experimento didático consiste numa investigação em que os alunos se encontram em atividade de ensino, mas um ensino pensado, organizado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, num processo integrado entre sujeito investigador, sujeito investigado e objeto da investigação:

[...] no experimento didático não há uma separação entre sujeito que investiga, sujeito investigado e objeto da investigação. A investigação resulta em um conhecimento que busca explicar o objeto estudado (funções psicológicas), buscando também resultar em mudança qualitativa no sujeito investigado. No experimento didático, o que se busca é a explicação histórica das mudanças qualitativas no pensamento do sujeito, mudanças estas que são investigadas como uma cadeia complexa de processos inseparáveis de aprendizado, decorrentes da realização de uma tarefa proposta no experimento e contida no modo como este se encontra organizado (FREITAS, 2010, p. 11).

Com base no exposto, entendemos que, por meio do experimento didático, é possível analisar formas de organização do ensino, no caso de nossa investigação, do ensino de Arte, que são mais adequadas ou menos adequadas à aprendizagem e, em decorrência, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o encaminhamento didático assumido não tem a

pretensão de ser uma forma “correta” de ensinar Arte no Ensino Fundamental. Pelo contrário, justamente ele é o nosso objeto de investigação, já que queremos verificar quais ações docentes favorecem a aprendizagem. Assim, algumas ações planejadas, que *a priori* consideramos adequadas, podem não ter o potencial formativo esperado. É na interação com a prática que o que foi previamente idealizado encontrará a sua legitimidade ou seus limites como encaminhamento metodológico.

### 5.3 ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

#### 5.3.1 A escola

A instituição em que o experimento didático foi desenvolvido localiza-se em um município da região noroeste do Estado do Paraná, com população de aproximadamente 14 mil habitantes. A escola pertence à rede municipal de ensino e atende a 200 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, nos períodos matutino e vespertino. A maioria dos alunos mora na zona urbana do Município; os que são moradores da zona rural, no momento da matrícula têm suas vagas garantidas no período matutino, pois utilizam o transporte escolar e, somente nesse período os ônibus estão à disposição dos estudantes.

Segundo a Proposta Pedagógica Curricular da Instituição – PPC (2007), as crianças matriculadas na escola são provenientes de famílias das classes média, média baixa e baixa. O grau de escolaridade dos pais apresenta-se em níveis diversificados, contemplando o Ensino Fundamental (completo e incompleto), Ensino Médio (completo e incompleto) e Superior. O documento evidencia que a maioria dos pais acompanha o desempenho escolar de seus filhos, auxiliando nas tarefas de casa e participando dos eventos promovidos pela instituição.

### 5.3.2 A turma

O experimento didático foi desenvolvido no período de abril e maio de 2012 com 26 alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental de nove anos, totalizando 32 horas. O grupo de alunos, sujeitos da pesquisa, era formado por 12 meninos e 14 meninas, com idade entre sete e oito anos. O experimento foi desenvolvido obedecendo ao turno e ao horário em que os alunos normalmente frequentavam a escola.

### 5.4 A COLETA DE DADOS

Durante o planejamento das aulas houve a preocupação em se conhecer os conteúdos curriculares para o ensino de Arte, por meio da leitura da Proposta Pedagógica Curricular da escola em que o experimento fora realizado, que se encontravam assim organizados:

Conteúdos:

Artes Visuais

Expressões e comunicações na prática dos alunos e artes visuais;

As artes visuais como objeto de apreciação significativa.

Teatro

O teatro como expressão e comunicação;

O teatro como produção coletiva;

O teatro como produção cultural.

Música

A comunicação e expressão em música;

A música como produto cultural e histórico.

Dança

A dança na expressão e na comunicação humana;

A dança como produto cultural.

Metodologia

Pesquisa junto das fontes vivas e obras para reflexão;

Criação e construção de formas plásticas visuais;

História em quadrinhos;

Músicas;

Paródias de músicas conhecidas;

Dramatização;

Interpretação de músicas, vivenciando em processo expressivo, individual ou em grupo;

Danças e suas combinações;

Discussões de textos simples;

Observações e análises das características corporais individuais;

Brincadeiras, jogos, atividades diversas de movimentos e suas articulações;

Reprodução de obras de arte;

Trabalho, por meio de teatro e música, com a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação;

Produção de trabalhos artísticos, utilizando a linguagem do desenho, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção;

Utilização de diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar sua possibilidade de expressão e comunicação;

Trabalho com lápis, pincéis de diferentes texturas e espessuras;

Criação de desenhos, colagem, modelagem e origami;

Trabalho com espaços bidimensionais e tridimensionais no fazer artístico;

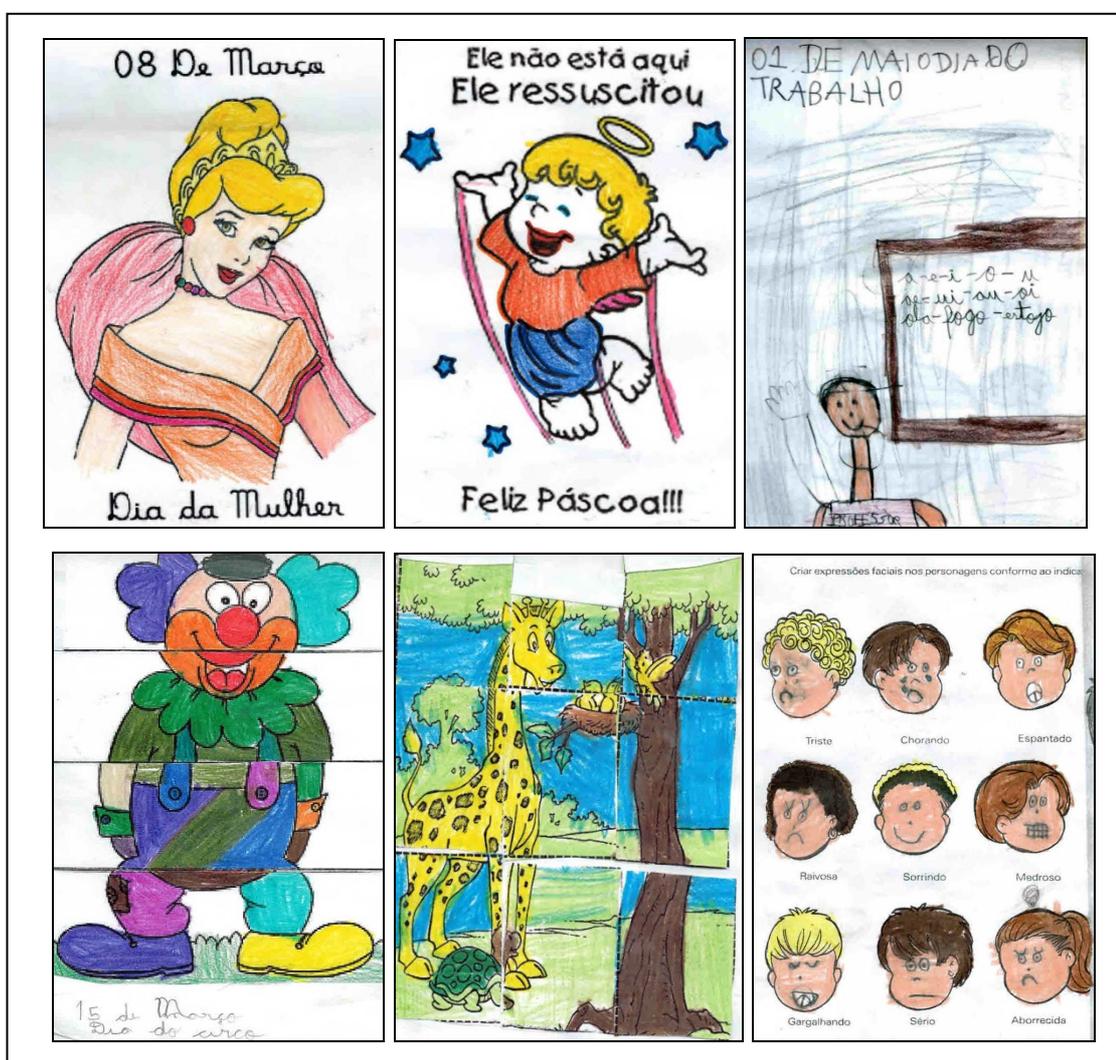
Organização e cuidado do espaço físico da sala de aula;

Leitura de obra de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.

Além disso, como a escola não conta com um professor específico para essa área do conhecimento, procuramos nos informar com a professora regente da turma como era realizado o trabalho na disciplina de Arte e se era possível ter acesso a algumas atividades desenvolvidas pelas crianças. A professora afirmou que, apesar de considerar a relevância das atividades artísticas, nessa fase escolar, principalmente depois da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a orientação que os professores recebiam era para que dedicassem maior

atenção ao ensino da leitura e da escrita e, por isso, as crianças não haviam participado de nenhuma aula de Arte.

Como nossa intenção era conhecer os conteúdos e as práticas artísticas desenvolvidas com os alunos sujeitos da pesquisa, pedimos para que eles trouxessem seus cadernos de Arte do ano anterior<sup>3</sup>. Nem todos os estudantes encontraram esse material, mas os cadernos encontrados nos permitiram a visualização de diversas atividades e a compreensão do encaminhamento didático conferido à disciplina de Arte, como podemos observar na Figura 1:



**Figura 1:** Atividades dos cadernos da disciplina de Arte

<sup>3</sup> Isso foi possível por haver somente uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental no período em que a pesquisa foi realizada, sendo, por isso, formada pelo mesmo grupo de alunos do ano anterior (2011), com exceção apenas dos alunos repetentes, remanejados e transferidos.

Essas atividades revelam uma prática de ensino de Arte que esteve bastante presente ao longo da história da disciplina na educação brasileira: pintura de desenhos mimeografados/impresos; utilização do desenho como recurso para o ensino de outras disciplinas, produção de desenhos e pinturas livres ou direcionados ao registro de temas de datas comemorativas. Apesar de terem surgido novas propostas de ensino de Arte em contraposição a esse modelo, conforme apresentamos no Capítulo 2 desta dissertação, as atividades presentes nos cadernos das crianças demonstram que tais práticas se mantêm cristalizadas na educação escolar.

Conhecer a organização curricular da disciplina de Arte e como ela foi e estava sendo tratada de forma prática na instituição nos possibilitou constatar a distância entre as orientações curriculares legalmente estabelecidas e o currículo em ação.

Apesar de estar em vigor a Lei nº. 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, tornando obrigatória a matrícula dos estudantes a partir dos seis anos de idade, o que exigiu das escolas a adequação dos seus currículos para atender a essas mudanças, notamos que a PPC (2007) da escola campo de pesquisa não contempla tais modificações, apenas cita os blocos de conteúdos para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, apresentados pelos PCN (BRASIL, 1997b). A metodologia reúne, além dos encaminhamentos a serem dados nas diversas modalidades artísticas, alguns conteúdos que se perdem em meio aos objetivos que também são destacados durante a metodologia.

Essa realidade traz à tona a discussão iniciada com a análise dos documentos PCN-Arte no Capítulo 2. A falta de organização trazida pelo documento, no que se refere às orientações didáticas para o trabalho com as diferentes linguagens, deixando a cargo dos professores e da escola a escolha dos conteúdos e da sequência curricular, se materializa em práticas docentes que não garantem a aprendizagem dos estudantes.

É possível afirmar que de fato não há um conteúdo específico para o ensino de Arte na PPC da escola. Vamos nos ater ao que é denominado como conteúdo de artes visuais, que é o nosso objeto de estudo no experimento

didático: “Expressões e comunicações na prática dos alunos e artes visuais”; “As artes visuais como objeto de apreciação significativa”. Quão vaga é essa orientação curricular! Com quais conteúdos o professor deve trabalhar? Que conceitos sistematizados desse campo disciplinar devem ser ensinados? Isso não é apontado pelo documento. Assim, se por um lado há possibilidades para o professor optar pelo seu próprio caminho na definição dos conteúdos, o que pode ser considerado favorável, por outro, isso pode resultar em práticas espontaneístas, ou seja, assistemáticas, que não são organizadas em um processo gradativo, rumo à aquisição de conhecimentos mais elaborados. Nessa segunda possibilidade, as aulas tornam-se não um caminho sistematizado rumo à apropriação de conceitos cada vez mais elaborados, mas um acúmulo de pequenas atividades que acontecem mecanicamente, sem reflexão, sem planejamento, sem visão de processo, sem que suas razões sejam conscientes a professores e alunos.

Esse fato foi evidenciado pela análise dos cadernos de Arte dos alunos. Eles não continham atividades destinadas ao estudo da Arte, mas eram compostos por desenhos dos alunos sobre temas determinados pela professora e atividades impressas referentes a datas comemorativas, outra prática bastante frequente no decorrer da história da disciplina. Nos desenhos feitos pelas crianças, a condução docente aparecia na determinação do tema, mas não na orientação da produção. Então, do ponto de vista do tema, tratavam-se de atividades dirigidas; do ponto de vista do conteúdo artístico, tratavam-se de atividades livres.

Feitas essas primeiras análises, realizamos o planejamento das ações docentes, considerando como documento legal para a organização dos conteúdos as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos do Estado do Paraná – Arte (2010), que, apesar de apresentar algumas contradições, como já discutido anteriormente, são as que mais se posicionam contrariamente às imposições neoliberais, distanciam-se das posições genéricas sobre o que deve ser trabalhado nas aulas de Arte e elencam conceitos fundamentais que devem ser objetos de ensino.

## 5.5 O CONTEÚDO

Conforme exposto anteriormente, no documento que orienta a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, são elencados como conteúdos de Artes Visuais:

**Elementos formais:** são os recursos empregados numa obra: ponto, linha, superfície, textura, volume, luz e cor.

**Composição:** é o processo de organização dos elementos formais que compõem uma produção artística: figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional, tridimensional, semelhanças, contrastes; gêneros: paisagem, retrato, natureza-morta; técnica: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo, etc.

**Movimentos e períodos:** se caracterizam pelo contexto histórico em que se constituíram a Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais: na Pré-história, no Renascimento, na Contemporaneidade; no Paraná, no Brasil, no mundo; e pelos diferentes estilos que caracterizam as manifestações artísticas, como o expressionismo, impressionismo, barroco, gótico, cubismo, etc.

Considerando a pequena carga horária disponível para o experimento, bem como o nível das expressões gráficas dos alunos, optamos por trabalhar os seguintes conteúdos:

**Elementos formais:** ponto, linha, textura, superfície e cor.

**Composição:** figurativa, abstrata, figura-fundo, bidimensional e tridimensional; técnica: desenho e pintura.

**Movimentos e períodos:** não nos detivemos em um único período e movimento histórico já que não era esse o objetivo do trabalho, então os estudantes conheceram a Arte nos mais variados contextos, desde a arte cubista, passando pela fauvista, impressionista, expressionista, moderna até a contemporânea.

O receio era de que fossem muitos conteúdos para o período em que tínhamos condições de realizar o experimento, no entanto, considerando que esses conteúdos são interdependentes e que, portanto, o trabalho com eles pode

ser feito de modo simultâneo, procuramos organizar as aulas, de maneira que cada conceito não fosse visto de forma mecânica, distante da produção artística real. O desafio estava em não perder o foco da atenção nos elementos formais e na composição, mas dar-lhes movimento como conteúdos vivos. Isso parecia ser possível se não os distanciássemos do estudo dos movimentos e períodos.

Conforme as DCE (PARANÁ, 2008), o encaminhamento metodológico compreende três momentos da ação pedagógica: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico. Ao **teorizar**, o professor permite que o estudante se aproprie conceitualmente da obra para formar conceitos artísticos; no momento de **sentir e perceber** propicia-se o acesso à obra de arte e, durante o **trabalho artístico**, realiza-se a prática criativa, com os elementos que constituem uma obra de arte, que foram anteriormente abordados.

Embora não tenhamos organizado o experimento com a intenção de atender a esse encaminhamento metodológico, ele foi parcialmente contemplado, conforme nos parecia condizente com a necessidade de formação dos estudantes, à medida que permitia o contato dos estudantes com o conhecimento científico, com obras de arte (reproduções) e com os elementos da linguagem visual, procurando oferecer-lhes condições teóricas para criar artisticamente.

## 5.6 O PLANEJAMENTO

Os conteúdos foram trabalhados durante 32 horas-aula, distribuídos em dois dias semanais, com duração de duas horas-aula cada encontro. As ações foram, a princípio, organizadas da seguinte forma:

- 1ª aula – Identificação do nível de desenvolvimento atual – atividade reprodutiva.
- 2ª aula – Desenho a partir de observação – atividade criadora.
- 3ª aula – Elementos formais: linha; composição: figurativa; movimentos e períodos: cubismo e expressionismo.
- 4ª aula – Elementos formais: linhas; composição: figura e fundo; movimentos e períodos: arte moderna e expressionismo.

5ª aula – Autorretrato.

6ª aula – Autorretrato.

7ª aula – Elementos formais: cor; composição: figurativa e abstrata; movimentos e períodos: fauvismo, abstracionismo e modernismo.

8ª aula – Cores primárias.

9ª aula – Cores secundárias.

10ª aula – Elementos formais: ponto; composição: figurativa; movimentos e períodos: impressionismo.

11ª aula – Elementos formais: textura; composição: abstrata; movimentos e períodos: abstracionismo.

12ª aula – Elementos formais: textura; composição: abstrata; movimentos e períodos: abstracionismo.

13ª aula – Elementos formais: superfície; composição: abstrata; movimentos e períodos: arte contemporânea.

14ª aula – Elementos formais: superfície; composição: abstrata; movimentos e períodos: arte contemporânea.

15ª aula – Elementos formais: linhas, pontos e cor; composição: abstrata e figurativa.

16ª aula – Elementos formais: linhas, pontos e cor; composição: abstrata e figurativa.

## 5.7 A FORMA DE ANALISAR OS DADOS

Conforme exposto, a coleta de dados foi feita por meio do acesso aos cadernos da disciplina de Arte do ano anterior, das produções das crianças e pela realização do experimento, que foi videogravado. A análise dos dados foi realizada por meio da seleção de produções dos estudantes e áudios das gravações em que ficavam evidenciadas situações de avanços na aprendizagem ou de dúvidas em seu processo. Para exposição dos resultados da pesquisa, não fizemos uma exposição linear de todos os fatos ocorridos, mas selecionamos momentos, aspectos, produções, falas em que pudemos evidenciar a relação de interdependência entre a ação docente e a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, selecionamos **episódios de ensino** em que se revela essa interdependência, conforme exposto por Moura (2004):

Os **episódios** poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem **cenários** que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p. 276, grifos do autor).

Assim, organizamos a exposição dos resultados da pesquisa em episódios de ensino por considerarmos que eles permitem maior visualização dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante a pesquisa.

Durante a exposição dos episódios de ensino, para manter preservada a identidade dos estudantes, utilizamos nomes fictícios; por se tratar de um trabalho que envolve a Arte, escolhemos nomes de artistas brasileiros e estrangeiros<sup>4</sup> que se destacaram na pintura, independentemente do movimento artístico e da época a que pertenceram, como forma de homenageá-los e manter viva a memória de suas produções. A produção artística de alguns desses pintores conseguiu romper barreiras territoriais e influenciar a Arte de outras nações; a de outros possibilitou uma verdadeira revolução no conceito de Arte de seu contexto social.

Considerando a dificuldade de expor, nos limites deste trabalho, a produção gráfica de todos os alunos em todas as atividades, optamos, para fins de ilustração, por centrar na produção gráfica de quatro crianças, a fim de evidenciar o processo de ensino vivenciado pela turma. Eventualmente, quando necessário, serão apresentados trabalhos de outros alunos para ilustrar situações específicas. Selecionamos as atividades de quatro crianças tendo como critério o fato de apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento, de modo que pudéssemos representar, na medida do possível, a “sala de aula real”, que nunca é uniforme, mas composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento

---

<sup>4</sup> **Artistas brasileiros:** Victor Meirelles (1832-1903); Anita Malfatti (1889-1964); Alfredo Volpi (1896-1988); Tarsila do Amaral (1886-1973); Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo - Di Cavalcanti (1897-1976); Cândido Portinari (1903-1962); Lygia Clark (1920-1988); Fayga Ostrower (1920-2001); Aldemir Martins (1922-2006); Hélio Oiticica (1937-1980); Romero Britto (1963); Adriana Varejão (1964). **Artistas estrangeiros:** Sandro Botticelli (1445-1510); Leonardo da Vinci (1452-1519); Michelangelo (1475-1564); Rafael Sanzio (1483-1520); Edgar Degas (1834-1917); Diego Velázquez (1599-1660); Francisco Goya (1746-1828); Oscar-Claude Monet (1840-1926); Vincent Van Gogh (1853-1890); Henri Matisse (1869-1954); Salvador Dalí (1904-1989).

atual, porém todos com potencialidades formativas. Seguindo esse critério, foram selecionados os trabalhos dos seguintes alunos: Victor, Francisco, Rafael e Anita. Essa seleção foi feita após observações da participação das crianças durante as aulas e da cuidadosa apreciação das atividades realizadas durante o experimento.

Victor e Francisco ainda não estavam alfabetizados; apenas conseguiam realizar a leitura de sílabas e palavras simples. Victor apresentava dificuldade em articular algumas palavras e isso interferia e se tornava evidente em sua escrita. Francisco não apresentava um comportamento considerado adequado em sala: falava o tempo todo, incomodava os colegas, se envolvia em brigas e tinha dificuldade para se concentrar. Rafael já sabia ler e escrever, com desempenho esperado para uma criança do 3º ano do Ensino Fundamental. Tinha um “espírito de liderança” surpreendente; apesar de muito falante, fazia todas as atividades propostas; quando não se dirigia às carteiras dos colegas, eram os colegas que estavam a sua procura para planejar alguma “travessura”. Anita lia e escrevia, demonstrando boa desenvoltura nas atividades escolares. Era uma menina muito participativa, fazia tudo com muita dedicação e por isso era considerada uma excelente aluna.

## 5.8 O DESENVOLVIMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

### 5.8.1 Identificação do nível de desenvolvimento atual

No início da pesquisa, esclarecemos como seriam realizados os encontros e como funcionaria a dinâmica das aulas. Por saberem que se tratava de um trabalho relacionado à Arte, as crianças estavam muito ansiosas para “mexer” com tinta.

Essa ansiedade foi intensificada ao informarmos que em alguns momentos as aulas seriam videogravadas e que utilizaríamos o projetor multimídia para o momento em que fôssemos trabalhar com algumas reproduções de obras de arte.

Iniciamos a aula escrevendo a palavra Arte na lousa e questionando os estudantes sobre o seu significado. A cada nova palavra, uma criança fazia seu registro na lousa. A intenção era saber quais conhecimentos as crianças possuíam sobre o conteúdo que trabalharíamos.

A princípio, os alunos estavam receosos em participar e aos poucos começaram a dizer palavras como pintura, desenho, imaginação, tinta, pincel e outros materiais utilizados, sobretudo, no desenho e na pintura. Os estudantes foram revelando a compreensão de que só a pintura é Arte. Então Anita disse: “Eu acho que dança também é...” Alfredo logo complementou: “Se dança for arte, música também é, porque como alguém vai dançar sem música?” Em nenhum momento a palavra teatro foi citada. Então fomos questionando-os, até que chegaram à conclusão de que o teatro também é uma modalidade artística.

Depois que as crianças escreveram na lousa sua compreensão sobre Arte, fomos conversando sobre cada palavra. Após isso, apagamos as demais palavras e deixamos apenas cinco, representando as quatro modalidades de Arte: desenho e pintura, representando as artes visuais, dança, música e teatro.

Segundo Davídov (1988), as crianças não são capazes de criar conceitos, mas deles se apropriam por meio do processo da atividade de aprendizagem. Nesse processo, conhecer a história do conceito é muito importante, pois permite que a criança percorra o caminho de criação do objeto de conhecimento, aprendendo a conceituá-lo e a compreender sua essência como produção humana.

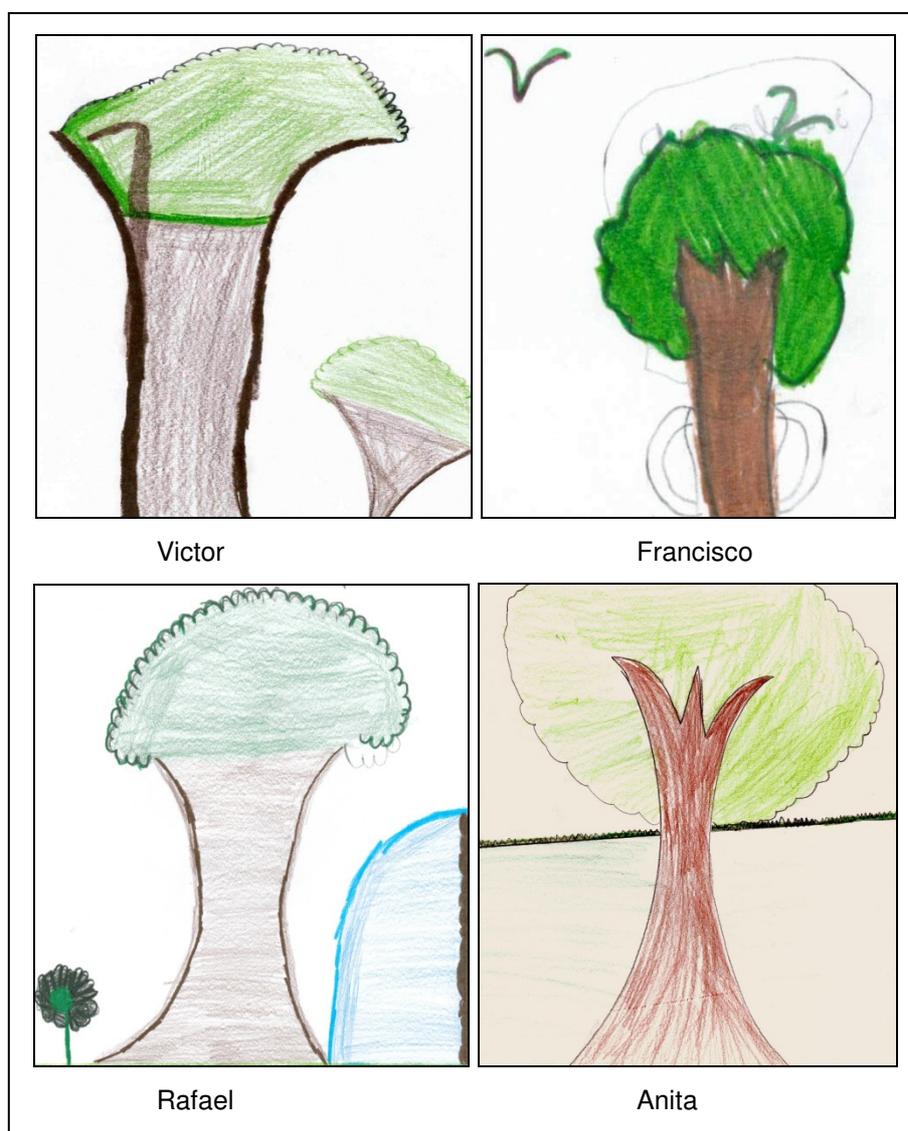
Considerando o exposto, as crianças assistiram a um vídeo<sup>5</sup> sobre como o homem começou a manifestar-se por meio da Arte no decorrer da história da humanidade e, de forma mais detalhada, trabalhamos o conceito de artes visuais, dando ênfase ao desenho e à pintura.

Em seguida, com a intenção de verificarmos suas formas de representação gráfica: se recorreriam a formas estereotipadas de representação ou apenas às imagens armazenadas em suas memórias, pedimos que as crianças realizassem o desenho de uma árvore e acompanhamos os resultados.

---

<sup>5</sup> História da Arte em dez minutos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GOA\\_krKdHoA](https://www.youtube.com/watch?v=GOA_krKdHoA)>.

Essa atividade é a que Vigotski (2009b) denomina de atividade reprodutiva e está ligada à memória. Quando desenhamos a partir de algo já observado ou quando escrevemos ou fazemos algo seguindo modelos, apenas reproduzimos o que está a nossa frente ou o que havíamos assimilado anteriormente. Nessas condições, é normal que a atividade realizada nada crie de novo, apenas reproduza o que já existe. Foi o que ocorreu: a maioria das crianças utilizou formas estereotipadas de representação de uma árvore, desenhando a copa verde e o tronco marrom, como podemos ver nas figuras:



**Figura 2:** Atividade reprodutiva

Das 26 crianças que realizaram a atividade, apenas uma não recorreu ao formato de árvore utilizado nas demais representações, mas, mesmo assim, não

fugiu a outros estereótipos, nesse caso, os dos “coqueiros na ilha” que encontramos em diversos livros.



**Figura 3:** Coqueiros na ilha (Fayga)

As intervenções iniciais foram realizadas com o objetivo de conhecermos o nível de desenvolvimento atual das crianças. Segundo Vigotski (2007), é necessário identificar os níveis de desenvolvimento atual e próximo da criança para que o ensino seja organizado com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. O autor salienta que o ensino só tem significado se operar nos conteúdos ainda não dominados, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo, estimulando processos internos que podem promover o desenvolvimento.

Os desenhos foram meios que nos permitiram conhecer a zona de desenvolvimento atual de cada criança e ajudaram, junto a outras situações, a identificar avanços no desenvolvimento dos estudantes.

A próxima atividade, além de ter por objetivo a continuidade do processo de conhecimento do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, consistiu em proporcionar o contato das crianças com os materiais que usaríamos durante as aulas, como pincéis, tintas, copos descartáveis e a orientação sobre o uso e organização da sala. As crianças mostraram-se bastante agitadas e, apesar de

serem orientadas a lavar o pincel a cada troca de cor de tinta, não seguiram as instruções, pois queriam experimentar as possibilidades de trabalho com o material.

Nas produções realizadas constatamos que a maioria dos estudantes apresentou temas semelhantes e simplificados em suas representações.



**Figura 4:** Dia nublado (Victor)



**Figura 5:** Pássaros no céu (Francisco)



**Figura 6:** Minha casa (Rafael)



**Figura 7:** Casa e árvore (Anita)

O estereótipo, manifestado por meio de casas, árvores, flores, pássaros, sol, etc., foi a forma segura de representação encontrada pelas crianças no momento de se expressar por meio do desenho e da pintura.

### 5.8.2 Desenho a partir de observação – atividade criadora

Para realizar a próxima atividade, fomos até o pátio da escola observar as árvores lá encontradas. Procuramos mobilizar a atenção das crianças para os detalhes, como cores das folhas, espessura dos troncos, interferência da luz solar, forma, textura aparente, etc. Entre outras questões, destacamos a realização das seguintes:

**Professora-pesquisadora:** As árvores que estamos vendo são todas iguais?

**Estudantes:** Não!

**Professora-pesquisadora:** E o que elas têm de diferentes?

**Anita:** Umas são grandes e outras, pequenas.

**Victor:** Esta aqui (mostra para a árvore de que estamos próximos) não tem flores e aquela perto do portão tem.

**Cândido:** Aquela ali (aponta para a árvore) tem um monte de folhas e essa não.

**Professora-pesquisadora:** Então vamos nos aproximar dessa que tem uma grande quantidade de folhas. Essas folhas são todas da mesma cor?

**Tarsila:** Não e nem do mesmo tamanho. Umas são verde “clarinho” e outras verde bem escuro.

**Anita:** Tem folha meio amarela, folha seca... olha (aproximando-se da árvore): tem folha de toda cor!

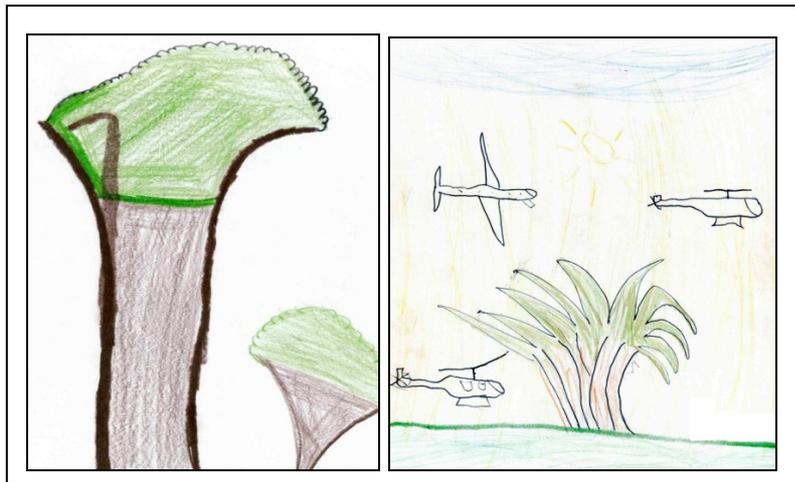
**Professora-pesquisadora:** Vamos observar aqui desse outro lado.

**Adriana:** Aqui tem um monte de folha seca. Por quê?

**Rafael:** É porque aí pega muito sol.

Nesse momento a dúvida, que de início era de apenas um aluno, já tinha se tornado do grupo. As crianças andavam ao redor da árvore, tentando “descobrir” o motivo da diferença das cores de suas folhas. Continuamos os questionamentos e, por meio da mediação estabelecida, as crianças conseguiram relacionar a variação das cores com a interferência da luz solar sobre as folhas, mas ainda não sabiam que a predominância da cor verde, que confere pigmentação às folhas, trata-se da clorofila, que, junto com a luz do sol, é responsável pela fotossíntese, e, também, que a falta de iluminação interfere nesse processo, modificando a cor das folhas.

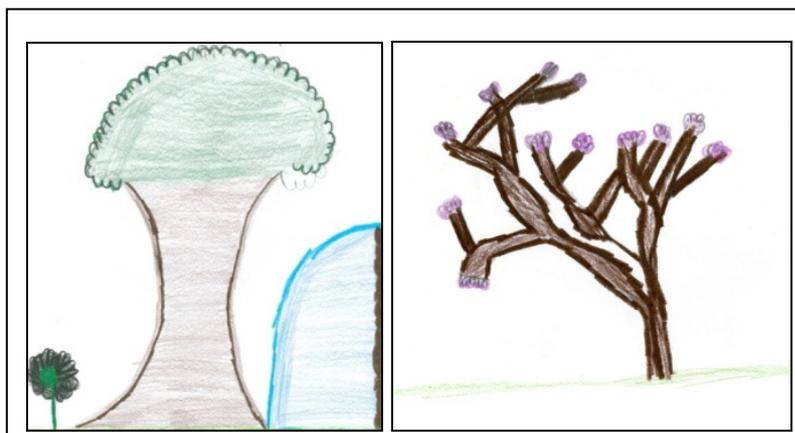
Após esclarecer as dúvidas dos alunos referentes a esse processo realizado pelas plantas, retornamos à sala de aula e propusemos que realizassem um desenho com o mesmo tema da aula anterior. Apesar da mesma proposta de trabalho artístico, o resultado foi bem diferente do obtido na primeira atividade (figuras à esquerda), como podemos observar:



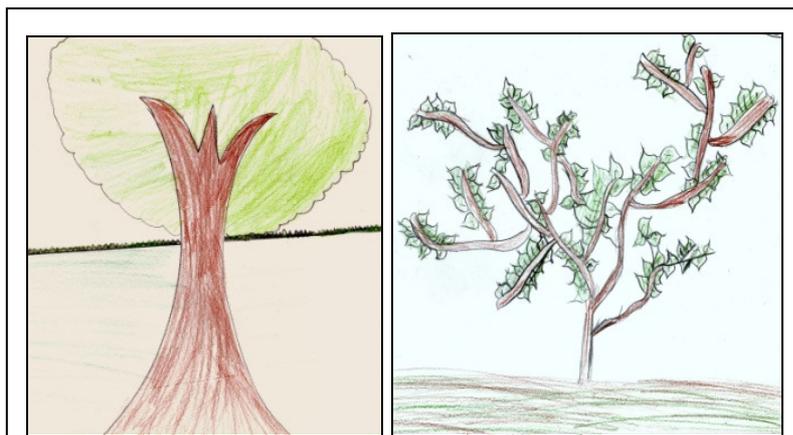
**Figura 8:** Palmeiras (Victor)



**Figura 9:** Árvores perto do poste (Francisco)



**Figura 10:** Árvores das flores roxas (Rafael)



**Figura 11:** A mais bonita da escola (Anita)

As oportunidades de observação proporcionadas enriqueceram as atividades produzidas pelas crianças, evidenciando que a possibilidade de criação se apoia na experiência anterior da pessoa, como já afirmava Vigotski (2009b). A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela.

Os estudantes combinaram os dados armazenados na memória às suas experiências reais para produzir informações novas e complexas, resultando em novas significações e produções do objeto. Isso pode ser verificado na produção de Victor (Figura 8) que, apesar de desenhar outros elementos que não estavam presentes no momento da observação, apresentou mudanças em sua forma de representar a árvore.

A direção da atenção dos alunos para alguns aspectos da árvore fez com que a relação deles com o objeto não fosse direta, espontânea, mas mediada pelos elementos (cor, forma, textura). Isso permitiu que as produções de Rafael e Anita (Figuras 10 e 11) expressassem traços e combinações de cores não experimentados nos desenhos anteriores e que a percepção de Francisco fosse ampliada de forma que conseguisse captar e representar em seu desenho (Figura 9) outros elementos que faziam parte do ambiente das árvores observadas.

Apesar de logo nas primeiras mediações ser possível notar uma modificação na forma de representação das crianças, para que ocorra a apropriação dos conceitos é necessário que suas funções psicológicas superiores sejam mobilizadas e, conforme Vigotski (2009b), isso depende essencialmente da

forma como o ensino é organizado. Para o autor, a ação de aprendizagem dos conceitos não pode se limitar à assimilação vazia de palavras, em que a criança utiliza mais a memória do que o pensamento, pois nessas condições de ensino e aprendizagem as funções psicológicas superiores não são mobilizadas.

Dessa forma, não basta que a criança observe ou produza, por exemplo, um desenho ou pintura, utilizando determinada técnica para que possamos afirmar que nela já esteja formado o pensamento científico. Essa observação deve ocorrer de modo que o estudante consiga abstrair os elementos essenciais no objeto e por isso precisa ser intencionalmente organizada pelo professor.

O contato com o objeto de conhecimento no plano empírico (árvores, paisagem, etc.) é importante, mas a percepção é ampla e pode fixar-se em elementos não essenciais do conceito a ser trabalhado, daí a importância de dirigir a atenção dos estudantes para os aspectos essenciais do conceito.

A cada conteúdo trabalhado, procuramos mobilizar as funções psicológicas superiores dos estudantes por meio de atividades problematizadoras, despertando a atenção dos estudantes para os conceitos que seriam estudados. A partir desse momento, realizávamos explicações conceituais com a intenção de desencadear processos mentais que fizessem os estudantes organizar e generalizar os conhecimentos. Para Martins (2011, p. 238), “a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções”. No entanto, isso não significa que essas transformações acontecem de forma isolada com cada função psicológica. Com a transformação do sistema psíquico, todas as funções se intelectualizam e começam a ser conduzidas pelo pensamento conceitual.

Considerando o exposto, com a finalidade de promovermos a mobilização mental dos estudantes, foram distribuídas imagens de árvores, impressas em papel fotográfico (Figura 12), objetivando a percepção da posição de quem realizou as fotografias em relação aos objetos fotografados. Estávamos, dessa forma, inserindo outro aspecto à percepção dos alunos: a perspectiva.



**Figura 12:** Árvores da Amazônia

**Fonte:** <http://www.comunitexto.com.br/arvores-da-amazonia-tem-genes-resistentes-ao-calor/#.UVhFNReG3EY>

As crianças se organizaram em quatro grupos para debaterem sobre algumas questões. Inicialmente precisaram nomear um colega para ser o escriba. Em seguida precisaram tocar as imagens, observá-las, discutir com os colegas, ouvir opiniões, sugerir e chegar a conclusões para responder às perguntas.

Selecionamos as respostas de dois grupos para observarmos as opiniões manifestadas pelas crianças.

#### Respostas do Grupo 1:

- Essas imagens foram pintadas ou fotografadas?  
*Foram fotografadas, pois não se vêem os pincéis.*
- Quem registrou essas imagens encontrava-se em que posição em relação às árvores?  
*De baixo para cima.*
- Em que momento do dia as imagens foram registradas?  
*De dia, da tarde, por causa da claridade.*
- Que tamanho as árvores aparentam ter? Por quê?  
*Grandes; pelo jeito que os folhos foram tirados.*
- Qual parte das árvores aparece mais?  
*O tronco.*

**Figura 13:** Conclusões do Grupo 1 (introdução à perspectiva)

## Respostas do Grupo 2:

- Essas imagens foram pintadas ou fotografadas? *Foram fotografadas, porque da para perceber quando e pintura e não se parece com pintura*
- Quem registrou essas imagens encontrava-se em que posição em relação às árvores? *Ela estava embaixo para ter um efeito melhor*
- Em que momento do dia as imagens foram registradas? *foram de dia para ficar melhor a foto.*
- Que tamanho as árvores aparentam ter? Por quê? *apresentaram ser grande porque se fossem pequena daria para tirar de frente!*
- Qual parte das árvores aparece mais? *O tronco porque ele tem as maiores partes*

**Figura 14:** Conclusões do Grupo 2 (introdução à perspectiva)

Acreditávamos que o fato de imprimir as imagens em papel fotográfico poderia guiar as respostas das crianças, que elas fariam essa relação por ser o que estava mais aparente no objeto, no entanto, nenhum grupo fez referência ao papel utilizado. Isso evidencia que nessa atividade a percepção das crianças foi mobilizada, ultrapassando os limites das sensações isoladas, pois contou com o trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos e dos atos motores. As crianças, além de visualizarem as imagens, precisaram manipulá-las, para definirem se consistiam em fotografias ou pinturas, e movimentar os olhos em diferentes direções, a fim de solucionar as questões propostas. A percepção foi mediada pelas atividades anteriores, resultando num processo de análise, síntese e elaboração de hipóteses sobre as imagens que estavam sendo observadas. Os questionamentos realizados geraram contradição entre as respostas imediatas dos estudantes e o conhecimento científico apresentado pela professora-pesquisadora na aula em que foram realizadas as observações das árvores. Isso fez com que os estudantes fossem estimulados a reorganizar os conhecimentos acerca do conteúdo, para conseguir realizar a atividade proposta.

### 5.8.3 Elementos formais: linha; composição: figurativa; movimentos e períodos: cubismo e expressionismo

Nas artes visuais, a linha é o elemento essencial do desenho. Durante as aulas, foram apresentados aos estudantes conhecimentos a esse respeito, de modo que eles compreendessem que desde a Pré-história o homem já utilizava a linha para se comunicar, por meio de seus desenhos nas cavernas.

Para introduzirmos o estudo do conceito, apresentamos aos estudantes o quadro com algumas imagens e pedimos que destacassem nelas pontos comuns. Conforme as crianças expressavam oralmente suas observações, anotávamos as palavras principais na lousa.



Figura 15: Linhas

Inicialmente as crianças acharam que se tratava de algo relacionado a meios de transportes:

**Emiliano:** Eu acho que as figuras têm a ver com carro: na rua da cidade que passa bastante carro tem faixa de pedestre e placas de trânsito. Nas estradas do sítio (referindo-se à imagem da estrada) não passa tanto carro e têm muitos animais (referindo-se à imagem do bisão).

**Professora-pesquisadora:** são pontos interessantes que você encontrou, mas quero que vocês observem outros detalhes em cada uma das figuras. Vamos ver o que se destaca em cada figura. Na primeira, o que se destaca?

**Estudantes:** Os bois... cavalos... (há divergências de opiniões sobre de que animais se tratavam os desenhos).

**Professora-pesquisadora:** Na segunda?

**Estudantes:** O boi.

**Professora-pesquisadora:** Na próxima?

**Estudantes:** A faixa de pedestres.

**Professora-pesquisadora:** E na quarta?

**Estudantes:** O asfalto... a estrada. (vozes misturadas).

**Professora-pesquisadora:** Isso! Aqui (mostrando para a imagem) a estrada, o asfalto, como vocês falaram. E o que tem no meio dessa estrada?

**Estudantes:** Duas linhas.

**Professora-pesquisadora:** E isso quer dizer que nesta parte da estrada nenhum carro pode ultrapassar o outro.

**Professora-pesquisadora:** E essas duas aqui são o quê? (apontando para as placas de trânsito)

**Estudantes:** Placas de trânsito.

**Professora-pesquisadora:** E o que se destaca nelas?

**Francisco:** As flechas.

**Professora-pesquisadora:** E as setas, que é o nome correto dessas "flechas", têm o mesmo formato?

**Estudantes:** Não.

**Professora-pesquisadora:** Como elas são?

**Henri:** Uma é reta e a outra é torta.

**Edgar:** Uma é vermelha e redonda a outra é amarela e... (esquecendo-se do nome do formato da placa) igual à da bandeira do Brasil.

**Lygia:** Tem a forma de um losango, menino!

**Professora-pesquisadora:** Isso! E são essas diferenças que dão o significado a essas placas.

Depois de explicarmos o significado de cada placa às crianças, passamos à análise das figuras que haviam destacado em cada imagem. Conforme as anotações, tínhamos na lousa as palavras: **animais** (bois, cavalos), **estrada** (com duas linhas), **faixa de pedestre** e **setas** (retas e tortas). Pedimos que as crianças

direcionassem sua atenção apenas a esses elementos, lembrando que deveriam descobrir o que eles tinham em comum.

**Professora-pesquisadora:** E então, descobriram?

**Estudantes:** Eu descobri, eu sei...

(Foi necessário determinar que um estudante falasse para que os demais ficassem menos agitados.)

**Professora-pesquisadora:** Responda, você, Cândido.

**Cândido:** É que tudo foi feito com linha!

**Rafael:** Ah! Eu “ia” falar isso.

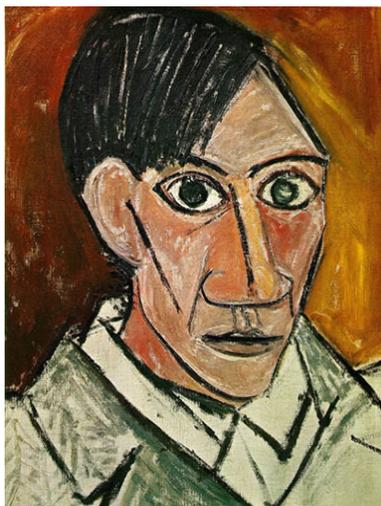
**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam com Cândido?

**Rafael:** É bem isso, tudo foi feito com linha. Têm umas mais grossas, outras mais finas...

**Victor:** Umas retas, outras tortas...

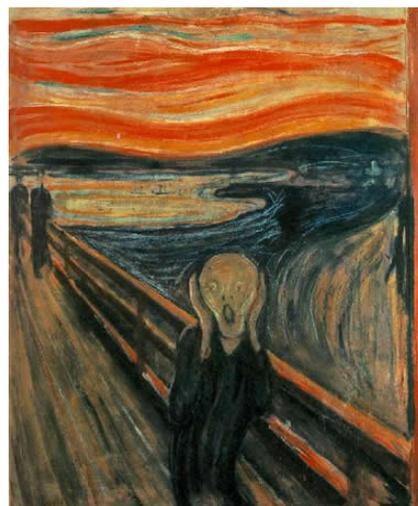
Notamos que o direcionamento da atenção dos estudantes foi fundamental para que se fixassem nos elementos que seriam foco da aprendizagem naquele momento. Em seguida, evidenciamos, por meio da observação das pinturas rupestres, que desde os tempos mais antigos os homens utilizam a linha para comunicar suas ideias. Explicamos que essas pinturas são as mais antigas e conhecidas representações gravadas nas rochas e retratam cenas que envolvem animais e caçadas. Procuramos proporcionar, por meio das observações e das discussões, a compreensão de que atualmente nós continuamos utilizando as linhas como instrumento de comunicação no desenho, na escrita e também como base para diversos objetos: trilhos de trem, pistas de corrida, faixas de pedestres, placas de trânsito.

Trabalhamos, então, o conceito de linha somado à expressividade e ao movimento que cada uma pode ocupar no espaço quando utilizada nas obras de arte. Para isso, realizamos a observação das obras “Auto-retrato” (1899), de Pablo Picasso, e “O Grito” (1893), pintada por Edward Munch, inicialmente por meio de algumas questões.



**Figura 16:** Pablo Picasso. Auto-retrato. 1889

**Fonte:** <http://www.historiadaarte.com.br/linha/cubismo.html>



**Figura 17:** Edward Munch. O Grito. 1893

**Fonte:** <http://www.pitoresco.com.br/universal/munch/munch.htm>

**Professora-pesquisadora:** Quais tipos de linhas foram usadas na obra “Auto-retrato”?

**Estudantes:** Linhas retas.

**Professora-pesquisadora:** Só linhas retas?

**Hélio:** A maioria sim, ele usou só um pouquinho de linha curva pra fazer a boca, o nariz, os olhos e a sobrancelha... ah... a orelha também.

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam?

**Estudantes:** Sim.

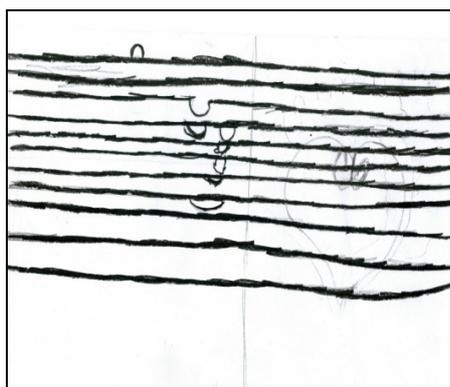
**Professora-pesquisadora:** E na obra “O Grito”, que tipos de linhas foram usados?

**Rafael:** Linhas retas e curvas.

**Lygia:** Mas nessa têm mais curvas do que retas.

Por meio das indagações feitas pela pesquisadora e pelas respostas e apontamentos dos colegas, cada aluno foi prestando atenção às opiniões emitidas, tendo a possibilidade de concordar ou mudar o direcionamento de sua observação em relação à imagem. A atividade criadora, que, segundo Vigotski (2009b), é desenvolvida pela capacidade que nosso cérebro possui de combinar e reelaborar informações permitiu a criação de novos elementos. A associação dos conceitos estudados às experiências que os estudantes já possuíam em sua memória, somados à interação com os colegas, contribuiu no momento de realização de suas composições por meio do desenho.

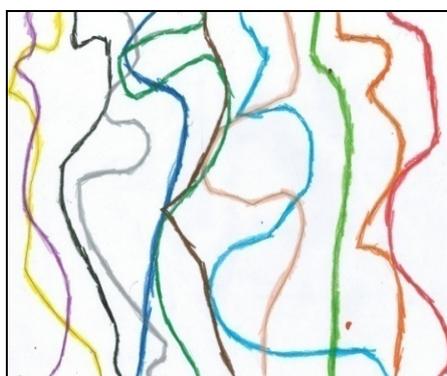
Solicitamos aos alunos que fizessem um desenho que retratasse uma cena em que as linhas pudessem ser visualizadas em situações reais de nossas vidas para que os colegas tentassem adivinhar, mas que utilizassem neles linhas curvas, retas ou ambas. Após desenhar, as crianças tentaram descobrir o que significava a representação dos colegas e, posteriormente cada estudante nomeou a sua produção, como podemos observar nas seguintes atividades:



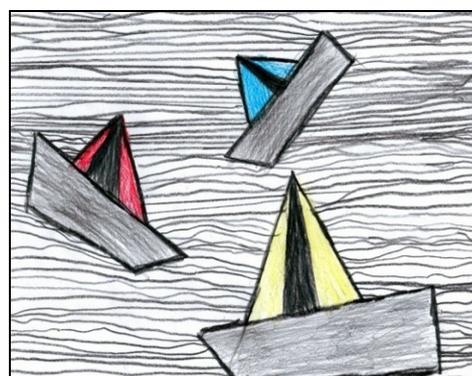
**Figura 18:** Cerca de arame (Victor)



**Figura 19:** Envelope (Francisco)



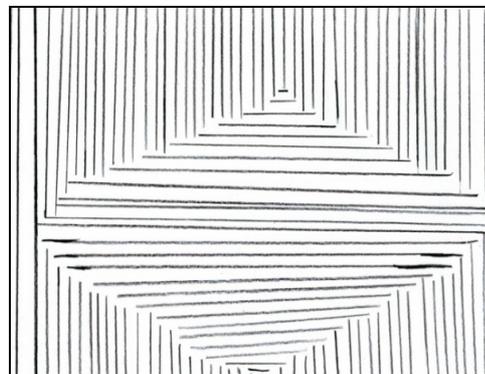
**Figura 20:** Serpentinhas de carnaval (Diego)



**Figura 21:** Barcos na tempestade (Rafael)



**Figura 22:** Atividade criadora



**Figura 23:** Bandeira do Brasil (Anita)

Além de desenhar, cada estudante precisou ser criativo no momento de nomear sua criação, relacionando a palavra ao objeto criado, com a finalidade de atribuir sentido à ideia que queria transmitir. Vigotski (2009b) afirma que, no processo de formação conceitual, a palavra é elemento fundamental; mas a palavra não é aprendida de forma definitiva e estática, ou seja, seu significado vai se ampliando conforme se ampliam suas experiências sociais. A criança, autora da atividade “Serpentinas de carnaval”, não sabia o nome do objeto desenhado e precisou descrevê-lo, para que, juntos, pudéssemos ajudá-la a nomear sua atividade.

Para Vigotski (2009b), a construção do conceito não é um processo passivo, que se assimila apenas com a ajuda da memória, mas é uma ação complexa do pensamento que se desenvolve em situações em que a criança utiliza o pensamento para a solução de um problema. As situações de interação entre os estudantes por meio da linguagem foram amplamente favoráveis para o estabelecimento de relações entre as funções psicológicas superiores, favorecendo oportunidades para a mobilização e desenvolvimento de tais funções.

#### **5.8.4 Elementos formais: linhas; composição: figura e fundo; movimentos e períodos: arte moderna e expressionismo**

Dando continuidade ao trabalho com o conceito de linha e na tentativa de investigar o que os alunos sabiam sobre o conceito de figura e fundo nas artes visuais, apresentamos e pedimos que os alunos observassem e descrevessem os elementos compositores da obra “Guernica” (1937), de Pablo Picasso. Como nossa intenção era a apropriação de um novo conceito da linguagem artística, a composição da figura-fundo, inicialmente orientamos a atenção das crianças para os elementos isolados que compõem a obra (touro, lâmpada, cavalo, cabeças humanas separadas dos corpos), proporcionando a percepção das figuras e do fundo da obra.



**Figura 24:** Pablo Picasso. Guernica. 1937

**Fonte:** <http://bellarte.arteblog.com.br/103234/Picasso-Guernica-1937/>

Sem contextualizar a obra, iniciamos os questionamentos. Todos queriam responder ao mesmo tempo, então combinamos que só poderia falar quem levantasse a mão.

**Professora-pesquisadora:** O que vocês conseguem ver?

**Rafael:** A cabeça de um boi.

**Victor:** Cabeça de pessoas, partes de corpos.

**Hélio:** Tem muita gente morta... um braço ali (levanta e se aproxima da imagem) com uma espada na mão.

**Lygia:** Uma mulher ali perto do boi com um “nenezinho”.

**Professora-pesquisadora:** O que vocês acharam dessa imagem?

**Edgar:** Eu achei muito feia, eles estão no escuro.

**Professora-pesquisadora:** Todos vocês concordam que as figuras do quadro estão no escuro?

**Estudantes:** Sim.

**Professora-pesquisadora:** E por que vocês acham isso?

**Estudantes:** Porque está tudo preto... porque está tudo escuro... porque não dá pra ver nada lá atrás...

A partir dessas interações, foi possível introduzir o conceito de figura-fundo no trabalho com artes visuais. Por meio das mediações estabelecidas, esclarecemos aos estudantes que, na linguagem visual, uma figura se destaca do fundo pela atenção que desperta no observador e possui algo diferente em relação ao contexto sobre o qual está colocada. Entretanto, as crianças puderam observar, em outras obras, que não é sempre que as relações entre a figura e o fundo são evidentes, pois há momentos em que um espaço adquire características de figura e, em outros, de fundo.

As observações dessas peculiaridades só se tornaram possíveis devido ao caráter dirigível da percepção humana, que é extremamente influenciada pela tarefa que se coloca diante da pessoa. A tarefa de observar a reprodução de um quadro, como a que fizemos, por exemplo, dependerá de qual a intenção da atividade.

Se, por exemplo, a intenção fosse analisar o método de trabalho usado pelo artista na obra, deveríamos evidenciar a maneira como o quadro foi produzido: as peculiaridades das pinceladas cubistas, que fizeram com que os objetos no quadro parecessem colagens; o fato de não representar, mas sugerir a estrutura dos corpos e objetos; o tamanho da tela utilizada. Ou seja, a mediação docente não seria a mesma.

As crianças não demonstraram dificuldade em compreender esse conceito estudado, pois, com o auxílio da linguagem, a criança já sabe dominar sua atenção, sendo capaz de determinar o seu campo perceptivo. “A criança avalia a importância relativa desses elementos, destacando, do fundo, ‘figuras’ novas, ampliando assim as possibilidades de controle de suas atividades” (KOFFKA, 1924 *apud* VIGOTSKI, 2007, p. 27).

Após as observações e discussões conceituais, cada criança recebeu uma folha de papel, giz de cera, livros e revistas para recorte. Em seguida, deveria fazer a composição de uma cena que envolvesse pintura e colagem, em que ficassem evidenciados figura e fundo.

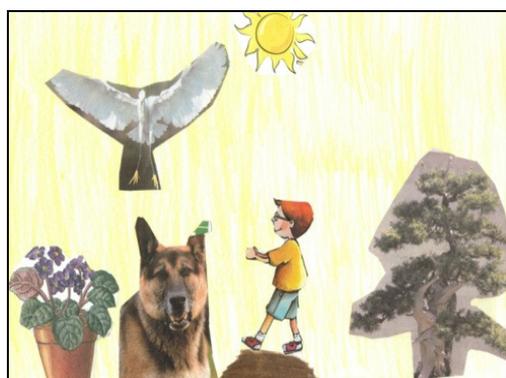
Em posse dos materiais, cada aluno deveria organizar as informações para constituir sua composição. A maioria entendeu a proposta da atividade: usou o giz de cera para pintar o papel, compondo o fundo, e recortou objetos diversos para representar as figuras, como pode ser observado nas Figuras 25, 27 e 28. Apenas duas crianças cortaram cenas completas e colaram sobre a folha, conforme podemos visualizar na Figura 26.



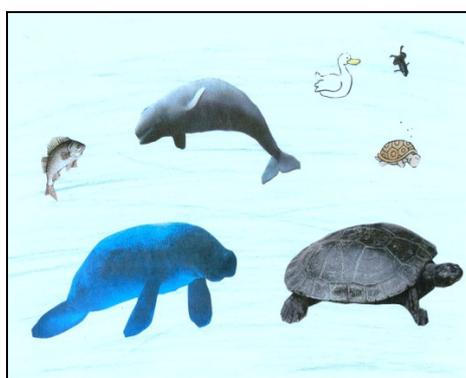
**Figura 25:** Animais da floresta (Victor)



**Figura 26:** Figuras (Francisco)



**Figura 27:** Brincando no quintal (Rafael)



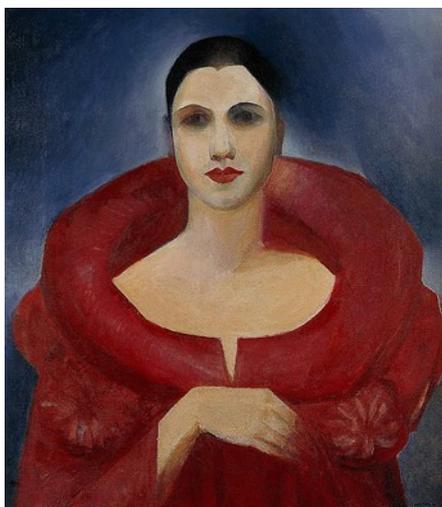
**Figura 28:** Fundo do mar (Anita)

A atenção da criança passou a se relacionar com as informações recebidas, selecionando as mais relevantes para a realização da atividade que foi executada por ser motivada por duas finalidades, no caso, evidenciar sua compreensão sobre o que era figura e o que era fundo numa composição artística e selecionar elementos que estabelecessem relação na composição da cena.

Por apresentar caráter seletivo, a atenção permite a organização das informações recebidas, fazendo com que essa atividade consciente manifeste-se em nossa percepção, processos motores e pensamento (LURIA, 1991). Foi essa capacidade de seletividade que permitiu às crianças a organização das informações adquiridas por meio da percepção dos elementos da obra “Guernica” e também a dos elementos no momento da colagem e da pintura. As crianças que não conseguiram realizar a atividade mostraram que conseguem realizar a percepção dos objetos, porém, ainda não conseguem selecionar as informações mais importantes, diante do todo percebido.

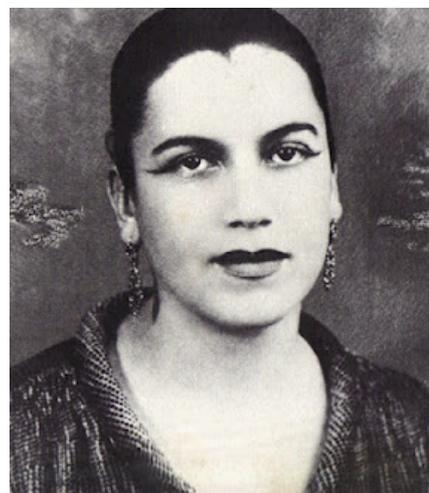
#### 5.8.4.1 Autorretrato

Dando continuidade ao trabalho com composição figura-fundo, abordamos o tema autorretrato, por meio da visualização das reproduções dos autorretratos pintados por Tarsila do Amaral, em 1923, e Vincent Van Gogh, em 1889. Os estudantes observaram as obras em contraposição com as fotografias dos artistas e foram questionados sobre as diferenças entre elas. Primeiro, foram apresentadas as imagens referentes à Tarsila do Amaral e em seguida foram feitos alguns questionamentos:



**Figura 29:** Tarsila do Amaral. Autorretrato. 1923

**Fonte:** <http://museuvirtualsemanaarte.moderna.arteblog.com.br/3/>



**Figura 30:** Tarsila do Amaral. Fotografia. 1923

**Fonte:** [http://www.pinturabrasileira.com/artistas\\_bio.asp?cod=32](http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=32)

**Professora-pesquisadora:** O que vocês estão vendo nas duas imagens?

**Estudantes:** Uma mulher.

**Professora-pesquisadora:** Mas nas duas imagens é a mesma mulher que está representada?

**Estudantes:** Sim.

**Rafael:** Mas na primeira foi pintada e na segunda é uma foto.

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam? (as crianças permanecem em silêncio, observam atentas as duas imagens, movendo os olhos de um lado para o outro, percorrendo o espaço de cada imagem). E então, concordam?

**Victor:** É mesmo, dá pra ver ali (mostra na primeira imagem) que foi passado pincel.

**Hélio:** O rosto dela não parece “muito de verdade”.

**Sandro:** Tem uma coisa que ninguém falou: que aí tem figura e tem fundo.

**Professora-pesquisadora:** Mas então as duas imagens foram pintadas?

**Estudantes:** Não, a outra é uma foto.

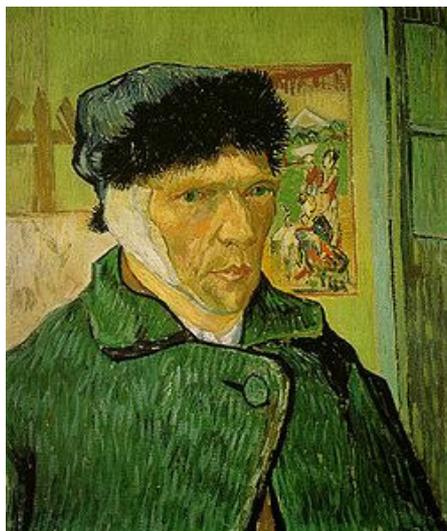
**Professora-pesquisadora:** Mas, como é possível? Em foto também têm figura e fundo?

**Estudantes:** Sim (em coro).

**Romero:** É que a foto é “preto e branco” e não dá pra ver direito, mas o que está lá atrás é o fundo.

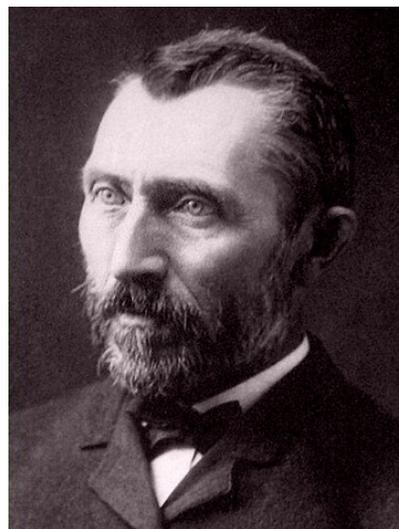
É interessante observar que, ao falar que a imagem tem figura e fundo, os alunos estão incorporando em seu repertório linguístico outras palavras. No entanto, não se trata apenas de uma nova palavra, mas de um novo significado que se interpõe entre o sujeito e o objeto. Trata-se, portanto, de uma nova forma de reflexo psíquico da realidade, ou seja, de um novo pensamento.

**Professora-pesquisadora:** E nessas imagens (mostramos o autorretrato e a fotografia de Van Gogh), o que vocês conseguem ver?



**Figura 31:** Vincent Van Gogh. Autorretrato. 1889

**Fonte:** <http://bellarte.arteblog.com.br/103244/Van-Gogh-Auto-retrato-com-a-orelha-cortada-1889/>



**Figura 32:** Vincent Van Gogh. Fotografia. 1889

**Fonte:** [http://www.vggallery.com/forum/forum\\_35.htm](http://www.vggallery.com/forum/forum_35.htm)

**Francisco:** Aí também é uma pintura e uma foto.

**Victor:** Mas no primeiro o desenho foi feito com riscos bem fortes e acho que foi esse homem da foto que fez.

**Emiliano:** Nos dois têm figura e fundo também, professora.

**Professora-pesquisadora:** Por que você acha que foi “o homem da foto” que fez a pintura, Victor?

**Victor:** Porque achei um pouco parecido com ele, só que não tem barba.

Por meio das questões realizadas, aos poucos a percepção dos estudantes foi sendo mobilizada para os detalhes de cada obra e das fotografias dos artistas, sua atenção foi despertada e começaram a selecionar dados que contribuíram para a apreciação dos detalhes de cada imagem. Então esclarecemos às crianças que elas estavam certas ao afirmarem que as imagens se tratavam de fotografias e pinturas e que no “mundo da arte” aquela forma de pintura recebia o nome de autorretrato. Com a intenção de compreender o conhecimento das crianças sobre o assunto em discussão, continuamos os questionamentos:

**Professora-pesquisadora:** Nós vimos as fotos e vimos as pinturas das mesmas pessoas. As pinturas são autorretratos. Mas, e agora, alguém aqui sabe me dizer o que é um autorretrato, por que será que recebe este nome?

**Estudantes:** Eu sei, eu sei (todos ao mesmo tempo).

**Professora-pesquisadora:** Calma, vamos lá, um de cada vez... Pode falar, Fayga.

**Fayga:** Eu acho que é igual tirar uma foto, mas bem mais demorado.

**Professora-pesquisadora:** Não entendi.

**Fayga:** Assim: pra tirar foto, a gente faz uma pose e é rapidinho, mas, pra pintar o autorretrato, tem que ficar fazendo a pose por um tempão até o pintor terminar de pintar.

**Professora-pesquisadora:** Ah... Então no autorretrato o pintor pinta outra pessoa só olhando para ela, como se fosse tirar uma foto? Como nesta imagem aqui?



**Figura 33:** Jose Ruesga Salazar. Fotografia. 1959  
**Fonte:** <http://www.joseruesgasalazar.com/4593.html>

**Estudantes:** Sim (em coro).

**Professora-pesquisadora:** Quando um artista pinta alguém, por meio da observação, dizemos que ele representou o seu retrato e não o seu autorretrato. Essa era uma prática muito comum, quando não existia a fotografia. Então os pintores eram contratados para pintar a imagem das pessoas. Inicialmente eram representadas somente as pessoas ricas e poderosas, mas, com o passar do tempo, a encomenda de retratos foi se tornando uma prática comum a todas as pessoas. Se a pintura em que a pessoa é representada pelo pintor não se chama autorretrato, o que é um autorretrato? Quem pintou aquelas duas imagens ali? (mostrando novamente as reproduções das obras de Tarsila do Amaral e Van Gogh)

**Victor:** Então foram eles mesmos. Não tem outra explicação!

**Diego:** Quer ver? Eu já vou descobrir. Eles são artistas, professora?

**Professora-pesquisadora:** Olha só que pergunta interessante que o Diego me fez. Até agora falamos sobre várias coisas, mas ninguém teve a preocupação em saber quem são em essas pessoas. Alguém aqui da sala sabe?

**Estudantes:** Não (em coro).

**Professora-pesquisadora:** Então, respondendo a sua pergunta, Diego, eles são artistas, sim.

**Diego:** Ah... Então eu sei. Eles que pintaram o quadro deles.

**Professora-pesquisadora:** O que vocês acham?

**Cândido:** Acho que tá certo, se o artista sabe pintar não precisa encomendar retrato, ele mesmo pinta.

**Professora-pesquisadora:** É isso mesmo, pessoal! O autorretrato é a representação que o artista faz dele mesmo. Lembra que eu falei que teve uma época que o retrato era encomendado só por pessoas ricas? [...].

Então trabalhamos o significado da palavra autorretrato, expondo que na História da Arte foram muitos os artistas que procuraram descrever-se por meio dele. Destacamos que, durante um período, os pintores eram contratados para registrar somente a imagem de pessoas consideradas poderosas na sociedade. Desse modo, com a intenção de divulgar seus trabalhos às demais pessoas, os artistas começaram a retratar seus próprios rostos nas pinturas. Além disso, na falta de modelos, usavam o autorretrato para praticar e aperfeiçoar as habilidades e técnicas artísticas.

Evidenciamos que, ao produzir um autorretrato, os artistas podem tentar representar exatamente como são fisicamente, como na obra “Autorretrato” ou “Manto Vermelho” (1923), de Tarsila do Amaral. Nessa obra a artista representou sua própria imagem, usando um casaco, ou manto vermelho, depois de retornar de um jantar em que impressionou tanto os convidados, a ponto de se tornar o destaque da festa.

Esclarecemos às crianças que outra forma utilizada pelos artistas no momento da representação é apenas destacar seus traços característicos ou sentimentos que o acometem, como na obra “Autorretrato com Orelha Enfaixada” (1889), que Vincent Van Gogh pintou depois de uma crise que fez com que cortasse o lóbulo de sua orelha esquerda.

Como solicitaríamos às crianças a produção de um autorretrato, ao sistematizar o conhecimento, nossa intenção foi proporcionar a compreensão de que, no momento de suas representações, não precisariam desenhar-se exatamente como são, pois nem os artistas renomados sempre fazem isso em seus trabalhos. Assim, sempre com a intenção de mobilizar as funções psicológicas superiores dos estudantes, nesse momento, a percepção e a atenção em especial, antes de iniciar a produção por meio do desenho, as crianças tiveram à disposição um espelho no qual puderam observar-se, visualizando características individuais que seriam importantes no momento de sua composição gráfica, como vemos na figura a seguir:



**Figura 34:** Observação em frente ao espelho

**Professora-pesquisadora:** Agora nós vamos fazer assim: começando aqui pela Fayga, cada um de vocês vai até o espelho, observa tudo direitinho, volta para o lugar e já pode começar a desenhar o seu autorretrato. Aí só depois que você desenhar que vai abrir as tintas, pegar o pincel e a água, combinado?

**Estudantes:** Combinado (em coro).

**Anita:** Professora, a gente precisa se desenhar com o uniforme da escola?

**Professora-pesquisadora:** Isso cada um de vocês é que vai decidir. Não esqueçam que vocês não precisam conseguir desenhar exatamente como vocês são. O que cada um vai tentar fazer é deixar no desenho algumas características físicas, como cor dos olhos, dos cabelos, formato do rosto, dos lábios, alguma pintinha, enfim, uma “marquinha” que é só sua. Vocês também podem tentar representar como normalmente são ou o que estão sentindo agora: se estão alegres, tristes, preocupados, nervosos.

**Victor:** Só não pode cortar a orelha pra depois pintar, né, professora?

(a sala toda ri)

**Professora-pesquisadora:** De jeito nenhum! Isso é coisa lá pro Van Gogh! (risos). Vamos ver se vocês entenderam. Quem quer falar uma “marquinha”, uma característica sua que acha que pode ser destacada no desenho?

**Estudantes:** Eu... eu... (todos ao mesmo tempo).

(Esperamos os estudantes pararem de falar ao mesmo tempo para prosseguir a atividade).

**Diego:** Eu tenho os olhos azuis, então vou desenhar “bem grandão”, pra todo mundo ver!

**Rafael:** Todo mundo fala que eu sou legal, vou me desenhar “dando risada”.

**Fayga:** Eu tenho o cabelo bem pretinho, então isso tem que “aparecer bem”.

Nessas atividades todas as funções psicológicas foram mobilizadas, mas nossa ênfase recaiu sobre a atenção. Então cada pergunta, cada gesto, cada imagem utilizada foi na intenção de dirigir voluntariamente a atenção dos estudantes, verificando o volume de sua atenção e as oscilações presentes a cada proposta de atividade.



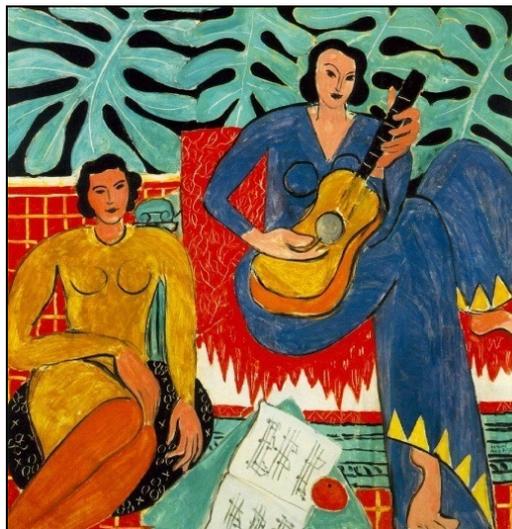
**Figura 35:** Autorretrato

Como podemos verificar, os estudantes apresentaram em suas produções características individuais que os destacavam diante do grupo, mostrando que houve compreensão dos conceitos trabalhados, comprovando o afirmado por Rubinstein (1973, p. 86): “A existência da atenção no processo da percepção significa que o homem não só ouve, como também presta atenção e escuta às vezes intensamente; que o homem não apenas vê, mas também olha, observa e contempla”.

#### **5.8.5 Elementos formais: cor; composição: figurativa e abstrata; movimentos e períodos: fauvismo, abstracionismo e modernismo**

A cor é definida como uma sensação gerada pela ação da luz sobre os órgãos receptores dos nossos olhos que garantem todas as funções visuais e nos asseguram a possibilidade de enxergar e adquirir as informações do meio externo. Esses componentes do sistema visual asseguram ao ser humano ver o mundo composto por figuras geométricas, objetos, situações e não apenas pontos isolados ou coloridos acessíveis à visão (LURIA, 1991b).

Com a intenção de não apenas entrar em contato com a cor como uma sensação, mas de estimular a percepção visual dos estudantes, iniciamos o trabalho com esse conteúdo por meio da apresentação da reprodução da obra “A Música” (1939), de Henri Matisse, e logo conseguimos ouvir: “Nossa, que lindo! Esse é bem colorido”, chamando a atenção para uma das características marcantes do movimento fauvista, que era o uso intenso das cores.



**Figura 36:** Henri Matisse. A Música. 1939  
**Fonte:** <http://rubiassecchin.blogspot.com.br/>

Para possibilitar maior discussão e observação de detalhes na reprodução da obra, as crianças foram distribuídas em grupos e deveriam responder, de forma escrita, a três questões. Ao terminarem, cada grupo leu suas respostas, evidenciando a percepção de que a cor era o que predominava na obra. Selecionamos as respostas de dois grupos:

**Questão 1: O que você consegue ver na pintura?**

Grupo 1: Desenhos bem coloridos de duas mulheres, um violão, folhagens e um livro de música.

Grupo 2: Uma mulher sentada, uma mulher de roupa azul tocando violão, um livro com música, uma bola vermelha, um banco, uma mesa, folhas grandes e um sofá vermelho.

**Questão 2: O que mais se destaca nas imagens?**

Grupo 1: A cor.

Grupo 2: As cores bem fortes.

**Questão 3: Quais as cores foram usadas pelo artista na realização dessa obra?**

Grupo 1: Verde, “amarelo”, azul, “vermelho”, “branco” e “preto”.

Grupo 2: Verde, “vermelho”, “amarelo”, “branco” e “preto”.

Mediante as respostas das crianças, passamos a trabalhar, de forma sistematizada, o conceito de cores. Inicialmente relembramos quais eram as cores primárias, pois as crianças já haviam estudado esse conteúdo em outras ocasiões, conforme foi possível observar nos cadernos de Arte utilizados pelos alunos no 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, naquela aula apenas ressignificaríamos as informações já adquiridas em momentos anteriores.

**Professora-pesquisadora:** Na reprodução da obra do artista Matisse, vocês observaram várias coisas, mas, pelas respostas de todos os grupos, o que mais se destacou foi a diversidade de cores que o artista utilizou. De todas as cores que ele usou quais as que aparecem mais na pintura?

**Estudantes:** “Vermelho”, “amarelo”, azul e verde (ditas de forma aleatória pelos alunos).

**Professora-pesquisadora:** Isso mesmo! Mas, dessas quatro cores, três delas são chamadas cores primárias, vocês sabem quais são elas?

**Estudantes:** O “vermelho”, o “amarelo” e o azul.

**Professora-pesquisadora:** Por que será que elas receberam esse nome?

**Anita:** É porque elas foram as primeiras cores.

**Professora-pesquisadora:** Será que a Anita está certa?

**Sandro:** Mas, no meio de tanta cor, não tem como saber qual apareceu primeiro.

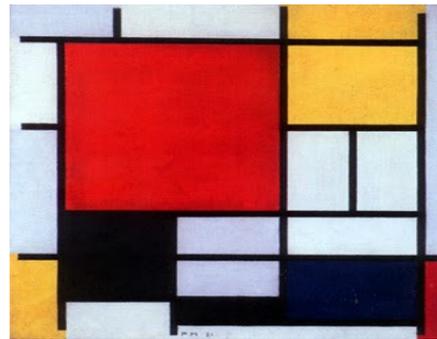
**Professora-pesquisadora:** De certa forma a Anita está correta. As cores primárias são chamadas assim porque são cores puras, que não foram feitas da mistura de outras cores. Mas, por meio da mistura entre elas, nós podemos fazer diversas cores.

Depois de relembrarmos as cores, pedimos que as crianças identificassem na sala de aula objetos que possuíssem as referidas cores, nomeando esses objetos e separando-os em categorias. Na sequência, estudando os conceitos de arte abstrata e figurativa e aprofundando o estudo das cores primárias, os alunos observaram as obras “Gatos”, de Aldemir Martins, e “Composição em Vermelho, Amarelo, Azul e Preto” (1921), de Piet Mondrian.



**Figura 37:** Aldemir Martins. Família de Gatos

**Fonte:** <http://www.estudioaldemirmartins.com/home/estudio-aldemir-martins.html>



**Figura 38:** Piet Mondrian. Composição em vermelho, amarelo, azul e preto. 1921

**Fonte:** <http://rubiasecchin.blogspot.com.br/>

**Professora-pesquisadora:** Quais cores foram utilizadas para fazer o quadro?

**Estudantes:** Branca, amarela, vermelha e azul... bem escuro. (alguém complementou).

**Professora-pesquisadora:** O que podemos observar de semelhante, “parecido”, nessas obras?

**Francisco:** Elas foram pintadas com cores primárias.

**Rafael:** Mas o branco (referindo-se à segunda obra) e o verde (referindo-se à primeira) não são cores primárias.

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam com o Rafael?

**Vincent:** Sim, mas a maioria da pintura foi feita com cores primárias.

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam com o Vincent?

**Estudantes:** Sim.

Novamente aqui observamos, na linguagem dos alunos, a incorporação de conceitos das artes visuais, após a intervenção da professora-pesquisadora. Se inicialmente a obra é avaliada apenas nos aspectos mais aparentes – “bonita”, “colorida” –, termos presentes no cotidiano, depois sua avaliação é permeada por outro conceito: “cores primárias”, que é próprio do campo da Arte. As crianças conseguiram facilmente identificar as cores primárias nas duas obras e observar que não se tratavam de composições feitas exclusivamente com essas tonalidades.

Na sequência trabalhamos a diferença entre arte abstrata e arte figurativa.

**Professora-pesquisadora:** Vocês me falaram que as duas obras apresentam uma coisa em comum que é a utilização de cores primárias na maior parte da pintura. Agora, quem sabe me dizer qual a diferença entre as duas obras?

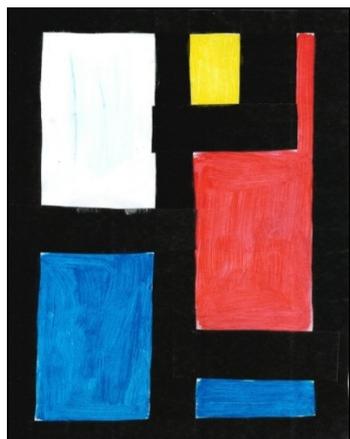
**Leonardo:** É que na primeira foi pintado três gatos e na segunda só têm figuras geométricas.

**Professora-pesquisadora:** Mas por que isso representa uma diferença?

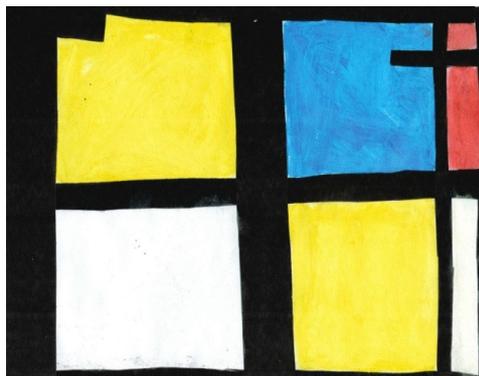
**Leonardo:** Eu acho que é porque os gatos são desenhos de coisas de verdade e os quadrados não.

**Professora-pesquisadora:** É bem isso, Leonardo! A primeira imagem, chamada Família de Gatos, foi pintada por um artista brasileiro chamado Aldemir Martins, ela faz parte do que, em Arte, nós chamamos de arte figurativa. Na arte figurativa o artista representa figuras que sejam possíveis a identificação, como, por exemplo, pessoas, objetos, animais ou uma paisagem. Já a outra imagem foi pintada por Piet Mondrian, um pintor holandês, e se chama Composição em Vermelho, Amarelo, Azul e Preto. Ela é uma obra abstrata. Na arte abstrata o artista não tem o compromisso de representar cenas nem figuras da realidade. Para eles, o importante são as formas e cores da composição. Existem dois tipos principais de arte abstrata: a informal, que busca expressar sentimentos ou ideias, e a geométrica, como esta que nós observamos que não tem a intenção de expressar qualquer emoção.

Após realizarmos a exposição oral dos conceitos de arte figurativa e arte abstrata, a atividade proposta foi que os alunos escolhessem uma das obras apresentadas como referência e tentassem representá-la, repetindo os passos do pintor. Não pedimos que realizassem uma cópia porque não era essa a intenção e também não pedimos uma releitura, pois entendemos que essa atividade envolveria conceitos bem mais complexos na análise de uma obra de arte. A atividade consistiu em tentar evidenciar em suas produções alguns traços dos artistas, como o tema da obra, os elementos da linguagem artística utilizados (cores, linhas, organização da composição, etc.) como observamos nas figuras:



**Figura 39:** Cores separadas (Fayga)



**Figura 40:** Figuras coloridas (Cândido)



**Figura 41:** Gato Azul (Victor)



**Figura 42:** Gato Tom (Francisco)



**Figura 43:** Gato Vermelho (Rafael)



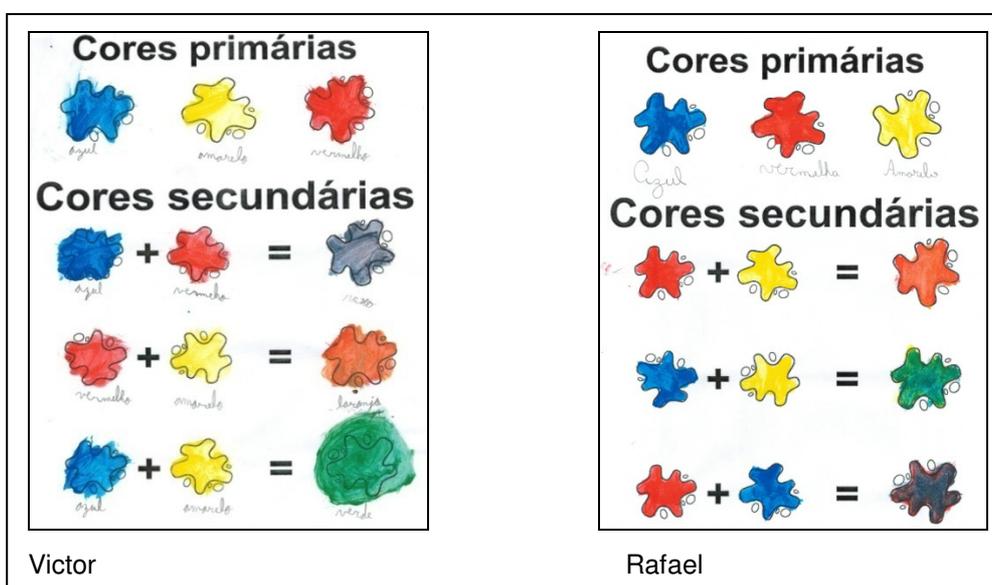
**Figura 44:** Gato Mingau (Anita)

Mais que apenas ver as cores e os objetos acessíveis pela visão, os questionamentos somados à sistematização dos conteúdos permitiram que os estudantes tomassem consciência da imagem como um todo, por meio da percepção dirigida pela professora-pesquisadora e recordassem um

conhecimento já vivenciado, conseguindo novas significações e ressignificações do conteúdo estudado.

Ao trabalhar as cores secundárias, cada criança recebeu tintas (cores primárias), pincéis, copos descartáveis e uma ficha. Nessa ficha haviam espaços que deveriam ser completados com os nomes de cada cor primária e o resultado obtido com as suas misturas.

Cada criança realizou as misturas e foi anotando, por meio da escrita e também da cor resultante, conforme observamos nas fichas:



**Figura 45:** Ficha – cores secundárias

Os resultados de tonalidades não foram os mesmos, o que gerou diversos comentários:

**Sandro:** Olha, “tá” ficando roxo bem forte!

**Anita:** Por que o meu verde ficou diferente do dela, professora?

**Edgar:** Acho que tenho que colocar mais amarelo pra ficar parecendo laranja.

Depois que as crianças fizeram as misturas, novas mediações foram realizadas, expondo os procedimentos a serem tomados conforme os resultados desejados quanto à tonalidade. Então cada estudante, fazendo uso de seus

conhecimentos armazenados em sua memória, utilizando-se de sua imaginação criadora, realizou uma produção para a qual poderiam usar apenas as cores secundárias.

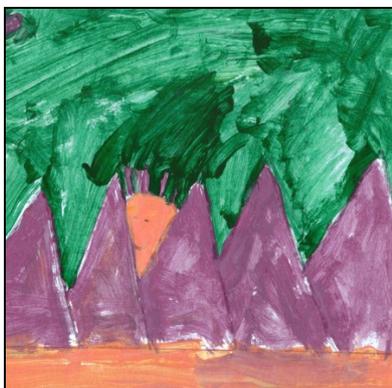


**Figura 46:** Atividade de mistura de tintas

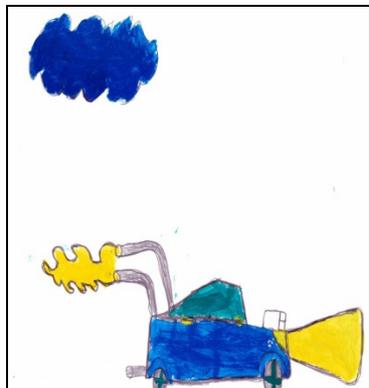


**Figura 47:** Pintura com cores secundárias

No momento da pintura sua atenção deveria estar voltada para atender à tarefa determinada, bem como para realizar a atividade proposta, do contrário, resultaria em um nível insatisfatório de realização.



**Figura 48:** Montanhas (Victor)



**Figura 49:** Carro (Francisco)



**Figura 50:** Leão (Rafael)



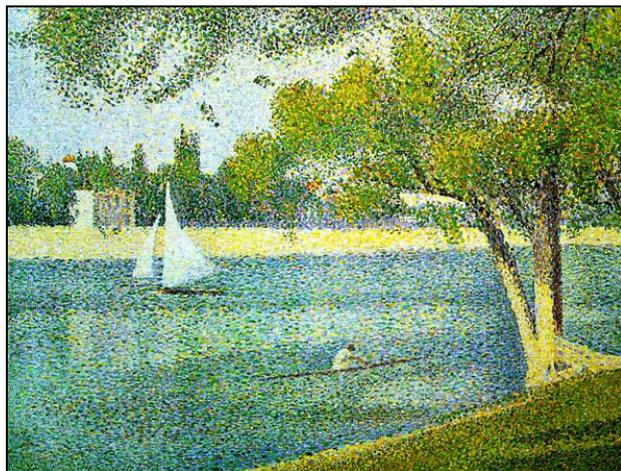
**Figura 51:** Arco-íris (Anita)

Percebemos que conforme a criança, por intermédio da professora (adulto mais experiente), foi se apropriando da linguagem artística e de seus significados, também foi internalizando o conteúdo, o que possibilitou o desenvolvimento do seu pensamento. As crianças passaram a agir, motivadas por estímulos externos, principalmente pela comunicação oral e aos poucos começaram a lidar abstratamente com os objetos das artes visuais. Nesse trabalho a linguagem permitiu às crianças discriminar e dirigir a atenção ao objeto e conservá-lo em sua memória por meio das palavras e expressões conceituais e no momento da atividade produzir por intermédio de sua imaginação criadora.

#### **5.8.6 Elementos formais: ponto; composição: figurativa; movimentos e períodos: impressionismo**

O ponto é considerado o menor de todos os elementos da linguagem visual, porém, se considerarmos a linha como o marca que um ponto deixa ao se deslocar no espaço, ele passa a ser condição básica para iniciarmos a produção de uma imagem. O ponto, mesmo que isolado em uma representação, possui grande poder de atração visual. No entanto, quanto mais próximos e em maior quantidade, conseguem aumentar essa capacidade de movimentação do olhar do observador.

Ao trabalhar o conceito de ponto, discutimos com os estudantes sobre esse poder de atração visual que o ponto tem nas artes visuais e observamos a reprodução da obra “O Grande Passeio no Rio Sena” (1888), pintada por Georges Seurat (Figura 52), usando a técnica do pontilhismo, que consiste em usar pontos de tinta nas cores primárias, criando a ilusão, ao ser vista de longe, de que os elementos constituem um todo homogêneo.



**Figura 52:** Georges Seurat. O Grande Passeio no Rio Sena. 1888  
**Fonte:** <http://studiumarte.blogspot.com.br/>

Os alunos foram colocados bem próximos da reprodução da obra e então interrogados:

**Professora-pesquisadora:** O que vocês estão vendo na reprodução desta pintura?

**Emiliano:** Nessa aí não dá “pra” ver nada.

**Professora-pesquisadora:** Garanto para vocês que dá, pois é uma importante obra, aqui só uma reprodução, mas que está exposta em um museu.

**Sandro:** Mas como colocar no museu uma coisa que não dá pra ver nada?

**Professora-pesquisadora:** Mas vocês não conseguem ver nada?

**Leonardo:** Só dá pra ver as cores e um monte de pontos.

**Professora-pesquisadora:** Então vocês conseguem ver que nessa imagem têm cores e têm pontos?

**Estudantes:** Sim.

Na sequência, os estudantes foram encaminhados ao fundo da sala.

**Estudantes:** Agora sim, dá pra ver!

**Francisco:** Olha, é só um “truque”, tem desenho lá!

**Sandro:** Que legal, lá de pertinho não dá pra ver.

**Professora-pesquisadora:** E agora, o que vocês conseguem ver?

**Hélio:** Um rio bem grande, barco...

**Henri:** Árvores, grama...

As crianças foram informadas que muitos pintores, entre eles Seurat, utilizaram o ponto para dar maior forma a suas produções, criando uma técnica que ficou conhecida como pontilhismo. Nessa técnica, em vez de misturar as

tintas, os artistas colocavam na tela pontos de cores puras um do lado do outro, que se misturavam quando o observador se colocava a certa distância da obra, assim como os alunos haviam acabado de fazer.

Com esse exercício visual, a capacidade de percepção dos estudantes foi exigida e aumentada. Inicialmente os estudantes visualizaram pontos e cores dispersas, percebendo que nas artes visuais um único ponto não é capaz de construir uma imagem, mas com um conjunto de pontos é possível obter imagens visuais organizadas.

O direcionar o olhar do estudante primeiramente para pontos isolados fez com que suas sensações, responsáveis pelas impressões imediatas dos objetos, fossem ativadas, pois são elas que nos permitem discriminar cor, textura, formato dos objetos. Mas nossa proposta mobilizou também a percepção e a atenção que são funções psicológicas superiores essenciais para o desenvolvimento das demais funções.

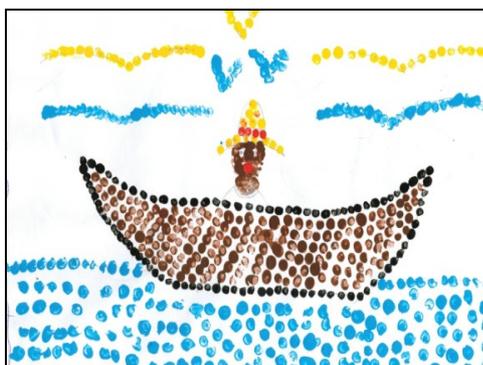
Depois do exercício visual realizado, cada aluno produziu uma imagem, utilizando a técnica do pontilhismo, procurando retratar uma cena que tivesse vontade de vivenciar um dia, como vemos nas figuras:



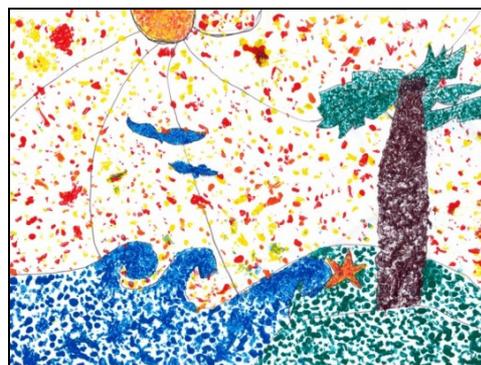
**Figura 53:** Igreja (Victor)



**Figura 54:** Hulk (Francisco)



**Figura 55:** Pescador (Rafael)



**Figura 56:** Ondas do mar (Anita)

De acordo com Vigotski (2009b), por meio da imaginação há a ampliação da experiência da criança, permitindo que imagine o que por ela ainda não foi vivenciado. Os conteúdos foram organizados de forma que não houvesse apenas memorização dos conceitos, mas também que os alunos pudessem relacioná-los com os outros já aprendidos (como cores e figura-fundo, por exemplo). Assim, acontece uma frequente interação entre suas funções psicológicas, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo e a ampliação de sua zona de desenvolvimento próximo.

#### 5.8.7 Elementos formais: textura; composição: abstrata; movimentos e períodos: abstracionismo

Na arte abstrata o artista rejeita as práticas de representação da realidade e utiliza os elementos da Arte (como formas, cores, texturas) para criar obras que não reproduzem figuras nem retratam temas.

Durante o trabalho com o conceito de textura, apresentamos a obra “nº 1” (1949), de Jackson Pollock (Figura 57). Como já haviam estudado, as crianças rapidamente identificaram que se tratava de uma obra abstrata. A atenção dos estudantes foi direcionada para os efeitos criados pela tinta, devido à forma com que o artista a utilizava.



**Figura 57:** Jackson Pollock. Número 1. 1949

**Fonte:** <http://clubedolivro.wordpress.com/author/impostura/>

**Professora-pesquisadora:** Esta obra aqui (mostrando para a imagem) quem pintou foi Jackson Pollock. Vocês acham que ela é uma obra figurativa ou abstrata?

**Emiliano:** Abstrata, é claro!

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam?

**Estudantes:** Sim (em coro).

**Professora-pesquisadora:** E como têm tanta certeza?

(As crianças começam a falar ao mesmo tempo.)

**Professora-pesquisadora:** Fala você, Adriana.

**Adriana:** É porque na figura não têm coisas do nosso mundo.

**Professora-pesquisadora:** Está certo? Os artistas da arte abstrata não pintam coisas que têm em nossa realidade, em nosso mundo, como disse a Adriana?

**Vincent:** Igual você explicou aquele dia: eles pintam com as cores, com as linhas, com essas coisas, mas não gostam de pintar as coisas iguais elas são de verdade.

**Alfredo:** Naquele dia que nós fizemos aquele trabalho com as tiras de papel, né?

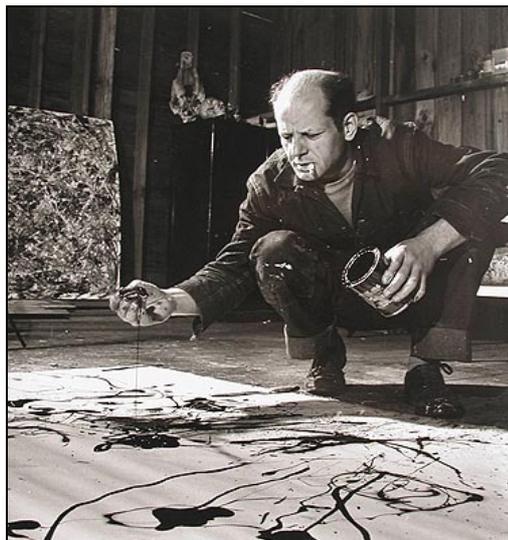
**Professora-pesquisadora:** Vocês estão falando sobre quando estudamos sobre a arte abstrata e conhecemos o trabalho de Mondrian?

**Estudantes:** Sim (em coro).

**Professora-pesquisadora:** É bem isso que vocês estão falando. Na arte abstrata a preocupação do artista é com as formas, com as cores, com as linhas e com as texturas de sua criação e a distribuição delas no espaço da tela ou da superfície que ele for pintar e não em retratar objetos reais. A arte abstrata apresentou duas fases de maior destaque: o Abstracionismo Geométrico, em que as cores e as formas geométricas eram organizadas sem a intenção de transmitir ideias ou sentimentos. Nessa fase, podemos citar como exemplo as obras de Piet Mondrian, como aquela que conhecemos na outra aula. Já no Abstracionismo Informal dominam os sentimentos e emoções, por isso o artista tem mais liberdade para criar livremente, usando formas e cores. As obras de Jackson Pollock são exemplo deste tipo de arte abstrata. Mesmo Pollock sendo um pintor que pintava coisas abstratas, fazia suas pinturas de um jeito totalmente diferente do de Mondrian: ele usava telas enormes, não usava cavalete, que é aquele suporte para apoiar as telas no momento da pintura, e também não usava pincéis.

**Diego:** Mas então como ele pintava? Com os dedos?

**Professora-pesquisadora:** Não. Observem a imagem:



**Figura 58:** Jackson Pollock pintando  
**Fonte:** <http://artesvisuaulas.blogspot.com.br/>

**Professora-pesquisadora:** Vocês acham que todos os artistas trabalham assim?

**Aldemir:** Não, eles pintam em pé.

**Anita:** A tela que os pintores pintam são “mais pequenas”.

**Henri:** Parece que ele está jogando a tinta e não pintando.

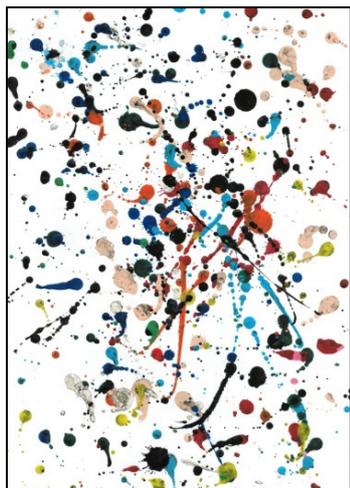
**Professora-pesquisadora:** E se o pintor “jogar” a tinta como vocês estão dizendo, qual vai ser o resultado da pintura?

**Romero:** Se ele tivesse jogado, tinha ficado feio e não ficou, acho que só ficou bem grossa a tinta, é isso que você falou que é textura, não é?

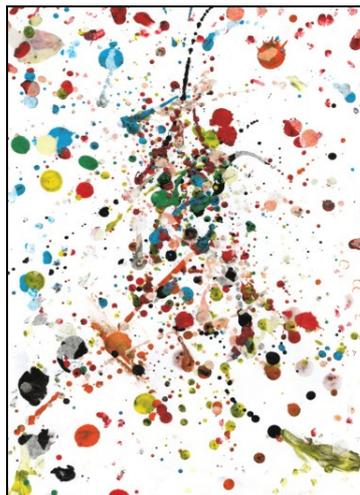
As crianças assistiram a um filme sobre o artista Jackson Pollock<sup>6</sup>, que mostrava como o pintor desenvolvia sua arte, ampliando os conhecimentos sobre textura até então discutidos.

Na sequência realizamos uma atividade em que as crianças foram divididas em grupos e em cada grupo foram distribuídos giz de cera coloridos e velas. Cada criança recebeu uma folha, deveria escolher um giz de cada vez, derretê-lo na vela e deixar cair sobre o papel rapidamente, tal qual fazia Pollock com as tintas, até preencher a folha, de forma intensa e colorida; tais produções podem ser vistas nas Figuras 59 e 60.

<sup>6</sup> Jackson Pollock e sua Arte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XFFe35P1c8s>>.



**Figura 59:** Pingos coloridos (Victor)



**Figura 60:** Arte diferente (Rafael)

Depois de pronta a atividade, cada criança pôde analisar tátil e visualmente o resultado de seu trabalho, sentindo os relevos deixados pelo giz e a vela em contato com o papel e o efeito visual causado pela junção desses materiais.

A percepção tátil constituiu um elemento relevante no processo de identificação dos objetos. Nessa atividade, a percepção tátil, somada à percepção visual, possibilitou que os estudantes percebessem sua produção como um todo e se apropriassem de novos conceitos da linguagem artística, oferecendo condições de generalizá-los em outras situações.

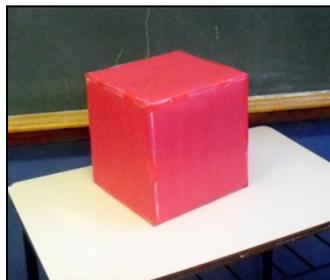
#### **5.8.8 Elementos formais: linhas, pontos, cor e perspectiva; composição: figurativa**

Na aula seguinte introduzimos o conceito de perspectiva no desenho. A perspectiva consiste em um recurso gráfico que permite criar a ilusão de tridimensionalidade dos objetos mesmo que eles estejam representados sobre uma superfície plana.

Inicialmente separamos alguns objetos (caixa, cubo e bola) e pedimos para que os estudantes escolhessem dois deles para observar e que se posicionassem de forma que fosse possível visualizá-los e representá-los por meio do desenho.



**Figura 61:** Caixa



**Figura 62:** Cubo

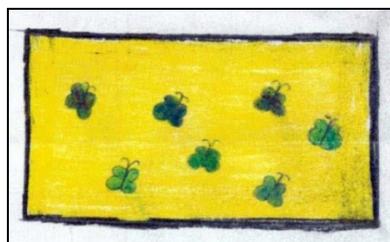


**Figura 63:** Bolas coloridas

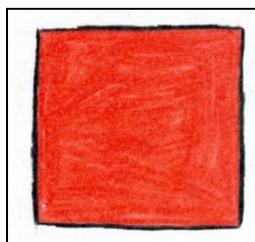


**Figura 64:** Bola

Como a possibilidade de visualização do objeto era limitada, todas as crianças, sem exceção, realizaram apenas sua representação plana, tal como podemos observar:



**Figura 65:** Representação da caixa



**Figura 66:** Representação do cubo

Em seguida, devolvemos os desenhos a seus autores e fizemos algumas discussões:

**Professora-pesquisadora:** O que vocês desenharam representa o que vocês estavam vendo? Se, por exemplo, entregarmos o desenho que vocês fizeram a uma pessoa que não conheça os objetos que estávamos observando, ela vai saber que era um cubo ou uma caixa?

**Diego:** Pelo meu desenho ela não vai conseguir entender nada!  
(risos de toda a sala)

**Professora pesquisadora:** Vamos ver o que cada um de vocês fez? Na lousa já tem um pedaço de fita adesiva, é só cada um ir até lá e colocar o seu trabalho sobre ela.

Cada criança foi até a lousa e afixou seu desenho para que pudéssemos observar o trabalho realizado. A intenção não era julgar se haviam realizado a atividade de forma certa ou errada, mas permitir que entendessem alguns elementos fundamentais do conteúdo em discussão.

**Professora-pesquisadora:** Vamos ver aqui! Olhem todos os desenhos que você fizeram... Agora olhem novamente para os objetos (que se encontravam sobre uma mesa abaixo dos desenhos). Estão parecidos?

**Diego:** Está, mas só com a parte da frente deles.

**Adriana:** Nós fizemos só figura geométrica...

**Professora-pesquisadora:** Figuras geométricas? Quais figuras?

**Adriana:** Um retângulo, um quadrado e um círculo.

**Professora-pesquisadora:** O Diego disse que as figuras estão parecidas, mas só com a parte da frente; a Adriana disse que vocês desenharam figuras geométricas. E agora? Quem concorda com o Diego e quem concorda com a Adriana?

**Aldemir:** Eu concordo com Diego, porque daqui de onde eu estava sentado só dava pra ver a frente da caixa e do cubo.

**Hélio:** Eu também!

**Michelangelo:** Mas, professora, os dois estão dizendo a mesma coisa, porque a frente de tudo que a gente “tava” olhando pra desenhar tem forma de figura geométrica!

**Professora-pesquisadora:** Será? (expressão duvidosa, desafiando a criança a continuar a exposição de seus argumentos e observar se os demais concordariam com sua exposição).

**Rafael:** É, professora,... ele tá certo... Olha... segura pra mim, Michelangelo (os dois se levantam e vão em direção aos objetos), a frente do **dado** tem forma de quadrado...

**Estudantes** (em coro): Dado não, cubo!

Rafael não se incomoda com a correção dos colegas, apenas sorri e continua:

**Rafael:** ...A frente do cubo tem a forma de quadrado, a da caixa que tem forma de parale... paralele... paralelepípedo, tem a forma de retângulo (Michelangelo levanta a caixa, demonstrando o que o colega acabou de expor.)

(As crianças riem da dificuldade do colega pronunciar a palavra, mas, novamente, Rafael não se intimida)

**Professora-pesquisadora:** Vocês concordam com as explicações dos colegas?

**Estudantes:** Sim!

**Professora-pesquisadora:** Mas e a bola que tem a forma de esfera, como vocês fizeram?

**Michelangelo:** Eu fiz um círculo usando o fundo da minha garrafinha.

**Rafael:** E eu, o potinho de guardar pincel.

**Fayga:** Eu fiz um círculo usando um copinho de beber água.

**Professora-pesquisadora:** Vocês me falaram que desenharam apenas uma parte dos objetos que observaram. Mas e por que não representaram as outras partes dos objetos em seus desenhos?

**Henri:** Porque é difícil. A gente vê de um jeito, mas o desenho sai de outro.

Apesar de as crianças observarem as dimensões reais dos objetos, representá-las consistia em tarefa difícil. Com a intenção de que todos compreendessem o conteúdo em estudo, pegamos um cubo, demonstrando as suas três dimensões (largura, altura e profundidade). Em seguida, descolamos as partes que ligavam suas arestas e, com o auxílio de uma criança, desenhamos na lousa as novas formas surgidas, por meio da desconstrução do formato tridimensional do objeto. O objetivo era proporcionar aos estudantes a compreensão dos traços externos dos objetos e o movimento do formato tridimensional para o bidimensional e vice-versa.

**Professora-pesquisadora:** Se olharmos só esta parte (destacando um dos quadrados com giz colorido na lousa), qual figura geométrica vemos?

**Estudantes:** Um quadrado.

**Professora-pesquisadora:** Exatamente! E foi isso que a maioria de vocês desenhou, não foi? Mas olhem aqui (apontando no desenho feito por meio do cubo desmontado), quantos quadrados temos? Vamos contar?

**Estudantes:** Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

**Professora-pesquisadora:** Viram só? São seis quadrados para formar um cubo. Mas, quando olhamos para o cubo, conseguimos ver cada uma destas seis partes ao mesmo tempo?

**Estudantes:** Não! (em coro)

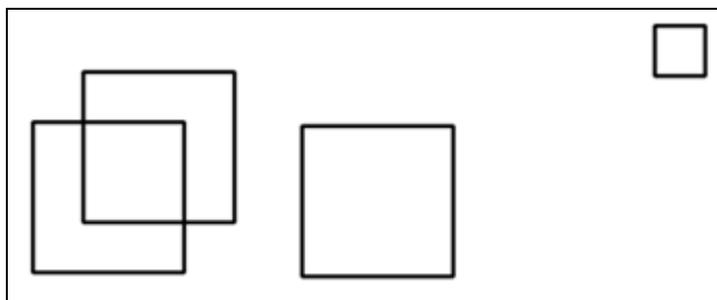
**Professora-pesquisadora:** E como nós vemos?

**Oscar:** O cubo inteiro.

**Diego:** Mas, dependendo do lado que a gente tá, vê mais umas partes do que as outras, por isso que é difícil na hora de desenhar.

**Professora-pesquisadora:** Sabe o que torna ainda mais difícil? Nós enxergamos em três dimensões, mas o papel que é onde fazemos o desenho só tem duas dimensões. Então são necessárias técnicas para criar a ilusão de profundidade ou volume, que é a terceira dimensão.

Posteriormente, usando a lousa e giz, realizamos a ilustração (conforme o exemplo), com a intenção de ensinar algumas regras geométricas de projeção que consideramos básicas para o ensino da perspectiva:



**Figura 67:** Regras geométricas de projeção – 1

Enquanto desenhávamos, os estudantes observavam nossas ações, atentos e em silêncio.

**Professora-pesquisadora:** Pronto! O que vocês estão vendo?

Estudantes: Quadrados.

**Romero:** Por que esse monte de quadrado?

**Leonardo:** Acho que você vai ensinar a gente fazer um dado com aqueles dois quadrados ali (mostra para os quadrados sobrepostos).

**Professora-pesquisadora:** Mas como é possível fazer um cubo, um dado tem o formato de cubo, usando estes dois quadrados? (mostrando para os quadrados sobrepostos)

**Leonardo:** Ele já tá quase pronto. É só ligar cada cantinho.

**Professora-pesquisadora:** Esses cantinhos se chamam vértices. Será que, se que unirmos todos eles, como o Leonardo falou, formaremos um cubo? Vamos tentar? Cada um tente no seu caderno.

(Algum tempo depois...)

**Oscar:** Deu certo! Que “facinho”!

**Lygia:** Eu também consegui.

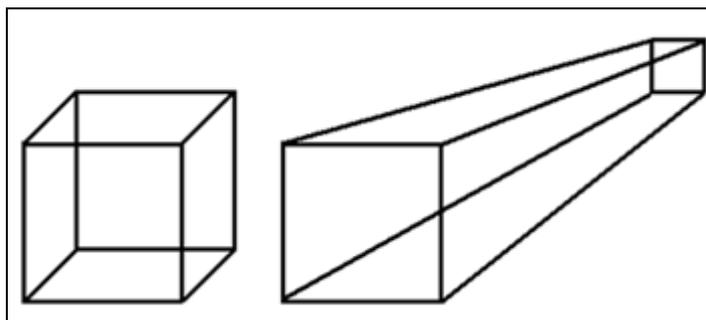
**Professora-pesquisadora:** Viram como é fácil?! Vocês já conseguiram representar o cubo. O mesmo acontece aqui (mostrando para os dois quadrados de diferentes tamanhos). Que figura formaremos? Tentem aí no caderno de vocês.

(Minutos depois...)

**Oscar:** Eu consegui um paralelepípedo.

**Estudantes:** Eu também consegui!

**Professora-pesquisadora:** Vamos ver... (unindo os vértices na lousa).

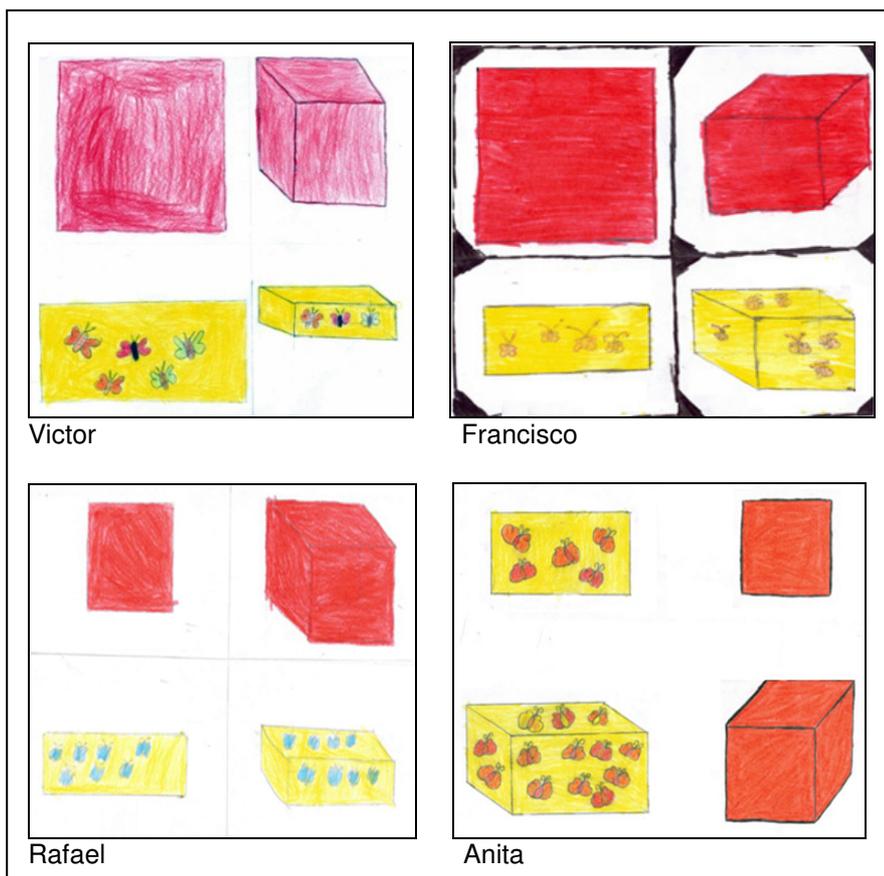


**Figura 68:** Regras geométricas de projeção – 2

Por meio das ilustrações e das discussões realizadas, mostramos aos estudantes que as regras geométricas de projeção tornam possível representar uma realidade tridimensional, mesmo no papel ou na lousa que são superfícies bidimensionais.

Após as mediações sobre o conteúdo em pauta, solicitamos que as crianças observassem e representassem novamente os objetos anteriormente desenhados.

Podemos notar que eles tomaram formas completamente diferentes das iniciais. Isso só se tornou possível devido à organização do ensino orientado para o acesso aos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade, para a direção intencional da percepção e da atenção dos estudantes, lembrando conceitos já estudados e estimulando a imaginação no momento da criação de seus desenhos. Em outras palavras, os conceitos trabalhados permitiram a reorientação da ação dos estudantes. As representações gráficas abandonaram a forma planificada e podem ser observadas sob outra perspectiva:



**Figura 69:** Representação de objetos tridimensionais

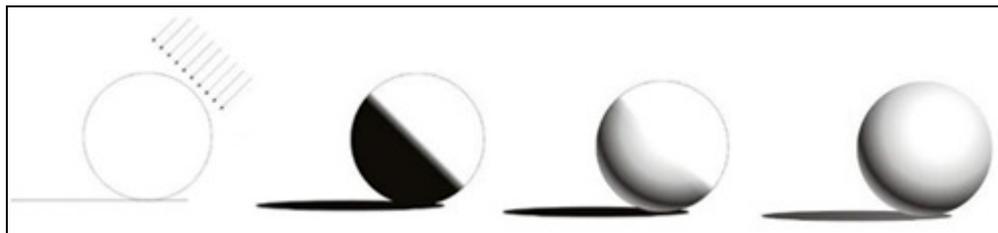
Após esse trabalho, mesmo as crianças já estando entusiasmadas com os resultados de seus desenhos, introduzimos conceitos de luz e sombra, pois nosso objetivo era que os estudantes percebessem que essas diferenças também interferem na representação dos objetos.

Esclarecemos, por meio de exposição oral, que a luz e a sombra são elementos importantes para produzir o efeito de volume nos objetos. O volume no desenho depende da luz como resultado das sombras que ele produz. Para que as crianças compreendessem, exemplificamos o efeito de volume produzido em um círculo por meio da utilização de detalhes de luz e sombra.

**Professora-pesquisadora:** Lembra que eu falei que para conseguir criar a ideia de volume é preciso luz e sombra?

**Estudantes:** Sim.

**Professora-pesquisadora:** Como o efeito de volume em um círculo, igual àquele que vocês desenharam, pode nos dar a ideia de que é uma esfera, igual à bola que observamos? Vamos entender como isso acontece. Observem estes desenhos:



**Figura 70:** Efeitos de luz e sombra

**Professora-pesquisadora:** Embaixo do primeiro círculo podemos ver uma linha horizontal e diversas setas apontadas em sua direção. Estas setas indicam um foco de luz lançado no desenho e a linha horizontal, a sombra que será projetada. Esta luz sobre o círculo pode ser de uma lâmpada, de uma vela, de uma lanterna, etc.

**Aldemir:** De uma lanterna!

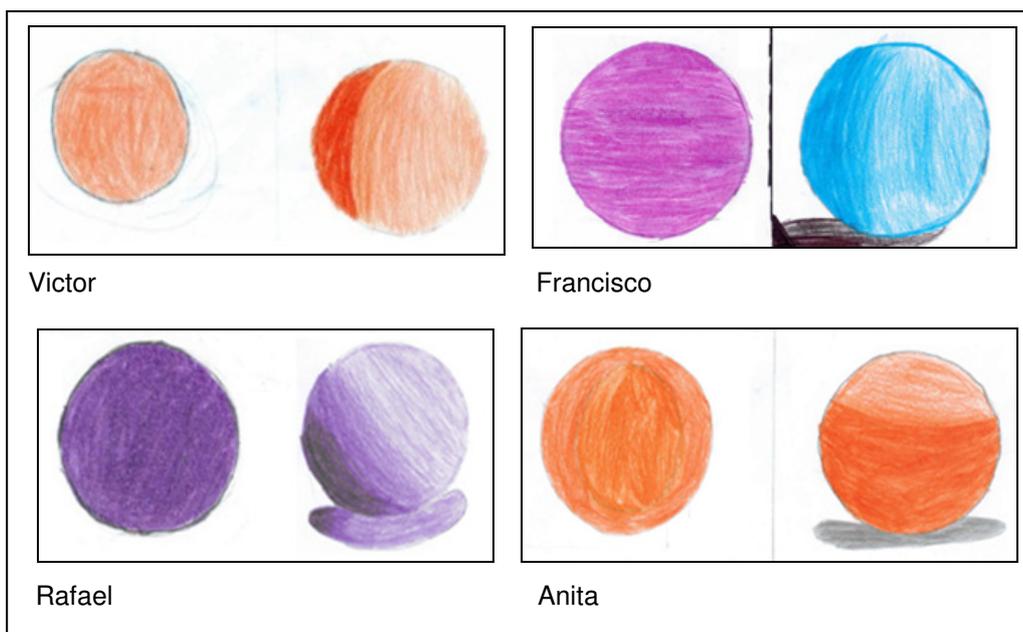
**Professora-pesquisadora:** (risos) Está bem! Vamos imaginar que esta luz está sendo enviada de uma lanterna. Olhem aqui no segundo círculo, como está?

**Francisco:** Tem uma parte branca, uma preta e a sombra no chão.

**Professora-pesquisadora:** Isso! Na parte que pegou bastante luz está tudo bem claro. Na parte em que pegou menor quantidade de luz no desenho foi pintado com uma cor forte, bem escura – preta, como disse o Francisco. Para tentar equilibrar a cor clara e escura, no terceiro círculo foi criada a chamada “meia luz”, conseguida por meio da passagem suave entre as cores. No início conseguir esse efeito não é muito fácil, mas é possível praticar, usando raspas de lápis de cor e pintar com a ponta dos dedos. E o último desenho, ainda é um círculo?

**Estudantes:** Não... É uma esfera.

Procuramos permitir a compreensão de que a diferença entre os dois objetos (círculo e esfera) foi conseguida pelo efeito da luz e da sombra. O círculo, que era uma figura bidimensional, passou a parecer um elemento tridimensional, com volume. Em seguida, pedimos que cada criança tentasse realizar o desenho de uma esfera, aplicando no círculo efeitos de luz e sombra.



**Figura 71:** Representação de uma esfera

No decorrer da realização dos trabalhos, os alunos foram notando que existem maneiras para se representar os objetos, de forma mais próxima a real. Por mais que tivéssemos estudado essas formas, ainda não havíamos utilizado o termo perspectiva e nem exposto, por meio da linguagem verbal ou escrita, o seu conceito. Queríamos fazer com que os estudantes sentissem a necessidade desse conhecimento para resolver um problema prático, ou seja, que fosse percebido o conceito em seus modos de ação.

**Professora-pesquisadora:** Em nossas aulas temos discutido que, quando olhamos para os objetos, os vemos com volume e algumas partes parecem mais escuras, outras mais iluminadas. Mas vocês já observaram que aquelas partes dos objetos que estão mais próximas de nós parecem maiores e as mais distantes parecem menores?

**Victor:** Eu já! Quando a gente olha de longe um monte de boi pastando, parece que são bem pequenininhos, dá pra ver só uns pontinhos pretos, mas, se chegar perto, eles têm o tamanho normal.

**Tarsila:** Igual o avião, professora. Quando ele tá aqui no chão, é bem grande, meu pai disse que tem uns do tamanho da nossa quadra (de esportes), mas, quando tá lá no céu, a gente enxerga só um pontinho também.

**Professora-pesquisadora:** E se a gente fosse desenhar esses bois, esse avião...? Para que nossos desenhos passassem esta mesma ideia: que eram bois ou um avião e que estavam longe, como deveríamos fazer?

**Tarsila:** Acho que a gente tem que fazer o desenho pequeno.

**Hélio:** Tem que desenhar um pouco de coisas na frente da folha e um pouco mais no fundo.

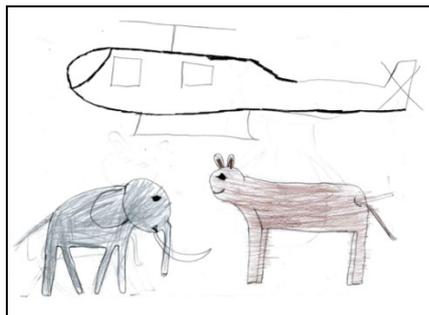
**Professora-pesquisadora:** A Tarsila e o Hélio deram sugestões. Vamos tentar? Vamos imaginar que vocês estão viajando de ônibus, todo mundo aqui já viajou de ônibus?

**Estudantes:** Sim!

**Professora-pesquisadora:** Durante a viagem, vocês olharam pela janela e viram algo interessante, rapidinho pegaram a bolsa em que estava a câmera fotográfica, mas, ao abrir a bolsa: ué! Cadê a máquina fotográfica para registrar as imagens? Reviraram suas bolsas e as únicas coisas que conseguiram encontrar foi um lápis e um pedaço de papel. E agora? Como fazer para mostrar o que viram para os seus pais, para os colegas da escola e para a professora? Como vocês são muito criativos, tiveram uma ideia! Mesmo tendo visto tudo a distância, assim que o ônibus parou de se movimentar, pegaram o lápis e o papel e desenharam o que viram.

As crianças acompanharam a pequena história como se estivessem realmente participando de uma viagem. Cada um poderia decidir a imagem que seria desenhada, mas deveria tentar transmitir a ideia de ter sido “visualizada” a distância.

A maioria das crianças desenhou paisagens da natureza, carros, pessoas, Victor, porém, tentou desenhar os bois de que falou e também inseriu mais alguns elementos (Figura 72). Nenhuma criança conseguiu transmitir a ideia de distância proposta na atividade e a maioria realizou justamente o oposto: colocou um objeto em destaque no campo visual do espectador, dando a impressão de proximidade. Depois de terminados, os trabalhos foram expostos para que discutíssemos sobre eles.



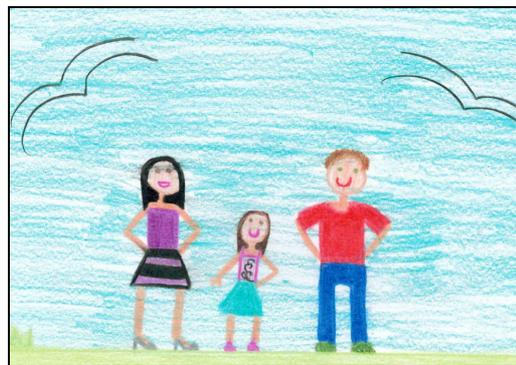
**Figura 72:** Helicóptero capturando o boi e o elefante (Victor)



**Figura 73:** Árvore na fazenda (Francisco)



**Figura 74:** Navio na praia (Rafael)



**Figura 75:** Família passeando (Anita)

**Professora-pesquisadora:** Vocês acham que conseguiram dar a ideia de distância que foi solicitada?

**Victor:** Eu acho que não porque é muito difícil, hein? Se eu desenhasse muito pequeno, ninguém “ia” saber que era um boi e um elefante, daí eu desenhei bem certinho, mas agora não dá pra ver que está longe e que o helicóptero está tentando capturar eles.

**Professora-pesquisadora:** Mas vocês lembram quando falamos que, ao diminuirmos os objetos no espaço, damos a ideia que eles se afastam para o fundo e ficam longe? E, quando aproximamos, assim como a maioria de vocês fez, deixando os objetos grandes, parece que eles estão pertinho da gente? Observem esta imagem:



**Figura 76:** Trilhos de trem

**Fonte:** [portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23464](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23464)

**Professora-pesquisadora:** O que conseguem ver?

**Estudantes:** Céu, nuvens, pedras, plantas, mato...

(Os estudantes não falaram que estavam vendo trilhos por onde passavam trens.)

**Professora-pesquisadora:** O que mais vocês podem ver?

**Cândido:** Parece que são trilhos de trem.

**Professora-pesquisadora:** Será que são trilhos? O que vocês acham?

**Adriana:** São sim, mas já estão bem velhos, se fosse de verdade, não dava pra passar trem aí.

**Professora-pesquisadora:** Por que você acha que não são de verdade?

**Leonardo:** Porque é uma pintura.

**Diego:** Eu acho que é uma foto.

**Professora-pesquisadora:** Mas a pintura não pode representar as coisas que existem?

**Tarsila:** Pode sim. Se for uma pintura, pode existir um lugar igual esse de verdade e alguém só olhando pintar.

**Professora-pesquisadora:** E por que não tem como passar trem ali?

**Leonardo:** Porque “tá” quase grudado lá no finalzinho, daí não cabe um trem.

**Professora-pesquisadora:** Todos concordam com Leonardo?

Alguns concordaram, outros, porém, argumentaram:

**Tarsila:** Não, professora, é porque a pintura foi feita pra parecer que está longe.

**Professora-pesquisadora:** Mas o que está longe?

**Tarsila:** Parece que o trem está andando e deixando tudo pra trás.

**Francisco:** É, parece que ele “tá” andando e o resto ficando lá longe, mas não dá pra ver o trem, se quiser, tem que imaginar.

**Professora-pesquisadora:** E você consegue imaginar?

**Francisco:** Só que ele é marrom e grande (sorrindo).

Depois de questionarmos os estudantes, levando-os a observar e dirigir sua atenção para os detalhes da imagem, explicamos que, por serem posicionados de forma paralela, os trilhos não se encontram. As linhas do desenho são direcionadas para um ponto central para dar a ilusão de distância e de profundidade.

Evidenciamos que isso é possível por meio de uma técnica chamada perspectiva, que permite desenhar objetos tridimensionais em superfícies bidimensionais, como o papel, por exemplo. Enfatizamos que existem diferentes

tipos de perspectivas<sup>7</sup> e isso permite que um mesmo objeto seja representado de diferentes formas. Usando essa técnica, é possível aplicar aos desenhos o efeito de distância e profundidade. Na perspectiva linear são utilizadas basicamente as linhas retas e curvas para representar os objetos.

Esclarecemos aos estudantes que a perspectiva foi desenvolvida a partir do século XV, por artistas italianos, porém existem algumas evidências de que os estudos e a utilização da técnica sejam anteriores à data citada. A criação da teoria da perspectiva atendeu às necessidades dos artistas da época, interessados que seus trabalhos artísticos transmitissem o real. A partir desse período, muitos artistas passaram a utilizar e aprofundar os estudos referentes à teoria da perspectiva, ocasionando grandes avanços na arte que se fundamentava em técnicas matemáticas. O seu vínculo com a Geometria já pôde ser percebido pelos alunos em nossas primeiras atividades.

Evidenciamos que muitas vezes a perspectiva não é utilizada de forma intencional. Nas pinturas cubistas, por exemplo, em que uma das principais características é o distanciamento da realidade, quanto menos ela for empregada, mais interessante se tornará a obra.

No estudo da perspectiva, o conhecimento de conceitos, como “linha do horizonte”, “ponto de fuga”, “linhas de fuga”, se faz extremamente importante, pois é ele que determina a condição visual do observador (desenhista) diante da imagem representada. Embora nossa intenção não fosse “transformar” as crianças em desenhistas, desenvolvemos atividades que possibilitassem às crianças identificar visualmente cada um desses elementos para que, posteriormente, tivessem condições de utilizar esse conhecimento em suas representações gráficas. Assim, fomos explicando cada elemento:

---

<sup>7</sup> As mais utilizadas são a isométrica, a cavaleira e a cônica. A perspectiva isométrica mantém as mesmas proporções de comprimento, largura e altura do objeto. Na perspectiva cavaleira uma das três faces do objeto conserva a sua forma e as suas dimensões, as demais são reduzidas, reforçando a sensação de que o objeto retratado é visto de longe. A perspectiva cônica é a mais utilizada nas artes visuais e produzem as projeções mais próximas daquilo que o olho humano vê. Possui como referência a linha do horizonte e um ou mais pontos de fuga, com a finalidade de causar o efeito de profundidade (CAVALCA, 1998; FLORES, 2003).

**Professora-pesquisadora:** Para desenhar em perspectiva, fazemos uso de alguns elementos básicos. Observem aqui! A primeira coisa que temos que desenhar no papel é a chamada **linha do horizonte**.

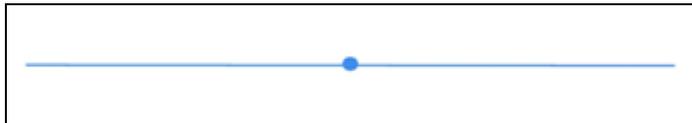


**Figura 77:** Linha do horizonte

Em qualquer produção, seja um desenho, uma pintura, ela estará à altura dos olhos do observador, que é a pessoa que irá fazer o desenho.

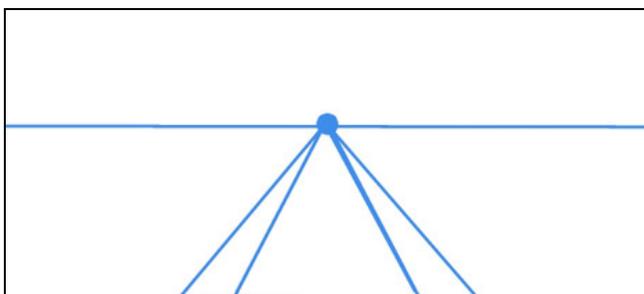
**Professora-pesquisadora:** Depois de pronta a linha do horizonte, escolhemos o **ponto de fuga**, estão vendo aqui?

**Estudantes:** Sim.



**Figura 78:** Ponto de fuga

**Professora-pesquisadora:** É para o ponto de fuga que todas as **linhas de fuga** vão quando vemos em perspectiva e dão a sensação de distância nas representações.



**Figura 79:** Linhas de fuga

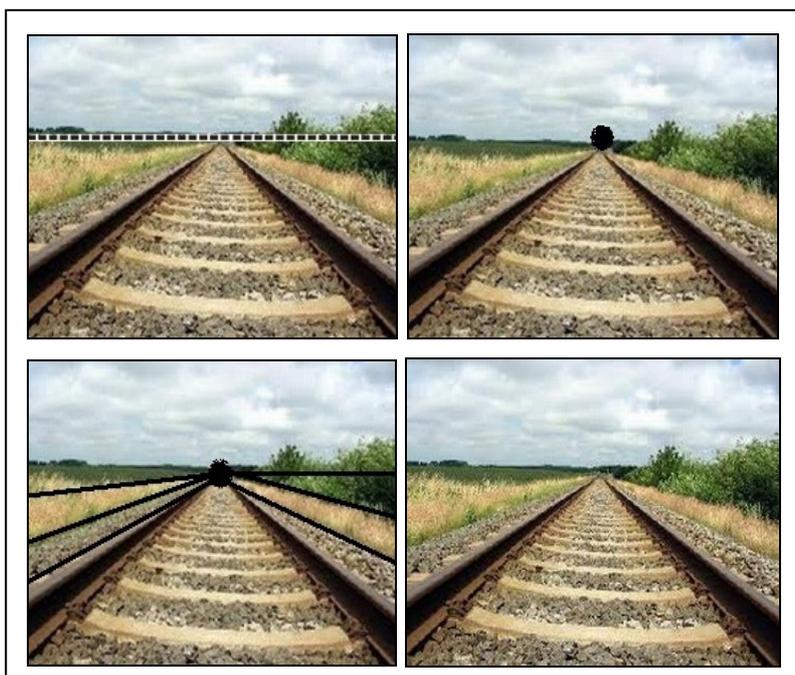
**Professora-pesquisadora:** Depois de organizado o espaço do desenho, você pode criar o que quiser. Depois de pronto seu trabalho, é só apagar as linhas e fazer a pintura.

Logo que terminamos as explicações, surgiram as primeiras dúvidas:

**Lygia:** Mas, professora, depois nosso trabalho vai ficar todo riscado?

**Romero:** Como que os desenhos que a gente vê não têm esses riscos que você “tá” falando?

**Professora-pesquisadora:** Você vai utilizar estas linhas para dar mais realidade ao teu desenho, mas elas não precisam aparecer depois que ele ficar pronto. Vamos ver cada um desses elementos na imagem “Trilhos do trem” que estávamos observando:

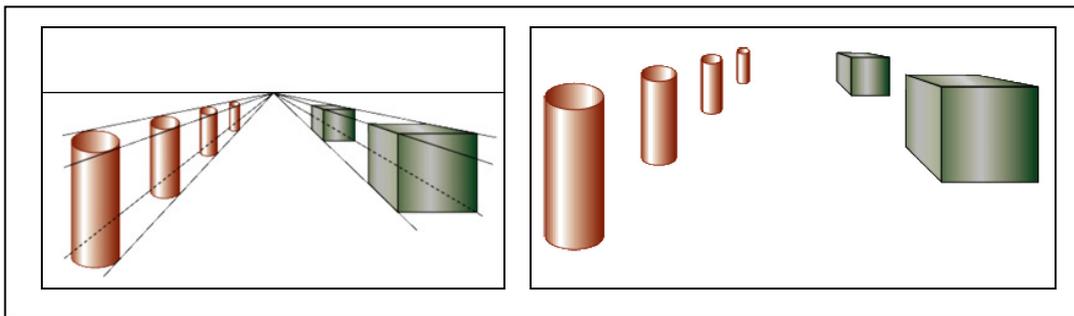


**Figura 80:** Elementos da perspectiva na imagem “Trilhos de trem”

**Professora-pesquisadora:** Quando eu mostrei a vocês pela primeira vez a imagem dos “Trilhos do trem”, ela apresentava alguma linha?

**Estudantes:** Não (em coro).

**Professora-pesquisadora:** Então, agora eu só fiz as linhas para mostrar que elas existem quando um desenho é feito em perspectiva. Quem realizou a imagem conhecia tudo isso que expliquei a vocês: “linha do horizonte”, “ponto de fuga”, “linhas de fuga” e com isso conseguiu dar a ideia de distância e profundidade na pintura. Olhem essas imagens (Figura 81): na primeira as linhas foram feitas para organizar no espaço as figuras que seriam desenhadas e pintadas. Depois de tudo pronto, elas foram apagadas.

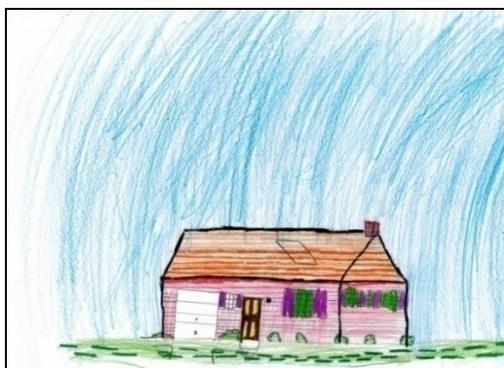


**Figura 81:** Organização de imagens utilizando elementos da perspectiva

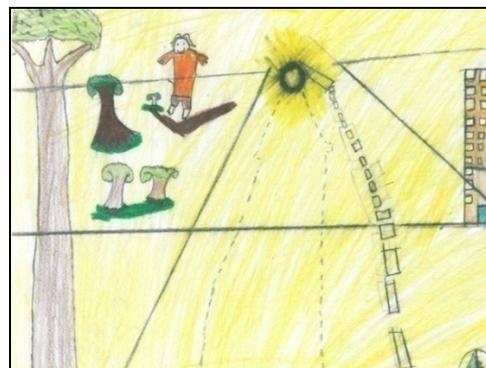
Procuramos esclarecer que os elementos da perspectiva (linha do horizonte, ponto de fuga, linhas de fuga) são a estrutura da representação em perspectiva, depois podem ser apagadas, ficando apenas o desenho, e então vão se tornar linhas e pontos imaginários que conduzirão o olhar do espectador.

Depois de realizarmos o estudo sobre a perspectiva, os estudantes começaram a utilizar o conhecimento em suas representações gráficas. No momento da representação, a necessidade do uso da régua impediu um melhor desempenho, pois a maioria das crianças não sabia utilizá-la de forma adequada, sendo necessária orientação individualizada sobre como manusear tal instrumento para que a atividade fosse desenvolvida.

Apesar do pouco tempo destinado às aulas, consideramos que as produções das crianças demonstram indícios de apropriação dos conceitos estudados, conforme podemos observar nas figuras:



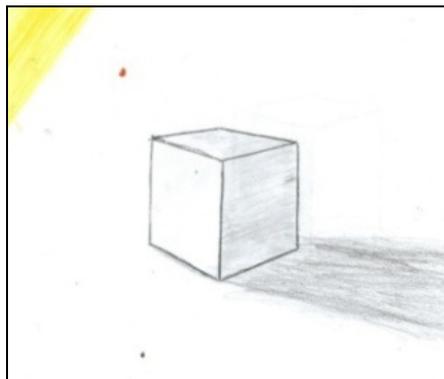
**Figura 82:** Casa na fazenda (Victor)



**Figura 83:** Menino na rua (Francisco)



**Figura 84:** Passeio na cidade (Rafael)



**Figura 85:** Mesa de centro (Anita)

Na representação gráfica apresentada na Figura 82 é possível identificar os elementos da perspectiva que foram estudados, embora ainda de forma esteticamente desorganizada. A criança lembrou que quanto mais próximo um objeto está do observador, maior ele parecerá, mas, como sua intenção era afastar seu objeto, então sua ação deveria ser oposta: menor ele deveria ser representado, para que também parecesse menor aos olhos do espectador.

Na Figura 83 notamos, por meio das marcas de lápis, diversas vezes apagadas, as tentativas de direcionar as linhas até o ponto de fuga (que, de ilusório, passou a ser o destaque do desenho). Apesar de ainda estarem presentes os traços desencontrados das linhas, revelando pouca profundidade na representação, podemos identificar que as ações da criança passaram a ser conscientes, sinalizando o desenvolvimento do pensamento científico. Segundo Vigotski (2009b), a tomada de consciência da ação é um dos componentes fundamentais que contribuem para o desenvolvimento do pensamento científico, uma vez que a atenção do sujeito está direcionada para o ato de pensar e não apenas para o objeto representado.

A Figura 84 evidencia a compreensão do conteúdo por parte da criança, pois é possível observar a utilização harmoniosa de todos os elementos da perspectiva que foram estudados em sala de aula: a linha do horizonte, a profundidade do espaço, o ponto de fuga e as linhas de fuga que se direcionam ao mesmo ponto e diminuem de tamanho à medida que se afastam do plano principal do espectador. O fato de se conseguir lembrar os conceitos estudados não significa mera utilização mecânica da memória; o uso dos conceitos

aprendidos no momento de realizar o desenho evidencia que a memorização voluntária está superando a memorização mecânica e, assim como evidenciado por Vigotski (2009b), aliando-se a outros processos superiores como a linguagem, o pensamento e a imaginação.

Na Figura 85 a criança representou uma figura geométrica espacial, embasada nos conceitos de perspectiva e também na introdução de conceitos de luz e sombra. A criança expressou por meio de sua representação e também da linguagem, indícios de apropriação do conteúdo estudado.

**Professora-pesquisadora:** E o seu desenho? Me fala sobre ele...

**Anita:** Eu fiz uma mesa de centro, de colocar na sala. Ela é toda de vidro, daí, pra parecer que é transparente, eu pintei dessa cor.

**Professora-pesquisadora:** Você já viu uma assim em algum lugar?

**Anita:** Um dia, quando fui “no” médico com minha mãe, tinha uma na salinha que a gente espera. Fazia tempo que eu tentava desenhar uma assim, mas não conseguia.

**Professora-pesquisadora:** E por que não conseguia?

**Anita:** Eu não sabia como fazer para ficar com luz e sombra.

**Professora-pesquisadora:** Como você fez para dar essa ideia no seu desenho?

**Anita:** Aqui embaixo eu fiz a sombra (aponta para a parte mais escura), porque a claridade tá vindo lá de cima (aponta para a parte amarela do desenho).

**Professora-pesquisadora:** Mas então você só se preocupou com a luz e com a sombra e não fez os outros elementos da perspectiva?

**Anita:** É que você disse que eles não precisavam ficar aparecendo...

**Professora-pesquisadora:** Hum... Então você fez?

(Anita balança a cabeça que sim.)

**Professora-pesquisadora:** E pode me mostrar como fez?

**Anita:** (Sorri e pega o desenho) Primeiro fiz uma linha pra ser a linha do horizonte. Depois ali, nem dá pra ver, eu fiz um pontinho de fuga e as linhas de fuga... elas ficaram cobertas pela sombra e pela claridade.

A aluna procurou utilizar o conhecimento apropriado, representando um objeto já visualizado anteriormente, que já havia chamado sua atenção por algumas características diferenciadas, mas que não tinha conseguido representá-lo. As aulas permitiram que a sua relação com o objeto “mesinha” deixasse de ser direta e passasse a ser mediada pelos conceitos trabalhados. Apesar de considerarmos fundamental a definição conceitual, ou seja, explicitação verbal ou

escrita do conceito, notamos, por meio do relato de Anita, que aprender um conceito não constitui somente nomeá-lo e conhecer a sua definição, mas saber atuar mentalmente com esse conceito. É necessário possibilitar ao estudante, por meio de sua interação ativa com os diferentes conceitos, a oportunidade de utilizá-los como instrumentos que dirigem suas ações mediante os objetos.

Queremos evidenciar que o desenho em perspectiva não pode se limitar a um ato mecânico de identificação de seus elementos e adaptação ao objeto que se pretende representar, mas deve permitir ao aluno o conhecimento e domínio do espaço do desenho, ampliando as possibilidades da criação e da representação.

## 5.9 INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM

Relatar a dinâmica de uma sala de aula consistiu em um processo extremamente difícil: por um lado, expressar as sequências das ações atribuídas ao trabalho uma impressão de ter sido um ato linear; por outro, evidenciar muitos acontecimentos, ao mesmo tempo (gestos, olhares, falas dos alunos) poderia dificultar a compreensão do leitor sobre o assunto discutido.

Também sentimos dificuldade durante a coleta de dados. Nas aulas iniciais, devido à agitação das crianças no momento do uso dos materiais para pintura (tintas, pincéis, copos com água) e a pouca disposição delas para ouvir as recomendações de como utilizá-los, comportamento acentuado pela novidade de ter em sala um equipamento de gravação, foi um problema que precisava ser superado. Achamos difícil realizar o registro das atividades coletivas e individuais: quando filmávamos um grupo, perdíamos os demais; quando filmávamos a sala, tornava-se difícil acompanhar a participação de todos ou o tipo de participação de cada um.

Considerando o número de trabalhos produzidos e a impossibilidade de expor todos, no decorrer desta dissertação foram apresentados os trabalhos dos alunos Victor, Francisco, Rafael e Anita. Como anteriormente explicado, a seleção

desses trabalhos ocorreu após observação da participação das crianças durante as aulas e da apreciação das atividades realizadas durante o experimento.

Escolher as atividades que seriam expostas neste relatório de pesquisa foi uma tarefa também difícil. Que critérios utilizar? Selecionar as que eram visualmente mais agradáveis? Procurar uma forma de utilizar ao menos uma atividade de cada criança? Essas dúvidas permaneceram por muito tempo, até que decidimos apresentar as atividades das quatro crianças que representavam a realidade daquela sala de aula, que era formada por alunos em diferentes níveis de desenvolvimento atual, mas com as mesmas possibilidades formativas, desde que submetidas a um ensino intencionalmente organizado para esse fim.

Para Vigotski (2009b), a identificação do nível de desenvolvimento atual no trabalho pedagógico não pode se limitar ao reconhecimento do que a criança já consegue realizar sozinha, mas oferecer ao professor informações que contribuam com o trabalho na zona de desenvolvimento próximo, pois é nesse “espaço”, entre o que a criança já sabe fazer sozinha (zona de desenvolvimento atual) e o que ela só consegue fazer com ajuda (zona de desenvolvimento próximo), que existe a possibilidade de promover o desenvolvimento da criança por intermédio do ensino.

O ensino escolar por meio da mediação docente desempenha importante função na formação dos sujeitos, pois pode desencadear processos capazes de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes mediante a aprendizagem dos conceitos científicos e dos diferentes conteúdos escolares.

Os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de diversas atividades que colocam o pensamento em movimento. Vigotski (2009b) nos esclarece que o desenvolvimento dos sujeitos acontece por meio das interações com outros membros mais experientes. Essas interações com o outro e com o ambiente são mediadas pelos instrumentos, pelos signos.

Para Vigotski (2009b), o conceito é um ato complexo do pensamento que, para ser formado, necessita de outros processos, também complexos, e é elaborado numa relação mediada pelos signos ou pelas palavras. Para o autor, no processo de formação conceitual, a palavra é elemento fundamental, porém não é aprendida de forma definitiva e estática, os seus significados evoluem ao longo do desenvolvimento do sujeito, ou seja, o significado vai se ampliando conforme se

ampliam suas experiências sociais e suas aprendizagens. Desse modo, a apreensão de um conceito consiste em um complexo e demorado processo que se completa quando a criança é capaz de realizar a sua generalização. O ato de generalizar vai sofrendo novas configurações à medida que a experiência pessoal vai se ampliando, possibilitando novas combinações conceituais. Assim, por se tratar de uma generalização e não somente uma denominação verbal, no momento em que uma criança apreende uma nova palavra, vinculada a um significado, o seu desenvolvimento encontra-se somente no começo.

Por isso entendemos que não dá para afirmar que tudo o que é ensinado é aprendido de forma pronta e acabada. Embora, quando em nossa prática docente perguntamos: “todos entenderam?” e os alunos, em coro, respondem: “Siiiiim”, temos a clareza de que isso não significa que todos realmente entenderam e, mais ainda, que entenderam da mesma forma e ao mesmo tempo, uma vez que a formação do conceito científico é um processo subjetivo, histórico e social (tanto social num sentido amplo, como de histórico escolar), cada sujeito tem sua singularidade marcada por suas experiências pessoais, então estabelecem diferentes relações com o conhecimento.

Não podemos afirmar que quem não incorporou ao desenho os elementos trabalhados “não aprendeu” e que quem demonstrou certa incorporação “aprendeu”. É preciso parcimônia para fazer essas afirmações por dois motivos: um teórico, outro metodológico.

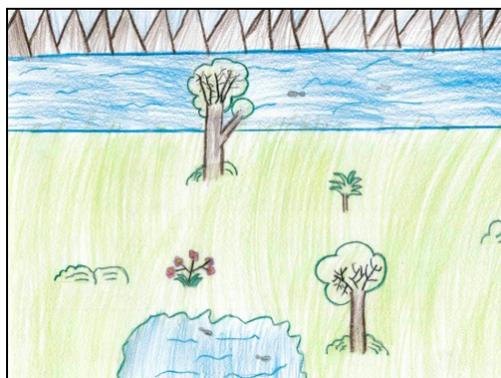
Do ponto de vista teórico, é importante destacar que, se estamos falando em processo de aprendizagem, falamos de um *continuum*, e, nesse sentido, não cabe um julgamento que oscila apenas entre dois polos: tudo ou nada.

No que se refere ao motivo de ordem metodológica, é preciso ter claros os limites do tempo da pesquisa, pois o experimento foi realizado num tempo possível a uma pesquisa acadêmica em nível de Mestrado, o que não significa que foi o tempo necessário. Haveria mais segurança em fazer algumas afirmações mais conclusivas se estivéssemos acompanhando a aprendizagem dos alunos por meio de uma pesquisa longitudinal, o que não é o caso deste trabalho. Com base no tempo disponibilizado para a realização do experimento, o máximo que podemos afirmar é que observamos “indícios de”, “sinais de”, mas não é possível dar um “veredito” sobre a aprendizagem dos alunos.

Após algumas ações didáticas, começamos a notar que os elementos da linguagem visual começaram a aparecer na representação gráfica infantil, sinalizando indícios de mudança no desenvolvimento dos estudantes.

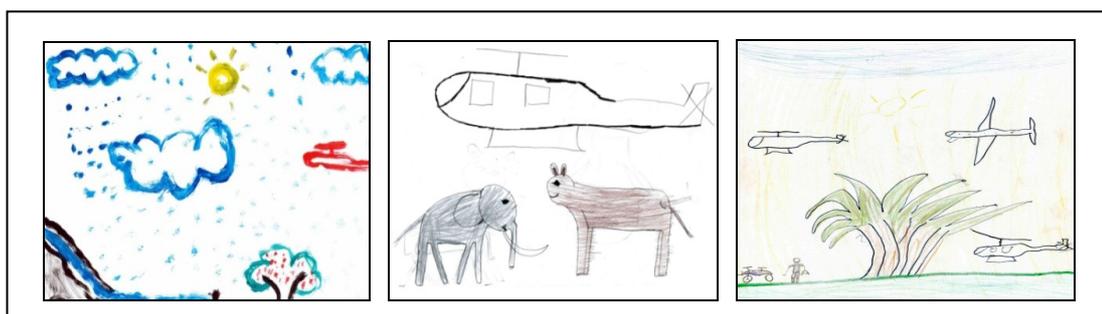


**Figura 86:** Dia nublado (Victor)



**Figura 87:** Perto das montanhas (Victor)

Podemos observar no primeiro desenho (Figura 86) que a composição da cena é feita por traços extremamente simples em que Victor se utilizou do espaço do papel para experimentar as cores e o movimento do pincel, havendo pouca mobilização de suas funções psicológicas superiores, uma vez que esses elementos são observáveis na maioria das representações por serem formas simplificadas de expressão gráfica. Na maioria dos desenhos de Victor a figura do helicóptero (Figura 88) era observada, como se fosse a sua “marca registrada”.



**Figura 88:** Repetição de elementos na representação gráfica

Nas primeiras aulas, Victor contava orgulhoso que somente ele sabia realizar o referido desenho e procurava chamar a atenção por meio de tal ilustração. Sempre que era solicitada uma produção, por mais que fosse

orientado, o aluno recorria ao desenho do helicóptero como uma forma segura de representação.

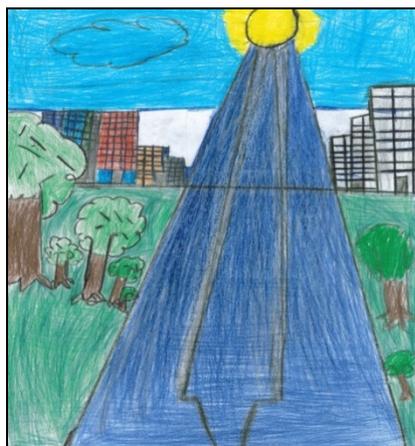
Uma primeira impressão poderia nos conduzir à conclusão de que Victor apresentava algumas dificuldades de coordenação motora, pois desenhava de forma trêmula, pintava fora dos limites do desenho, não conseguia recortar figuras, nem traçar linhas retas. No entanto, observamos que o aluno não sabia fazer o uso adequado dos materiais (tesoura, régua, pintar seguindo uma mesma direção) e isso não era uma questão de dificuldade de aprendizagem e sim de propiciar situações de ensino para esses fins.

Conforme foi se apropriando da maneira adequada de utilizar os objetos, Victor foi mudando a sua forma de representação (Figura 87). Notamos que, por mais que a criança represente elementos de forma ainda simplificada, os avanços são facilmente perceptíveis: as linhas retas, para fazer o rio e as montanhas, demonstram a utilização de régua, habilidade antes não dominada. As linhas curvas das nuvens, do sol e das árvores comunicam compreensão desse elemento da linguagem visual e o desenvolvimento da coordenação motora, que permite maior riqueza de detalhes no desenho; na pintura, notamos o posicionamento do lápis para uma mesma direção, evitando num mesmo espaço trocas bruscas de direcionamento. É possível notar a tentativa de desenhar em perspectiva, introduzindo a linha do horizonte e a disposição das árvores em diferentes espaços e tamanhos, porém a ausência dos demais elementos não permitiu atribuir ao desenho a ideia de profundidade.

Percebemos que a mediação do professor é fundamental para a formação do pensamento conceitual, pois, por meio de sua ação intencional, pode organizar situações de ensino capazes de favorecer o desenvolvimento mental de seus alunos, colocando “em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).



**Figura 89:** Tempestade (Francisco)



**Figura 90:** Estrada azul (Francisco)

Como podemos observar, a Figura 89 representa diversos fenômenos naturais (chuva, sol, chuva de granizo). Quando questionado sobre o significado de seu desenho, Francisco afirmou que se tratava de uma tempestade, porém, “[...] do lado que tem a borboleta tá chovendo pedra e do outro lado tá chovendo normal porque o sol já derreteu o gelo”. Além do sol usando óculos escuros, notamos nessa representação o tamanho desproporcional dos insetos (abelha, borboleta) em relação à árvore, à casa, à flor e ao homem. Já a Figura 90 evidencia os avanços alcançados pelo estudante. Muitos conceitos trabalhados no decorrer do experimento foram utilizados, mas evidenciaram-se os trabalhados em perspectiva. O mesmo ocorreu com os prédios: ao desenhá-los em diferentes tamanhos, o estudante tentou dar a ilusão de distanciamento de quem observava sua representação. Além disso, a área do papel foi totalmente utilizada, de forma que as composições constituíram figuras e fundos. O estudante não soube utilizar corretamente o conceito de ponto de fuga, que direcionou a atenção de quem observa o desenho para o sol, retirando a ideia de profundidade objetivada no momento da representação das árvores inclinadas e grandes à frente e outras um pouco menores ao fundo.

Essas mudanças não ocorreram naturalmente, mas são consequências do ensino organizado para o desenvolvimento das crianças. É bastante provável que não tenha sido apenas sua forma de representar que se modificou, mas também e, principalmente, a sua forma de aprender e se relacionar com os conteúdos de aprendizagem.

Também podemos observar as significativas mudanças nas formas de representação de Rafael:



**Figura 91:** Casa verde (Rafael)



**Figura 92:** Casa azul (Rafael)

Na Figura 91 podemos verificar poucos detalhes apresentados no desenho e a não utilização, por parte de seu criador, de elementos básicos da linguagem visual, como a diferenciação entre figura e fundo, ou a melhor utilização das cores, por exemplo. Podemos notar que a representação é realizada de forma desproporcional: o telhado aparenta ser bem maior que a parede, a porta é menor do que as janelas, estas, por sua vez, são de diferentes tamanhos e distribuídas de forma irregular na parede. Já na Figura 92, é possível observar a utilização de diversos conceitos estudados no decorrer do experimento, como linhas curvas e retas, ponto, cores primárias, composição da cena usando-se figura e fundo. Além disso, é possível notar a introdução dos elementos da perspectiva por meio da utilização de seus elementos básicos (ponto de fuga, linha do horizonte, linhas de fuga). Rafael procurou dar uma ideia mais real à representação, bem diferente da imagem bidimensional da Figura 91. Outro detalhe a ser destacado é o desenho das árvores, realizado de diferentes tamanhos: a maior expressa proximidade com o espectador; a menor, distanciamento. Podemos notar, pelo tamanho das janelas e uso da distribuição no espaço do desenho (Figura 92), que a noção de proporção é algo que precisa receber mais ênfase durante o trabalho com a linguagem artística com essa criança.

Leontiev (1978) explica que processo de aprendizagem dos conteúdos é um processo ativo e precisa ser efetuado pelo sujeito por meio de ações e

operações sobre os objetos. Todavia elas não se desenvolvem sob a influência do próprio objeto e necessitam da mediação para concretizar-se:

Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Como o conhecimento sobre perspectiva não foi manifestado no momento de trabalho com os conceitos de forma específica, a produção de Rafael evidencia que ele está mais seguro ao realizar as atividades, pois as funções desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem participarão não mais em ações pontuais, mas em todas as suas ações, ou seja, ele “aprendeu a servir-se” desse instrumento simbólico.



**Figura 93:** Minha casa (Anita)



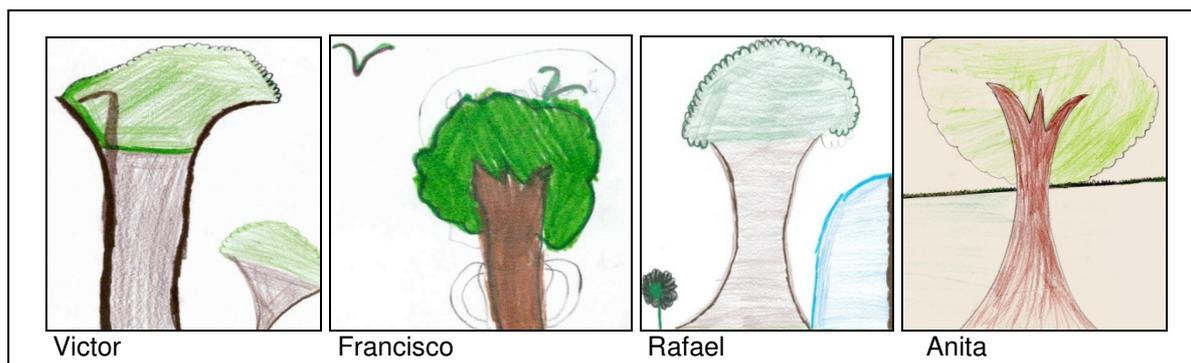
**Figura 94:** Cidade grande (Anita)

Nas produções de Anita também podemos verificar significativas mudanças. Na Figura 93 sua representação apresenta poucos detalhes e a utilização do desenho estereotipado como “jeito fácil” de desenhar.

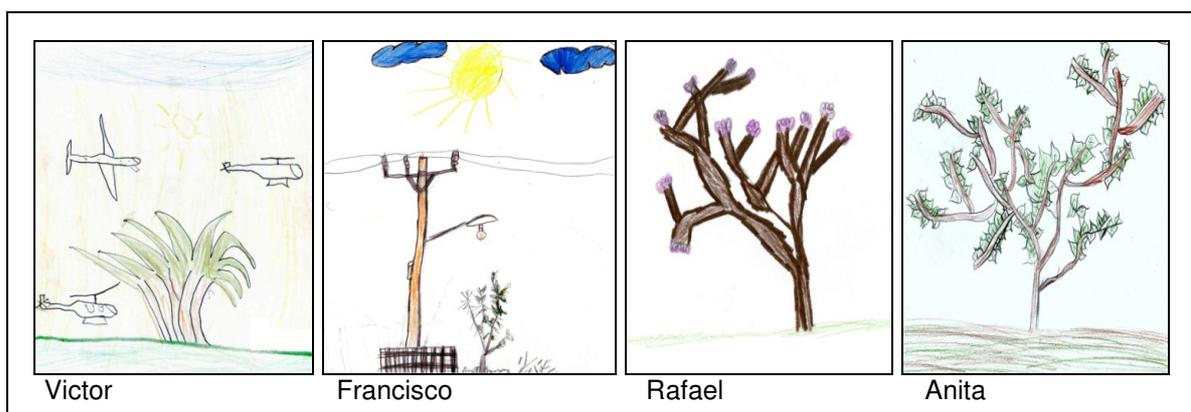
Na Figura 94, observamos indícios de aprendizagem dos conceitos da linguagem visual, sobretudo de perspectiva. Alguns prédios foram desenhados mais próximos e mais altos, para transmitir a ilusão de proximidade; as linhas do desenho se convergem para o ponto de fuga, que encontramos nas pequenas

árvores, assim ilustradas com a intenção de demonstrar profundidade e distanciamento. O fato de estar em processo inicial de contato com esse conteúdo fez com que a estudante não contemplasse a perspectiva em toda a sua ilustração; isso é evidenciado nos prédios do lado esquerdo do desenho, na forma de representação e na proporção do carro em relação à figura feminina que não é adequada.

Durante o experimento oportunizamos diferentes momentos para que as crianças pudessem representar a imagem de um mesmo elemento, no nosso caso, escolhemos uma árvore. Podemos observar nas figuras abaixo o desenvolvimento da representação gráfica de Victor, Francisco, Rafael e Anita. Os primeiros registros gráficos realizados pelos estudantes durante o experimento didático demonstram formas estereotipadas de expressão, evidenciadas na forma de desenhar e pintar todas as árvores com a copa verde e o tronco marrom (Figuras 95). As figuras do centro (Figuras 96) foram feitas após observação de árvores, dirigindo a atenção das crianças para detalhes antes não percebidos, como cores e tamanhos das folhas, espessura dos troncos e interferência da luz solar. Os desenhos seguintes (Figuras 97) foram elaborados nas últimas aulas, após o trabalho com os conceitos da linguagem artística. Conforme podemos notar, as crianças procuraram utilizar os conceitos estudados em suas atividades. Nos últimos desenhos, as crianças utilizaram a composição figura-fundo, procuraram fazer um contraste entre as cores por meio do contorno dos desenhos e introduzir elementos da perspectiva. Embora ainda não dominem a representação utilizando esses conceitos, o conhecimento oferece condições para sua ampliação. Não queremos com essas atividades afirmar que existiu um “antes” e um “depois” do trabalho que realizamos. Nossa intenção é evidenciar que existiu sim um **movimento**, que o ensino de conceitos da linguagem artística pode promover a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento dos estudantes.



**Figura 95:** Desenhos estereotipados



**Figura 96:** Desenhos após observação



**Figura 97:** Desenhos com conceitos da linguagem artística

Apesar de termos observado avanços, podemos dizer que, por meio do contato com os conceitos da área de Arte, os alunos somente iniciaram a compreensão desses conteúdos. O significado de conceitos, tais como figura-fundo, luz/sombra, perspectiva, proporção, etc., apenas começou, eles devem ser ampliados à medida que a criança for avançando em sua escolarização.

Ao analisarmos o Experimento Didático, reconhecemos que muitas outras relações conceituais poderiam ter sido exploradas nos conteúdos trabalhados, mas consideramos que o mais importante foi o fato de as crianças terem esse primeiro contato com palavras cujos significados serão modificados posteriormente (assim esperamos). Consideramos que o trabalho realizado pode ser caracterizado como atividades desencadeadoras da aprendizagem desses conceitos.

As ações propostas parecem ter propiciado a aprendizagem de conceitos da linguagem artística e modificações nas funções psicológicas superiores. Apesar da dificuldade de se apreender os fenômenos aprendizagem e desenvolvimento, dado à subjetividade inerente a eles, algumas manifestações externas dos alunos, muitas delas já expostas neste trabalho, nos permitem afirmar, não sem a devida cautela, que, por meio da apropriação de signos, em muitos momentos a memorização voluntária superou a memorização mecânica, aliando-se a outros processos superiores – como o pensamento e a imaginação. A percepção dos estudantes foi modificada pela constante integração entre diversas sensações, geradas, principalmente, pela exposição a diferentes estímulos sensoriais, sobretudo, por meio da visualização das obras de arte.

Fazemos essas afirmações apoiados em indícios presentes na produção dos alunos, em seus gestos, fala e comportamento. Verificamos que a atenção dos estudantes, que antes se dispersava com tintas ou pincéis, já é capaz de selecionar no ambiente as informações mais importantes, direcionando-a para além do mais atrativo e aparente. Em muitos momentos, observamos que a imaginação dos alunos foi alterada pela apropriação dos conhecimentos, permitindo a antecipação da visualização de sua criação artística e a escolha das melhores formas para que fosse possível realizá-la.

## **6 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES**

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. No tratamento dispensado a essa questão realizamos análises documentais, estudos bibliográficos e o experimento didático que apresentamos no Capítulo 5 desta dissertação.

Após algumas ações didáticas, notamos que alguns elementos da linguagem artística começavam a aparecer nas representações gráficas das crianças, sinalizando indícios de mudanças em seu desenvolvimento. Isso foi evidenciado por meio das modificações na maneira como cada estudante passou a se relacionar com os objetos de estudo; suas ações, que inicialmente eram espontâneas, passaram a ser mediadas pelos conceitos teóricos estudados.

A realização do experimento didático foi fundamentada nas concepções de Vigotski (2009a), que compreende que o bom ensino é aquele que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes por meio da aprendizagem de conceitos científicos.

No ambiente escolar é comum ouvirmos afirmações de que um ensino que se fundamenta nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é aquele centrado no conteúdo científico e sistematicamente organizado. No entanto, por meio do experimento, foi possível evidenciar que, para haver a apropriação dos conhecimentos no sentido exposto por Vigotski (2009a), não basta um ensino organizado de forma intencional. Pode haver intencionalidade, sistematização pelo professor e conteúdo científico, mas, se essa sistematização for pautada em ações que visam à transmissão e recepção dos conteúdos, muito distante ainda se está de um ensino que resulte em desenvolvimento dos estudantes. Muito além disso, é necessário que as situações didáticas criem condições capazes de ensinar os conceitos de modo que mobilizem e, por isso mesmo, desenvolvam as funções psicológicas superiores dos estudantes. O ensino fundamentado na

apropriação dos conceitos científicos direciona-se na possibilidade de desenvolvimento de tais funções.

Para que a organização do ensino, fundamentada nesses pressupostos teóricos, fosse possível, destacamos alguns princípios que julgamos fundamentais:

- Identificação da zona de desenvolvimento atual e próximo;
- Trabalho com situações-problema;
- Mobilização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- Consideração do conhecimento lógico-histórico.

Como nosso objetivo era organizar o ensino que fosse capaz de promover o desenvolvimento dos estudantes, nossa mediação não poderia ser fundamentada apenas em ajuda pontuais do professor nos momentos de atividade dos alunos ou na inserção das crianças em situações em que a Arte estivesse presente para que elas fossem formulando conceitos artísticos. Mediante essa reflexão, iniciamos a seleção de conteúdos, o planejamento das aulas e das atividades com os objetivos de promover a apropriação dos conceitos científicos da linguagem artística e consequentemente favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Embora tivéssemos a consciência de que em nossa pesquisa utilizaríamos a observação e os objetos concretos com a intenção de possibilitar o contato dos estudantes com o conhecimento científico, com os objetos culturais (reproduções de obras de arte) e com os elementos da linguagem visual, procurando oferecer-lhes condições teóricas para criar artisticamente, existia o receio de que os estudantes ficassem mais atentos ao objeto apresentado como exemplificação – árvores, fotos, reproduções de obras de arte, etc. – do que aos conceitos que eram os objetos de ensino. Ou seja, o receio era de que a nossa própria ação os levasse a permanecer nos limites do pensamento empírico.

Davíдов (1988) esclarece que o pensamento empírico está vinculado às características exteriores dos objetos e à realidade sensível. Seu desenvolvimento ocorre por meio da análise e comparação de qualidades externas dos objetos, que

permitem identificá-los e separá-los em determinadas categorias unidas por suas características repetidas e aparentemente imutáveis. No processo de formação desse tipo de conhecimento a criança orienta-se pela capacidade de separação e comparação das propriedades dos objetos com a intenção de atribuir-lhes a forma de conceito. Durante esse processo não se separam as particularidades essenciais do objeto, as propriedades internas que o compõem.

As origens do pensamento teórico estão ligadas à realidade captada de forma sensorial. Se o objeto for observado isolado da relação com outros objetos, pode resumir-se em conteúdo do pensamento empírico. Todavia, se o mesmo objeto for analisado dentro de determinado sistema de relações, poderá ter reveladas particularidades capazes de transformá-lo em conteúdo do pensamento teórico. A continuidade desse processo é possível por meio da aprendizagem de conceitos científicos.

O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico exige situações capazes de colocar os estudantes em atividade de aprendizagem. Nas atividades de aprendizagem os alunos devem aprender a formar conceitos e, com eles, operar mentalmente, por meio da apropriação de símbolos e instrumentos culturais e que na disciplina estudada são encontrados sob a forma de conteúdos escolares.

Na Educação Infantil o desenho é uma atividade muito frequente e, como as crianças ainda não dominam o código da linguagem escrita, são utilizados como principal forma de comunicação não verbal. Em pequeno espaço de tempo, são evidentes os avanços das formas de representação gráfica das crianças, que voltam para os seus lugares na sala de aula, felizes quando recebem “parabéns” ou um “ficou lindo” da professora. Porém, com o passar dos anos, sem que essa linguagem seja devidamente trabalhada com vista ao seu desenvolvimento, acontece a estabilização da forma de representação que, aliada à ampliação de sua experiência que lhe confere maiores parâmetros para o julgamento das suas próprias ações, permite à criança perceber que aquele desenho não está tão “lindo”, conforme a professora havia dito. Isso faz com que a criança cada vez mais evite se expressar por meio do desenho.

Observamos que as crianças não só modificam como vão perdendo o interesse pela atividade gráfica à medida que percebem que o seu desenho, mesmo que elogiado pelos pais e professores, está longe de representar o que ela gostaria. Se na Educação Infantil esses elogios eram suficientes para dar sentido a sua atividade, aos poucos a criança vai adquirindo condições para se autoavaliar e se recolhe diante da falta de “conhecimentos técnicos” para se expressar. Assim, o desenho vai perdendo o sentido para ela ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa que realizamos nos oferece condições de afirmar que, por meio da aprendizagem dos conceitos da linguagem artística, as crianças têm condições de desenvolver suas produções. Nesse processo, a interferência do professor é fundamental. Se o professor conhece a forma de representação da criança, terá condições de interferir para que ocorra o seu desenvolvimento. Participar do processo de ensino, apenas dizendo para a criança que o trabalho “ficou lindo” ou que ela “precisa melhorar”, é negar à criança condições para que ela avance no processo de aprendizagem da linguagem artística.

Por tudo o que discutimos, é possível perceber que na maioria das escolas não há um trabalho sistematizado, que insira a criança, de modo gradativo, no domínio da linguagem artística, como ocorre com outras áreas do conhecimento. As atividades realizadas não consideram o que a criança já domina e o que pode e precisa dominar para dar um passo além de onde está. Ou seja, não se leva em consideração o nível de desenvolvimento atual, nem a zona de desenvolvimento próximo, pois não há perspectiva de que o ensino deve conduzir ao desenvolvimento de formas mais elaboradas do domínio da linguagem artística.

Mas, se há essa intenção, é preciso ter o “mapeamento” do conhecimento já existente e se projetar o “vir a ser”, o próximo passo, que o aluno pode dar se for orientado para isso. Esse “mapeamento” pode ser conseguido por meio da identificação do **nível de desenvolvimento atual** e da **zona de desenvolvimento próximo** de cada estudante, o que possibilitará ao professor contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

No processo de apropriação dos conceitos, outro importante princípio a ser considerado é o **conhecimento lógico-histórico** sobre os motivos que

desencadearam as necessidades de os seres humanos produzirem determinado conhecimento, procurando oportunizar aos estudantes situações que devam solucionar tarefas semelhantes às vivenciadas pelos homens na produção dos conceitos apresentados.

Conhecer a história do conceito permite às crianças efetuarem ações mentais semelhantes às quais foram exigidas no processo de sua construção histórica, compreendendo o caminho de criação do objeto de conhecimento, aprendendo a conceituá-lo e a compreender sua essência.

No ensino de Arte, organizado por meio do experimento didático, trabalhamos, ainda que de forma não aprofundada, a História da Arte bem como inserimos os conceitos em seus contextos de produção, em alguns movimentos artísticos que se fazem presentes na história dessa área do conhecimento, procurando possibilitar a compreensão de que a Arte é uma produção humana que se faz presente na vida do homem há muito tempo como forma de expressar suas ideias e também seus conhecimentos. A partir daí, estabelecemos os vínculos com os conteúdos de artes visuais que seriam trabalhados. O conhecimento lógico-histórico de todos os conceitos foram trabalhados de forma oral e vivenciados por meio de atividades.

Durante as aulas sobre o conceito “linhas”, utilizamos imagens de figuras rupestres para evidenciar que há muito tempo os homens utilizam as linhas para comunicar suas ideias. Em seguida, solicitamos que os estudantes realizassem um desenho, comunicando uma ideia que todos tentariam descobrir e, só posteriormente, cada criança deveria nomear sua produção. Ao trabalharmos com o conceito “figura-fundo”, utilizamos o autorretrato, proporcionando às crianças o conhecimento de sua utilização no decorrer da história e na sequência solicitamos a realização de um autorretrato, utilizando desenho e pintura, como nas obras de arte visualizadas. Por meio do trabalho com “cores secundárias”, durante a realização das misturas das tintas, as crianças puderam experienciar as reações dos primeiros homens ao se depararem com a “descoberta” de uma nova cor. No trabalho com os conceitos “textura” e “arte abstrata”, mediante o conhecimento histórico, os estudantes compreenderam as condições que levaram os artistas a utilizarem diferentes materiais e formas para se expressar e puderam

experimentar diferentes materiais no momento da realização da atividade. Outro exemplo que destacamos foi durante o trabalho com o conceito “perspectiva”. No momento em que levamos os objetos para a sala de aula, para desenhar por observação, e, ao solicitar que as crianças imaginassem que estavam visualizando tudo a distância através de uma janela de ônibus e desenhassem o que foi possível observar, criamos nelas a necessidade de um conhecimento que ainda não possuíam. Dessa forma, ao iniciarem a apropriação desse conceito, foram percorrendo os caminhos feitos pelo homem quando este precisou aprender a técnica da perspectiva para representar as imagens de suas obras, de forma mais real.

Entendemos que os conteúdos precisam ser tratados como produções humanas, gerados por necessidades humanas em cada contexto histórico. Os conceitos da disciplina de Arte são tratados de forma desvinculada do resto da História. No caso das artes visuais, em particular, não se atenta, por exemplo, ao fato de que, antes de surgir a máquina fotográfica, eram os pintores que registravam a realidade de seu tempo. Em suas obras não estão representadas apenas imagens, nelas estão presentes acontecimentos históricos, resultados de pesquisas científicas, retratos de diferentes contextos sociais, etc. Alguns artistas e suas pesquisas foram tão significantes que criaram verdadeiras escolas a partir de sua arte.

Ao trabalhar com o estudo de conceitos, as **situações-problema** foram essenciais para a **mobilização das ações mentais dos estudantes**. É importante que, a cada conteúdo trabalhado, sejam proporcionadas atividades problematizadoras acerca do conteúdo em pauta. As atividades de desenho e pintura preparadas presumiam a participação coletiva dos alunos de modo que eles inicialmente fossem questionados, pudessem analisar as situações, levantar hipóteses e emitir suas opiniões. As situações-problema permitem que os estudantes atuem mentalmente com os conteúdos, condição essencial para o desenvolvimento dos conceitos da linguagem artística.

As interações oportunizadas durante os trabalhos em grupos possibilitaram acompanhar o movimento da aprendizagem do plano social para o individual, ou seja, do plano intersíquico para o plano intrapsíquico. Inicialmente as crianças

entraram em contato com os conhecimentos, por meio da professora e dos colegas do grupo, e esses conhecimentos, posteriormente, transformaram-se em instrumentos internos da criança.

As crianças, que a princípio relacionavam-se de forma direta com os objetos de aprendizagem, aos poucos conseguiram tornar suas ações mediadas por outros conhecimentos não centrados apenas nas capacidades perceptivas. As atividades de observação realizadas durante todo o processo de realização do experimento didático, vinculadas à percepção intencional e dirigida, visando à apreensão detalhada dos objetos de aprendizagem, favoreceram o desenvolvimento da capacidade de comparação, abstração e generalização no processo de ensino e aprendizagem.

Para Martins (2011, p. 238), “[...] a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções”. No entanto, isso não significa que essas transformações acontecem de forma isolada com cada função psíquica. Com a transformação do sistema psíquico, todas as funções se intelectualizam e começam a ser conduzidas pelo pensamento conceitual. A formação de todos os processos funcionais superiores ocorre “de fora para dentro”, no decorrer do processo de desenvolvimento sociocultural do indivíduo e, inicialmente, de forma orientada. Essas características fazem da educação escolar a mediadora indispensável à sua formação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, reconhecemos que uma educação promotora do desenvolvimento deve estar centrada no ensino de conceitos. Concluimos que a identificação das zonas de desenvolvimento atual e próximo dos estudantes, o trabalho com situações-problema, a mobilização das funções psicológicas superiores e a consideração do aspecto lógico-histórico do conhecimento constituem-se em elementos que, considerados na organização do ensino de conceitos de Arte, favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, aliar uma educação que prioriza o ensino de conceitos defende a intervenção do professor nesse processo e pode conduzir a uma ideia de ensino centrado na transmissão-recepção passiva do conhecimento. Mas um ensino assim organizado caminhará na contramão do processo criativo tão importante na formação humana e tão caro à área de Arte.

Nesse sentido, cabe finalizarmos com uma reflexão sobre o caráter assumido pelos conceitos e pela atuação do professor que, apesar de apoiado em pressupostos já defendidos por muitos autores da Teoria Histórico-Cultural, ganhou contornos mais claros para nós, mediante a realização da pesquisa.

Já é consensual na Teoria Histórico-Cultural que a criança não aprende sozinha e que necessita da intervenção do adulto e, no ambiente escolar, da intervenção do professor. Essa ideia parece já compartilhada por muitos professores quando se trata do ensino da linguagem escrita, da matemática e dos demais conteúdos curriculares. No entanto, uma lacuna se abre quanto à intervenção no ensino de Arte, verificando-se um movimento pendular, ora para a padronização excessiva das atividades, ora para a livre expressão dos estudantes. Numa há a direção total do professor, noutra, a ausência total de intervenção por parte dele.

Vamos exemplificar esse fato com a atividade “desenho”, com a qual trabalhamos no experimento didático. Nas formas mais convencionais do ensino de Arte havia uma direção rígida do professor no sentido de definir o tipo de

desenho, a cor a ser utilizada, etc., o que conduzia a uma padronização dos desenhos infantis. Ali se tinha claro qual era o papel do professor nesse processo. Esse tipo de condução do desenho no interior da escola, como vimos no histórico apresentado, foi bastante criticado, sob o argumento de que ele limitava a criatividade dos estudantes e que a Arte é um processo subjetivo, não podendo haver imposições do professor sobre a forma de expressão dos estudantes. Nessa nova concepção, também fica claro o papel do professor: ele apenas deve garantir momentos para que os alunos produzam seus desenhos, pode estimular essa produção, apresentando obras de arte aos alunos, visitando exposições, de modo a estimular a criatividade dos estudantes, mas não pode intervir na produção do aluno. A intervenção do professor passa, então, a ser vista como um desrespeito ao aluno, como um inibidor do processo criativo dos educandos.

Como no interior da escola uma prática não é substituída por outra pela força das teorizações educacionais, essas duas práticas subsistem e se intercalam. Não raro, vemos pinturas de desenhos mimeografados, agora impressos, desenhos padronizados e estereotipados com marcas da condução pelo professor e “desenhos livres” nos quais não há qualquer intervenção por parte deste.

De fato, o ensino da Arte tem sua especificidade, daí que a ideia de que o professor deve ser o mediador no processo de aprendizagem dos estudantes não é tão facilmente transposta para essa área do conhecimento. Como mediar esse conhecimento sem que seja retirada dos estudantes a sua possibilidade de criação e expressão? Ou melhor, como mediar esse conhecimento de modo que desenvolva a capacidade de criação?

Ao analisarmos o processo e os resultados do experimento didático, conseguimos avançar um pouco mais no sentido de conseguir ter mais elementos para explicitar a ideia tão genérica de que “o professor deve mediar o conhecimento”. Nessa explicitação, parece que o movimento pendular entre intervenção total e ausência completa do professor parece poder ser superado.

Durante as aulas realizamos as seguintes ações:

- a) direção da atenção dos estudantes para objetos e obras de arte, destacando o processo de composição, as cores, sombra/luz, perspectiva, etc.;
- b) aulas expositivas/dialogadas sobre conceitos de Arte;
- c) intervenção/sugestão no momento de realização do desenho e da pintura;
- d) análise/apreciação coletiva dos desenhos realizados.

Ao analisar a qualidade das mediações docentes, pudemos identificar dois aspectos que devem ser levados em consideração na organização do ensino: o **momento** e o **foco** da mediação.

As ações docentes não aconteciam apenas no momento da realização do desenho, elas aconteciam antes, durante e depois de realizada a atividade. Observamos que quanto mais nos dedicávamos às ações A (direção da atenção dos estudantes para objetos e obras de arte) e B (aulas expositivas/dialogadas sobre conceitos de Arte), menos necessária se fazia a intervenção direta no desenho dos alunos.

Talvez esse fato ocorra porque na ação A, ao ser dirigida a atenção dos estudantes para objetos e representações e, depois, na ação B, ao serem apresentados os conceitos no plano verbal, não se estava tratando de um desenho específico, mas de um modo geral de atuação com essa atividade gráfica, o que lhes possibilitava planejar a ação antecipadamente. Ou seja, eles não iniciavam o desenho de modo aleatório, exigindo-se que depois ou durante a atividade fosse “corrigido” ou “melhorado” pela professora.

Apesar de não ser uma mediação física da professora no momento de execução do desenho, tratava-se de uma atividade mediada, pois entre a criança e o seu desenho se interpunham os conteúdos trabalhados pela professora.

Porém, como esses conteúdos eram gerais, cada aluno o utilizava ao seu modo na sua atividade específica, ou seja, era possível preservar e até enriquecer a criação e a expressão própria dos estudantes.

Em síntese, com base no experimento, podemos afirmar que há momentos mais adequados e menos adequados para se realizar a intervenção docente. Se ela acontece apenas durante a realização do próprio desenho, realmente pode levar à “inibição” do desejo de criar e de se expressar, além de gerar a padronização e a manutenção dos desenhos estereotipados, o que em muito se distanciaria da formação de uma consciência estética.

Podemos concluir que a mediação do professor, antes de colocar o aluno para a realização da atividade gráfica, demonstrou ter um grande efeito sobre a aprendizagem dos estudantes e na formação de um sentimento positivo em relação à Arte, pois eles observaram melhora na qualidade de suas produções, o que não ocorria quando eram deixados livres para criar, e também não se sentiam tolhidos/incapazes, como quando precisavam adaptar o desenho ao modelo oferecido pelo professor.

Isso não significa que o efeito desse processo de mediação antes – durante – depois da atividade do aluno seja automático e ocorra ao mesmo tempo com todos os estudantes. Afinal, o ponto de partida de cada aluno, apesar de reunidos em uma mesma sala de aula, não é o mesmo. No entanto, fomos observando que, de modo geral, aos poucos a necessidade de mediação durante a atividade foi diminuindo. Dois motivos podem estar na base desse comportamento: a) eles foram percebendo qual era a dinâmica das aulas e/ou b) foram internalizando os conceitos trabalhados e já não precisavam que fossem lembrados a cada atividade realizada.

Sabemos que os desenhos e pinturas produzidos poderiam ser “melhorados” com a nossa intervenção, poderíamos oferecer “coordenadas técnicas” que seriam seguidas pelos alunos ou complementar o que faltava nos desenhos e nas pinturas, até deixá-los “mais apresentáveis” para um suposto público, como, às vezes, se faz nas escolas quando os trabalhos são realizados para alguma mostra cultural.

No entanto, nosso objetivo não era o de possibilitar a produção de um desenho que pudesse ser nomeado como feio ou bonito, bom ou ruim, mas que os alunos fossem dominando modos de ação que pudessem ser generalizados para outras produções, que tivessem elementos teóricos para poder olhar para uma obra de arte e reconhecer mais do que os aspectos externos e aparentes dela. Esses modos de ação vão se constituindo na medida em que ocorre a apropriação dos conceitos dessa área do conhecimento e permitem a apreensão do que é geral ligado à linguagem artística.

Tendo em vista esse objetivo, a forma de intervenção não pode estar restrita a uma atividade gráfica específica, em um desenho em particular. Observamos durante o experimento que, quando a intervenção é feita no desenho da criança, normalmente, isso não é suficiente para que ela generalize a ação apreendida para outras situações. Por exemplo, a criança desenha um cachorro perto de uma casa, mas o cachorro é ilustrado em tamanho maior do que a casa. Pode haver aí a intervenção do professor, dizendo que ela observe o tamanho dos objetos representados e faça a adequação necessária. A indicação da professora é acatada e o desenho é refeito com base em proporções mais próximas ao real. No entanto, essa mediação específica pode ficar limitada ao desenho também específico. Enfim, a criança pode aprender a desenhar casas e cachorros com tamanhos mais adequados na relação entre eles, mas não tomar consciência de que a proporção é um elemento básico do desenho. E, ao não tomar consciência disso, não pode generalizá-los para outras situações e atividades.

Como afirma Vigotski (2009a, p. 290), “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”. Assim, o foco da mediação do professor não é a atividade prática em si, mas os conceitos ali presentes. No exemplo citado, a mediação não deveria visar os objetos representados, mas o conceito de proporção que não estava sendo levado em consideração pela criança. O trabalho com o conceito poderia então ser o foco da mediação da professora no próprio desenho da criança em outras imagens, em situações reais, em obras de arte, etc.

Observamos que, quando a nossa mediação centrou-se nos conteúdos – cores, figura-fundo, luz/sombra e perspectiva –, esses conceitos foram orientando

a ação dos alunos na realização de vários desenhos e pinturas. Ou seja, a intervenção não acontecia somente sobre a atividade prática realizada pelos estudantes, mas na direção teórica dessas atividades. Podemos então concluir que a mediação mais adequada ocorre quando o professor dirige a ação dos estudantes não para aspectos pontuais da sua própria produção, mas para aspectos gerais a serem considerados na representação gráfica. Nesse movimento ele estabelece a relação entre o singular (o desenho do aluno) e o geral (os conceitos teóricos desse campo de conhecimento).

Exposto dessa forma, fica a impressão de que saber o **momento** e o **foco** da mediação é um processo simples para o professor, mas a dinâmica da sala de aula não combina com o discurso linear possível em um texto escrito. Na verdade, o ímpeto de que os alunos compreendessem os conceitos e a pressa em ver o que foi ensinado objetivar-se na representação gráfica nos levaram em alguns momentos a “atropelar” o processo de ensino, não propiciando o tempo necessário à reflexão e análise por parte dos alunos. Muitas vezes, lançamos questões que logo eram respondidas por nós mesmos, ou, na primeira resposta dada por algum aluno, abandonávamos a discussão e partíamos para a exposição do conteúdo ou para a realização de uma atividade. Mediar o conhecimento, levando em consideração o tempo necessário para que o significado seja apropriado pelos estudantes, deixa o professor em uma constante tensão entre não se antecipar ao processo e, ao mesmo tempo, não perder oportunidades importantes para o ensino.

Se levarmos em consideração a atividade mental dos estudantes, situações inesperadas acontecem em sala de aula, ou seja, nem tudo pode ser previsto como quando se segue rigidamente um livro didático. Nesses momentos, os modos sobre como e quando realizar a mediação deixam de ser tão lineares e entram num movimento que, por vezes, escapam do que “foi sistematizado e intencionalmente organizado”, exigindo do professor a capacidade de lidar de forma criativa com o inesperado, e nem sempre conseguimos fazer isso. Mas essa é a dinâmica, a vida de uma sala de aula, e nem poderia ser diferente se estamos lidando com sujeitos que, felizmente, não são programáveis.

## REFERÊNCIAS

BACZINSKI, A. V. M.; PÍTON, I. M.; TURMENA, L. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, set. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2012.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77**, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 11.114**. Altera a redação dos Artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274/2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação básica. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação básica (SEB/MEC)**. Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade,** Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAVALCA, A. de P. V. **Espaço e representação gráfica: visualização e interpretação.** São Paulo: EDUC, 1998.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Asa, 1996. p. 89-117.

EFGEN D.; VIRIATO, E. O. Estado e Sociedade: aproximações iniciais. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação e Sociedade: uma relação desafiadora.** Cascavel: Edunioeste, 2011. p. 41-56.

FERRAZ, M. H. C.T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Magistério).

FERRETTI, C. J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: \_\_\_\_\_. MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnia.** Campinas: Papirus, 1996. p. 123-130.

FLORES, C. R. A problemática do desenho em perspectiva: uma questão de convenção. **Zetetike,** Campinas, v. 11, n. 19, p. 81-99, jan./jun. 2003.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE; 10.; **Anais....** Uberlândia: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. 1. p. 1-11.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-56, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1980. p. 375-413.

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: \_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula**. Texto didático, 2007 [Texto não publicado].

\_\_\_\_\_. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Puc, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 3.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. v. 2.

\_\_\_\_\_. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 191-228.

MACHADO, L. R. S. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: \_\_\_\_\_; MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnia**. Campinas: Papirus, 1996. p. 131-160.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 209 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MARX, K. **O capital**. Livro 1. v. 1. São Paulo: Difel, 1984.

\_\_\_\_\_. **O capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 257-284.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no Paraná**: do currículo básico às diretrizes curriculares. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: SEED, 2010.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: \_\_\_\_\_. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001. p. 31-55.

PICASSO, Pablo. **Quando a Psicoterapia Trava**. Marina da Costa Manso Vasconcellos. Grupo Editorial Summus, 2007.

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

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (2007).

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: \_\_\_\_\_; ZUIN, A. Á. S. *et al.* (Org.). **A educação danificada**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 89-115.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973. v. 4.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12 n.34, p. 152-165 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 425-440.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. v. 1. p. 497-506.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, T. T. Divisão social do trabalho: divisões educacionais. In: \_\_\_\_\_. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 151-173.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Arte. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2010. p. 29-42.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginacion y el arte en la Infancia**. Mexico: Hispánicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.