

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

**FORMAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA DE PROFESSORES E  
CRIANÇAS: DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO COM ARTES  
VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VINÍCIUS STEIN

MARINGÁ  
2019

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

**FORMAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA DE PROFESSORES E CRIANÇAS:  
DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada por VINÍCIUS STEIN  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de  
Maringá como um dos requisitos para a  
obtenção do título de Doutor em  
Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra. MARTA  
CHAVES.

MARINGÁ  
2019

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

Stein, Vinícius

S819f          Formação artística e estética de professores e crianças:  
Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação  
Infantil / Vinícius Stein. -- Maringá, 2019.  
140 f.: il., color.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Marta Chaves.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá,  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação escolar. 2. Formação de professores. 3.  
Teoria histórico-cultural. 4. Artes Visuais I. Chaves,  
Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ED.370.71

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

VINÍCIUS STEIN

**FORMAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA DE PROFESSORES E CRIANÇAS:  
DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marta Chaves (Orientadora) - Universidade Estadual de Maringá - UEM - Maringá

Professora Dra. Adriana de Fátima Franco - Universidade Estadual de Maringá - UEM - Maringá

Professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori - Universidade Estadual de Maringá - UEM - Maringá

Professora Dra. Tania Regina Rossetto - Instituto Federal do Paraná - IFPR - Pitanga - Paraná

Professora Dra. Zoia Ribeiro Prestes - Universidade Federal Fluminense - UFF - Niterói - Rio de Janeiro

MARINGÁ  
2019

## **AGRADECIMENTOS**

Registro meus agradecimentos às pessoas e instituições que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste texto, especialmente:

- à orientadora, professora Dra. Marta Chaves;
- às professoras Dra. Adriana de Fátima Franco, Dra. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva, Dra. Inmaculada González Falcón, Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Dra. Tania Regina Rossetto e Dra. Zoia Robeiro Prestes, que participaram da banca examinadora do trabalho;
- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil, e em especial, ao secretário Hugo Alex da Silva;
- às professoras e crianças do município de Telêmaco Borba, Paraná, Brasil;
- à equipe de coordenação da Educação Infantil de Telêmaco Borba no período relatado na pesquisa, particularmente às professoras Aline Aparecida Max, Deovane Carneiro Ribas de Moura, Edina de Jesus Guimarães, Suzy da Conceição Waldmann e Tânia Mercer Suarez;
- aos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI;
- à Dra. Inmaculada González Falcón e María Domínguez, que me receberam na Universidad de Huelva, Huelva, Espanha;
- às colegas professoras do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá;
- aos meus familiares, principalmente meus pais, Maria Terezinha da Costa Stein e Dirceu Stein, e meu marido, João Paulo Baliscei;
- às minhas amigas;
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;
- à Fundación Carolina.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil.** 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

## RESUMO

A pesquisa trata da criação com as artes visuais na Educação Infantil e tem como objetivo estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Apresenta metodologia bibliográfica e é orientada por duas questões principais: Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação artística e estética de professores e crianças da Educação Infantil? De que maneira as artes visuais podem contribuir para o desenvolvimento da criação? Os resultados são estruturados em seis seções. A primeira versa sobre o contexto da investigação e as decisões teórico-metodológicas da pesquisa. A segunda conceitua a atividade criadora a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. A terceira analisa as concepções de atividade criadora promovidas por dois modelos metodológicos consolidados para o ensino de arte: a mimese e a autoexpressão. A quarta discorre sobre as possibilidades de formação estética e artística por meio de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. A quinta seção sistematiza três princípios teórico-metodológicos que podem orientar a formação de artística e estética dos professores e crianças e o desenvolvimento da criação nas instituições de Educação Infantil, quais sejam: ampliar as experiências estéticas; desenvolver aspectos emocionais; e cristalizar a imaginação. A sexta sintetiza os resultados. A pesquisa apresenta ainda a possibilidade de desenvolvimento artístico e estético de professores e crianças das instituições de Educação Infantil mediante a realização de ações que promovam a apropriação de conhecimentos relacionados às artes visuais. A criação, nesse contexto, não resulta de aspectos inatos ou sobrenaturais, mas é resultado de um processo baseado na reprodução (imitação) de formas culturalmente estabelecidas e em novas combinações das formas apropriadas.

Palavras-chave: Educação escolar. Formação de professores. Teoria Histórico-Cultural. Artes visuais.

STEIN, Vinícius. **Artistic and aesthetic training of teachers and children: development of creation with visual arts in childhood education.** 140f. Tesis (Education) - State University of Maringá. Supervisor: Dr. Marta Chaves. Maringá, 2018.

### **ABSTRACT**

The research deals with creation with the visual arts in childhood education. Its purpose is to establish theoretical-methodological principles that indicate propositions for the aesthetic and artistic formation of teachers and children and the development of creative activity in childhood education, based on the elaboration of the Historical-cultural theory. It presents a bibliographical methodology and is guided by two main questions: What are the contributions of the Historical-cultural theory for the artistic and aesthetic formation of teachers and children in childhood education? How can the visual arts contribute to the development of creation? The results are structured in six sections. The first deals with the context of the research and the theoretical-methodological decisions of the research. The second conceptualizes creative activity based on Historical-cultural research. The third analyzes the conceptions of creative activity promoted by two consolidated methodological models for the teaching of art: mimesis and self-expression. The fourth discusses the possibilities of aesthetic and artistic formation based on Historical-cultural theory research. The fifth section systematizes three theoretical-methodological principles that can guide the artistic and aesthetic formation of teachers and children and the development of creation in the spaces of early childhood education, they are: to extend the aesthetic experiences; develop emotional aspects; and crystallize the imagination. The sixth synthesizes the results. The research presents the possibility of artistic and aesthetic development of teachers and children of the institutions of early childhood education through actions that promote the appropriation of knowledge related to the visual arts. Creation in this context is not the result of innate or supernatural aspects, but is the result of a process based on the reproduction (imitation) of culturally established forms and on new combinations of the appropriate forms.

Key words: School education. Teacher training. Historical-cultural theory. Visual arts.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GEEI - Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MINC - Ministério da Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Impressão, nascer do sol de Claude Monet.....	35
Figura 2 - Família de gatos de Aldemir Martins.....	105
Figura 3 - Professoras realizando pintura tendo como referência a obra Família de gatos de Aldemir Martins.....	106
Figura 4 - Composição realizada pelas professoras tendo como referência a obra de Aldemir Martins .....	107
Figura 5 - Organização do espaço no CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba. Criança observando fotografias de gatos e obras de Aldemir Martins em suportes coloridos em formatos geométricos.....	108
Figura 6 - Crianças pintando suporte de papel com tinta azul no CMEI Cândido Portinari, em Telêmaco Borba.....	110
Figura 7 - Ação educativa com pintura no CMEI Cândido Portinari de Telêmaco Borba. Criança utiliza pincel para pintar desenho feito pela professora a partir da obra de Aldemir Martins .....	111
Figura 8 - Cesto de frutas de Aldemir Martins.....	116
Figura 9 - Crianças manipulam frutas no Cesto dos tesouros, sob a Colcha Roda de conversa, no CMEI Mario Quintana de Telêmaco Borba. Ação organizada a partir da obra de Aldemir Martins .....	117
Figura 10 - Professora e crianças em ação educativa realizada no CMEI Anita Malfatti de Telêmaco Borba a partir de naturezas-mortas de Aldemir Martins.....	118
Figura 11 - Ação educativa com arte realizada no CMEI Clarice Lispector de Telêmaco Borba. Crianças pintam e desenharam em diferentes suportes na área externa da instituição .....	122

## SUMÁRIO

<b>1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>2 - A ATIVIDADE CRIADORA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
2.1 - Caracterização da atividade criadora e da imaginação.....	34
2.1.1 - Atividade reconstituidora ou reprodutora: as bases para a criação .....	36
2.1.2 - A atividade criadora ou combinatória: a constituição da criação .....	40
2.2 - Reprodução e criação na Educação Infantil: reflexões sobre afirmativas comuns.....	42
<b>3 - REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: ANÁLISE DE PARADIGMAS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>51</b>
3.1 - O paradigma da mimese: a reprodução como um fim em si mesmo e a criação como cópia .....	53
3.2 - O paradigma da autoexpressão: a negação da cópia e a criação como expressão do interior.....	61
3.3 - Superando dicotomias: o ensino de arte e a relação dialética entre reprodução e criação.....	64
<b>4 - A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O DESENVOLVIMENTO DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>75</b>
4.2 - Caracterização dos sentimentos estéticos .....	76
4.1 - Os mecanismos psicológicos da vivência estética.....	78
4.2 - Os vínculos entre a estética e a educação nas instituições escolares.....	83
4.2.1 - As possibilidades metodológicas de uma educação estética .....	88
<b>5 - O ARTÍSTICO E O ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>95</b>
5.1 - Ampliar as experiências estéticas: professores e crianças se aproximam do conhecimento em arte .....	99
5.2 - Desenvolver aspectos emocionais: professores e crianças motivados por sentimentos que mobilizam a atividade criadora.....	112
5.3 - Cristalizar a imaginação: professores criam condições para os processos criadores e crianças brincam como artistas .....	119
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para a pesquisa da qual resultou esta tese decorre de nossa trajetória de estudos e da ação profissional com artes visuais na educação escolar. Pesquisar sobre a educação reconhecendo a função social da escola na transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados representa uma posição que assumimos na composição deste trabalho científico.

Esse pressuposto é frequentemente questionado nos debates acadêmicos referentes às finalidades e objetivos da educação escolar. A promoção da escola como lugar para a socialização do conhecimento historicamente elaborado tem sido considerada uma posição antiquada frente às mudanças ocorridas no mundo, sobretudo nas últimas décadas. Conforme Duarte<sup>1</sup>, é cada vez mais comum a ideia de que a instituição escolar precisa encontrar sua nova identidade, uma vez que “[...] o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje” e que “[...] vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.”<sup>2</sup>.

Afirmativas como essas, por vezes pronunciadas nas escolas, integram um conjunto de argumentos criticados por Duarte<sup>3</sup> vinculados à ideia de que vivemos em uma sociedade cujo conhecimento está disponível a todos. Para o autor, essa concepção possui um caráter ideológico e contribui para a reprodução de valores necessários à manutenção do sistema capitalista de produção na medida em que secundarizam as críticas dessa forma de organização social em favor da adaptação dos indivíduos ao seu modo de funcionamento. Nesse contexto, o anúncio do conhecimento disponível a todos, especialmente com o desenvolvimento das tecnologias digitais, eximiria a organização escolar de priorizar o conhecimento sistematizado, pois essa possibilidade já estaria assegurada, por exemplo, com o crescente aumento do acesso à internet.

---

<sup>1</sup> DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

<sup>2</sup> Ibid., p.14.

<sup>3</sup> Ibid.

Embora esteja ocorrendo no Brasil o crescimento de oportunidades de acesso à internet, como demonstraram os dados da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros<sup>4</sup> e da pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil<sup>5</sup>, em nossa avaliação o acesso em si não representa a garantia de apropriação do conhecimento relacionado às artes visuais.

Respaldamos essa concepção na pesquisa qualitativa *Cultura e Tecnologias no Brasil*<sup>6</sup> que avaliou as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação e considerou que o acesso à internet, seja em capitais ou em cidades do interior, propicia ampliação do consumo de conteúdos culturais, principalmente em relação à produção musical e audiovisual, mas apresenta limitações à realização do potencial efetivo de estímulo à diversidade cultural. Essa restrição pode ser justificada “[...] tanto pela disponibilidade e formas de difusão dos conteúdos on-line quanto pela manutenção de barreiras clássicas que incidem sobre as práticas culturais da população”<sup>7</sup>. Nessa direção, segundo Botelho<sup>8</sup>,

[...] as pesquisas não confirmam as virtudes largamente propagandeadas sobre a curiosidade com relação a novos conteúdos ou o gosto pela diversidade cultural. Mesmo considerando as possibilidades de trocas com pessoas desconhecidas ou muito distantes fisicamente, há uma tendência para a rejeição de conteúdos que não interessam, o que favorece certa homogeneidade, inclusive nas redes sociais<sup>9</sup>.

Diante disso, refletimos sobre a responsabilidade das escolas para o desenvolvimento da sensibilidade estética daqueles que frequentam seus espaços, a fim de que sejam capazes de buscar conteúdos, fora das instituições escolares,

---

<sup>4</sup> NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: **TIC domicílios 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018b.

<sup>5</sup> NIC.br. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil : **TIC Kids**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018a.

<sup>6</sup> NIC.br. **Cultura e tecnologias no Brasil, livro eletrônico**: um estudo sobre as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

<sup>7</sup> Ibid., p.47.

<sup>8</sup> BOTELHO, Isaura. Desafios para a realização de pesquisa sobre as práticas culturais no universo das novas tecnologias da informação e da comunicação. In: NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **TIC domicílios 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

<sup>9</sup> Ibid., p.43.

para além daqueles promovidos por empresas que mantêm a hegemonia na distribuição de conteúdos culturais e, particularmente, artísticos.

Conforme indicou o Sistema de Indicadores de Percepção Social<sup>10</sup> em pesquisa publicada em 2010, o contato e a apropriação do conhecimento relacionado às manifestações artísticas permanecem distantes da população de modo geral. Segundo os dados, na percepção da população brasileira, o acesso às atividades culturais no país é dificultado especificamente por questões econômicas, tais como preços altos, barreira social imposta pelo perfil do público, tido como elitista, e pela distância do lugar onde moram e os locais de promoção institucionalizados da cultura. O levantamento relativo ao desenvolvimento da economia da cultura do IPEA<sup>11</sup>, do mesmo ano, revelou a desigualdade na oferta de instituições culturais no país:

Dos municípios de até 5 mil habitantes, 1 499 não têm biblioteca e 807 (58,9%) têm pelo menos uma biblioteca. 1.283 municípios (93,6%) não têm sequer um museu. 1.306 ou 95,3% não possuem teatro ou casa de espetáculo. 77,5% não possuem banda de música e 98,8% não possuem orquestra. 92,5% não possuem cinema. [...] Já dos municípios de 20 mil a 100 mil habitantes, apenas 107 (8,4%) não possuem biblioteca, o número daqueles que não possuem museus é de 67,6% e o daqueles que não têm teatro ou casa de espetáculo é de 66%. 84,6% não possuem cinema e 90,4% não têm orquestra. Entretanto, 887 municípios possuem banda de música (69,6%). [...] Entre os municípios com mais de 100 mil habitantes e até 500 mil habitantes, poucos não têm biblioteca (7% [sic] ou 3,6%), apenas 67 (34,5%) não têm museus, 41 (21,1%) não têm teatro ou casa de espetáculo e 56 (28,9%) não possuem cinema. Destes municípios 175, (90,2%) têm banda de música e 35,1%, orquestra. [...] Os 32 municípios com mais de 500 mil habitantes têm praticamente a presença de todos os equipamentos culturais e em número maior do que um.<sup>12</sup>

A disparidade na distribuição de instituições culturais permite compreender o expressivo percentual de brasileiros que raramente ou nunca frequentam museus e centros culturais: 94% dos entrevistados da região Sul; 92,9% da região Sudeste; 87% da região Centro-Oeste; 92,8% da região Nordeste; e 88,2% da região Norte<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> IPEA. **O Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) – Cultura**. Brasília: Ipea, 2010b.

<sup>11</sup> IPEA. **Indicador de desenvolvimento da economia da cultura**. Frederico A. Barbosa da Silva e Herton Ellery Araújo (coordenadores). Brasília: Ipea, 2010a.

<sup>12</sup> Ibid., p.63, grifo nosso.

<sup>13</sup> Id., 2010b, p.12.

Aproximamos esses dados às análises de Peixoto<sup>14</sup> sobre os motivos históricos que provocaram o distanciamento entre as artes visuais e o grande público na sociedade capitalista. De acordo com a autora, essa cisão foi intensificada com a transformação da arte em mercadoria de luxo destinada ao atendimento de uma elite socioeconômica e cultural. Algumas ações que contribuíram para a legitimação desse processo foram o enclausuramento da arte em lugares específicos, a criação de códigos ritualísticos sofisticados para contemplação das produções e a formação de um quadro de especialistas, como produtores, vendedores, críticos de arte e professores que alimentaram a cadeia de inúmeras intermediações para o acesso à produção e ao consumo da arte. Como consequência, houve a preservação da “[...] aura de grande arte - desconhecida pela maioria e valiosa como mercadoria de um tipo de obra já agora denominada a arte erudita, diferenciada da arte popular, obviamente desmerecedora do status de grande arte”<sup>15</sup>.

Inferimos, mediante o conjunto de referências até aqui apresentadas, que: o acesso à internet tem crescido no Brasil nas últimas décadas; não há evidências de que o acesso à rede, em si, contribua para o estímulo à diversidade cultural; fora das redes virtuais, o número de instituições culturais voltadas à vinculação e promoção de imagens da arte, como os museus, têm uma distribuição desigual no território brasileiro; a frequência de visitação dos brasileiros em museus e centros culturais é pouco significativa; a instituição da lógica capitalista contribuiu para o afastamento entre a arte e o grande público.

Os dados justificam nossa posição, anunciada nas primeiras linhas destas considerações iniciais, pelo reconhecimento da função social da escola na transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados, proposta amparada em Saviani<sup>16</sup> e nos estudos e ações realizadas junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)<sup>1</sup>. Diante disso, na proposição desta investigação, consideramos a hipótese que a educação escolar pode contribuir significativamente para a socialização dos conhecimentos relacionados às artes

---

<sup>14</sup> PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **A arte e o grande público**: A distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).

<sup>15</sup> Ibid., p.94, grifo da autora.

<sup>16</sup> Cf. SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

visuais e promover o desenvolvimento da criação, provocando mudanças significativas nos hábitos e escolhas realizados pelos indivíduos fora das instituições escolares.

Como demonstrou o Ministério da Cultura (MINC)<sup>17</sup>, quanto maior a escolarização da pessoa de referência da família, maior o consumo cultural daquele grupo. No excerto a seguir, destacamos a relevância atribuída pelo MINC à educação escolar:

A escola é, portanto, um dos instrumentos de políticas culturais mais poderosos pela sua universalidade e cobertura. Forma o gosto e faz com que as classes sociais internalizem disposições de apreciação e uso dos bens simbólicos de forma duradoura e estável. Os dados, no entanto, demonstram as desigualdades no acesso e que outras forças, em especial as do mercado de bens (e a renda daí auferida) e de trabalho, são móveis poderosos a determinar os traços dos hábitos de consumo.<sup>18</sup>

Ao analisarmos o conteúdo expresso no referido excerto, identificamos que, embora o nível de escolaridade atue como fator de promoção do consumo cultural, há outras influências que interferem no acesso à produção cultural na sociedade capitalista, especialmente aquelas relacionadas aos aspectos econômicos. Nesse sentido, aproximamos à argumentação de Engels<sup>19</sup>, quando tratou da complexa relação entre educação, arte e economia na sociedade capitalista. Em suas palavras:

O desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico, etc. se funda no desenvolvimento econômico. Mas estes elementos interagem entre si e reatuam também sobre a base econômica. Não é que a situação econômica seja a causa, e a única atuante, enquanto todo o resto seja efeito passivo. Ao contrário, há todo um jogo de ações e reações à base da necessidade econômica, que, em última instância, sempre se impõe.<sup>20</sup>

Com isso, entendemos que se por um lado a educação escolar pode contribuir para a criação de novos hábitos artísticos e culturais, por outro, a oportunidade de experimentá-los está subordinada às condições materiais e

---

<sup>17</sup> BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e Política Cultural**: acesso, emprego e financiamento. Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Brasília: Ministério da Cultura, 2007. (Coleção Cadernos de Políticas Culturais; v. 3).

<sup>18</sup> Ibid., p.31, grifos nossos.

<sup>19</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e literatura**: Textos Escolhidos, tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

<sup>20</sup> Ibid., p.104, grifo do autor.

econômicas de cada indivíduo. Consideramos também que em uma sociedade organizada a partir da produção e divisão desigual de bens, como é o caso do sistema capitalista, a educação escolar, por si mesma, não é capaz de garantir o desenvolvimento cultural integralmente, pois a estruturação de políticas públicas para escolarização, em última instância, é dirigida pelas mesmas relações sociais de produção<sup>21</sup>. Nessa direção, conforme Mészáros<sup>22</sup>:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos individuais devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.<sup>23</sup>

O autor assinalou como tarefa histórica do nosso tempo “[...] romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”<sup>24</sup> e considerou que “[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução [da sociedade], como para a automudança consciente dos indivíduos [...]”<sup>25</sup> na criação de uma nova ordem social.

Assim, embora a educação escolar reproduza determinadas ideias que contribuem para manutenção da ordem social vigente, ao mesmo tempo apresenta uma oportunidade de transformação das formas de sociabilidade que desvalorizam o humano. Ainda que as instituições escolares, da maneira como predominantemente estão estruturadas atualmente, atendam às necessidades de manutenção do sistema capitalista, também podem sugerir possibilidades de resistência e superação dos valores próprios desse modo de constituição social baseado no individualismo, egoísmo, concorrência e na exploração. As escolas podem propiciar a formação de indivíduos capazes de criar novas formas de sociabilidade amparadas na coletividade, solidariedade, cooperação e respeito ao humano à

---

<sup>21</sup> Cf. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. – (Coleção educação contemporânea). “Edição comemorativa”.

<sup>22</sup> MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

<sup>23</sup> Ibid., p.35.

<sup>24</sup> Ibid., p.45.

<sup>25</sup> Ibid., p.65.



medida que sua organização privilegie a realização de ações amparadas em uma teoria pedagógica contra-hegemônica<sup>ii</sup>.

Diante disso, elegemos como objetivo central desta investigação estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o desenvolvimento da atividade criadora<sup>iii</sup> na Educação Infantil a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Interessamos, portanto, por meio dos estudos desse referencial, indagar sobre as possibilidades de uma formação docente capaz de motivar ações que promovam a atividade criadora nas escolas tendo o desenvolvimento estético e artístico como premissa.

A investigação foi norteada por duas perguntas principais: Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação artística e estética de professores e crianças da Educação Infantil? De que maneira as artes visuais podem contribuir para o desenvolvimento da criação?

A escolha deste referencial teórico-metodológico ocorreu em função de nossa trajetória de estudos<sup>iv</sup> e formação profissional<sup>v</sup> realizadas junto ao GEEI, bem como pelas possibilidades apresentadas pela referida teoria para compreensão da temática proposta.

As pesquisas da Teoria Histórico-Cultural<sup>vi</sup> começaram a ser sistematizadas no contexto da Revolução Russa de 1917 e dos primeiros anos de instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Sua criação está relacionada com a trajetória intelectual de Lev Semionovitch Vigotski<sup>vii</sup>, Alexander Romanovitch Luria<sup>viii</sup> e Alexei Nikolaevitch Leontiev<sup>ix</sup>.

Ao elegermos este referencial como fundamento teórico-metodológico, reconhecemos o momento histórico no qual foi criado bem como os fundamentos filosóficos que motivaram a atividade revolucionária fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético desenvolvidos por Karl Marx<sup>x</sup> e Friedrich Engels<sup>xi</sup>. Consideramos esse reconhecimento essencial para a condução metodológica desta pesquisa, pois as ideias dos autores alicerçaram as teorizações de Vigotski e seus contemporâneos que participaram da Revolução Russa de 1917. Como ponderou Duarte<sup>26</sup>, “[...] é muito pouco provável que se possa entender

---

<sup>26</sup> DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 1-2, p.17-50, 1996.

Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, e de sua concepção do homem como um ser histórico”<sup>27</sup>.

Após a Revolução de Outubro de 1917, foram intensificadas na URSS as ações no âmbito educacional. Na concepção dos líderes soviéticos, a educação, aliada à reestruturação do sistema produtivo, representava a possibilidade de avanço para a consolidação de uma nova ordem econômica, política e cultural. Como afirmou Shuare<sup>28</sup>, o processo revolucionário trouxe implicações em todas as esferas da vida (na economia, na política, nas relações sociais, na literatura, na poesia, no teatro, nas ciências, etc.) e criou novas necessidades de pesquisa no âmbito da educação e da psicologia. Foi necessário, portanto, analisar as concepções acerca do desenvolvimento humano a partir de novas bases teórico-metodológicas.

Em vista disso, conduzimos esta pesquisa articulando de modo coerente a teoria, o método e objeto investigado. Mori<sup>29</sup> alertou que em trabalhos científicos é comum a falta de coerência entre as referências, o que representa um ecletismo de perspectivas teóricas. Na concepção da autora, há pesquisas que anunciam a Teoria Histórico-Cultural como fundamento e, “[...] no entanto, o método dialético, a base desse referencial, é desconsiderado na delimitação do problema e na definição dos instrumentos de pesquisa e, logicamente, da análise dos dados”<sup>30</sup>.

Como delineamento, optamos pela pesquisa bibliográfica. Em consonância com Gil<sup>31</sup>, nessa modalidade são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros e artigos científicos. Atentamo-nos às suas ponderações quando avaliou que basear a pesquisa utilizando prioritariamente materiais já publicados permite aos investigadores contemplar fenômenos que não poderiam pesquisar diretamente. Contudo, o autor advertiu para os cuidados necessários na escolha e seleção das fontes bibliográficas, uma vez que as fontes secundárias, isto é, aquelas que tratam de uma fonte primária, podem apresentar dados equivocados

---

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>27</sup> DUARTE, 1996, p.22.

<sup>28</sup> Cf. SHUARE, Marta. **A psicologia soviética**: meu olhar. Tradução: Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota editora, 2018.

<sup>29</sup> MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2016.

<sup>30</sup> Ibid., p.24.

<sup>31</sup> GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

e os investigadores correm o risco de repeti-los e ampliar esses erros se fundamentarem seu trabalho em textos com essa característica. Em sua análise, cabe aos pesquisadores assegurar as condições em que os dados foram obtidos e analisar com profundidade as informações, atentos às possíveis incoerências e contradições, contemplando a utilização de diversas fontes de forma cuidadosa.

Assim, tendo elegido as produções da Teoria Histórico-Cultural como referência principal para fundamentação de nosso trabalho, estabelecemos como fontes primárias as produções de autores implicados na criação, estabelecimento e consolidação das bases teórico-metodológicas desse referencial. Dentre o conjunto de textos disponíveis, selecionamos as produções bibliográficas, traduzidas<sup>xii</sup> em língua portuguesa e espanhola, relacionadas ao objetivo da pesquisa, isto é, estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural.

Apresentamos os resultados motivados por este objetivo em seis seções. Nesta, a primeira, intitulada Considerações Iniciais, discorreremos sobre o contexto da investigação e as decisões teórico-metodológicas da pesquisa.

Na segunda seção, Atividade Criadora: Concepção Histórico-Cultural dos processos de criação, conceituamos a atividade criadora a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Quando iniciamos a investigação que propiciou os resultados apresentados nessa seção, interessava-nos identificar o conceito de atividade criadora nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a educação escolar na atualidade. Para tanto, nos questionávamos: Toda e qualquer atividade escolar é criadora? Quais os critérios para reconhecer a criação no contexto escolar?

Reconhecemos que o termo usualmente utilizado nas escolas para se reportar à criação é criatividade, entretanto verificamos que essa palavra é pouco utilizada por Vigotski e pesquisadores vinculados à sua produção intelectual. De modo geral, as pesquisas não versam sobre a criatividade em si, isto é, como uma qualidade própria do indivíduo, mas tratam da atividade criadora, ou seja, do processo pelo qual a criação é realizada. Por essa razão, optamos pela expressão atividade criadora entendendo que denota um conceito no conjunto teórico-metodológico pesquisado.

Prestes<sup>32</sup> criticou o uso da palavra criatividade ao invés de criação em algumas traduções do texto *Imaginação e Criação na Infância*, de Vigotski. De acordo com a autora, as traduções estão inadequadas, pois a palavra *tvortchestvo* utilizada no título do texto em russo significa criação. Acrescentou:

[...] a certeza de que se trata de criação vem da leitura atenta da obra como um todo, que permite ver que Vigotski está referindo-se a um processo (criação) e não a uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).<sup>33</sup>

Conforme demonstramos na referida seção, o conceito de atividade criadora (criação) está diretamente relacionado ao de imaginação (ou fantasia). Diante disso, na seleção da bibliografia principal para esta pesquisa, recorreremos aos textos de Vigotski nos quais o autor toma a atividade criadora ou a imaginação como objeto de análise. Localizamos e selecionamos quatro textos atendendo a esse critério: O reforço e a reprodução das reações - a memória e a imaginação<sup>34</sup>; *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil* [A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil]<sup>35</sup>; *Imaginación y creatividad del adolescente*<sup>36</sup> [Imaginação e criatividade do adolescente]; e *Imaginação e criação na infância*<sup>37</sup>.

O texto *O reforço e a reprodução das reações - a memória e a imaginação* integra o livro *Psicologia Pedagógica*<sup>xiii</sup>. Essa obra foi finalizada em 1924 e publicada em 1926 na URSS pela editora *Rabotnik Prosvechenia*. Sua reedição ocorreu em Moscou no ano de 1991, pela editora *Pedagoguika*<sup>38</sup>. No Brasil, em 2001, a editora Martins Fontes publicou *Psicologia Pedagógica*<sup>39</sup>, traduzida por Paulo Bezerra com

<sup>32</sup> PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

<sup>33</sup> Ibid., p. 116, grifo da autora.

<sup>34</sup> VIGOTSKI, L. S. O reforço e a reprodução das reações [a memória e a imaginação]. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

<sup>35</sup> VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil*. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general, tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001a.

<sup>36</sup> VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creatividad del adolescente*. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil, tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006a.

<sup>37</sup> VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka, tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

<sup>38</sup> Cf. PRESTES, Zoia Ribeiro. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 29, p. 327-340, 2012a.

<sup>39</sup> VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

base na versão em russo<sup>xiv</sup>. Utilizamos a versão publicada em 2003 pela editora Artmed, intitulada *Psicologia Pedagógica: edição comentada*<sup>40</sup>, com tradução de Claudia Schilling. Esse texto foi traduzido a partir de uma versão argentina publicada em 2001 denominada *Psicologia Pedagógica: un curso breve*<sup>xv</sup>.

Utilizamos a versão do texto *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil* [A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil] que integra as Conferências sobre Psicologia. Essa coletânea, composta por seis textos, compõe a segunda parte do Tomo II das *Obras escogidas* [Obras escolhidas] da editora espanhola Antonio Machado Libros<sup>xvi</sup>, e foi organizada a partir da transcrição taquigráfica de conferências proferidas por Vigotski entre março e abril de 1932 no Instituto Pedagógico Superior de Leningrado<sup>41</sup>. Inicialmente, as conferências foram publicadas no livro *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, editado em Moscou no ano de 1960. Na preparação das *Obras escogidas* foram utilizados o texto publicado em 1960 e os originais taquigráficos. Essas conferências foram traduzidas para o português, no Brasil, por Cláudia Berliner a partir do texto em espanhol das *Obras escogidas* e fazem parte do livro *O desenvolvimento psicológico da criança*<sup>42</sup>, editado em 1998 pela Martins Fontes.

O texto *Imaginación y creatividad del adolescente* [Imaginação e criatividade do adolescente] foi originalmente publicado como parte de um conjunto de manuais produzidos por Vigotski para centros de ensino a distância entre 1928 e 1930. Não localizamos traduções brasileiras desse texto. A versão que utilizamos integra o Tomo IV das *Obras escogidas*<sup>43</sup>, na primeira parte do volume intitulada *Paidología del adolescente* [Pedologia do adolescente].

O texto *Imaginação e criação na infância* foi publicado na URSS em 1930. É resultado da transcrição de palestras que Vigotski proferiu para pais e professores<sup>44</sup>.

---

<sup>40</sup> VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003c.

<sup>41</sup> VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general, tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001b.

<sup>42</sup> VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico da criança, tradução**: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>43</sup> VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil, tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006c.

<sup>44</sup> Cf. PRESTES, 2012b.

Utilizamos a versão editada no Brasil<sup>xvii</sup> em 2009 pela editora Ática<sup>45</sup>, com tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. O texto também foi publicado pela Martins Fontes em 2014, com a tradução de João Pedro Fróis, sob o título *Imaginação e criatividade na infância*<sup>46</sup> e lançado em 2019 pela Expressão Popular, com tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

Além dessas pesquisas de Vigotski, compõem nosso *corpus* de análise sobre a imaginação outros dois textos. Utilizamos *A imaginação*, escrito por Arthur Vladimirovich Petrovsky. O material foi traduzido em português e editado pela Edufu<sup>47</sup> a partir do texto *La imaginación* [A imaginação], publicado em 1985 pela Progreso, em Moscou, como parte do livro *Psicología General: Manual didático para los institutos de pedagogía*<sup>48</sup> [Psicologia geral: manual didático para os institutos de pedagogia]; e utilizamos também *La imaginación*<sup>49</sup> [A imaginação] de E. I. Ignatiev, que integra o livro *Psicología* [Psicologia], publicado na década de 1960, no México, pelo *Editorial Grijalbo*.

Ressaltamos ainda o livro<sup>50</sup> *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*<sup>xviii</sup>. Conforme a apresentação de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana em Vigotski (2018), as sete aulas foram publicadas na União Soviética em 1934 (pela editora do Segundo Instituto de Moscou, atual Universidade de Moscou), em 1935 (pela editora do Instituto de Pedagogia de Leningrado) e em 1996 (pela *Izdatelskii dom Udmurski universitet* [editora da Universidade de Udmúrtia]). O texto em português é a primeira tradução para outra língua das sete aulas referentes à pedagogia<sup>xix</sup> de Vigotski.

---

<sup>45</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>46</sup> VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia).

<sup>47</sup> PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. *A imaginação*, tradução: Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido de Campos. Revisão: Ruben de Oliveira Nascimento. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Livro I. tradutores: Ademir Damazio... [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie ensino desenvolvimental; v. 4)

<sup>48</sup> PETROVSKY, Arthur. *La imaginación*. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Psicología General**: Manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Progreso, 1985.

<sup>49</sup> IGNATIEV, E. I. *La imaginación*. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

<sup>50</sup> VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : EPapers, 2018. 176 p.

Na terceira seção, Criação no ensino de arte: análise de paradigmas metodológicos, analisamos as concepções de atividade criadora promovidas por dois modelos metodológicos consolidados para o ensino de arte: a mimese e a autoexpressão. Para tal, utilizamos como critério de análise o conceito de atividade criadora na Teoria Histórico-Cultural exposto na seção anterior. Na proposição da pesquisa, cujos dados apresentamos nessa seção, interessava-nos analisar as concepções de atividade criadora em dois modelos metodológicos para o ensino de arte e suas implicações na educação escolar na atualidade. Nesse sentido, nos questionávamos: Quais as concepções de criação implícitas nos dois paradigmas para o ensino de arte analisados? Quais as relações entre as concepções identificadas com o conceito de atividade criadora apresentado pela Teoria Histórico-Cultural?

Conforme demonstramos na seção, a análise dos modelos metodológicos demandou a identificação do conceito de imitação segundo as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Em função disso, elegemos como referência principal os textos das *Obras Escogidas* e identificamos aqueles que tratavam da imitação. Com esse critério selecionamos os textos: *El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico*<sup>51</sup> [O problema do desenvolvimento na psicologia estrutural. Estudo crítico]; *Pensamiento y lenguaje*<sup>52</sup> [Pensamento e fala<sup>xx</sup>]; *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*<sup>53</sup> [História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores]; *Paidología del adolescente* [Pedologia do adolescente] e *Problemas de la psicología infantil*<sup>54</sup> [Problemas da psicologia infantil].

Na quarta seção, A educação estética: o desenvolvimento dos sentidos na educação escolar, discorremos sobre as possibilidades de formação estética e artística a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Quando iniciamos a investigação que propiciou os resultados apresentados nessa seção, interessava-

---

<sup>51</sup> VYGOTSKY, L. S. El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología, tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: Visor Dis, 1997. p. 205-255.

<sup>52</sup> VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general, tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001c.

<sup>53</sup> VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo III**. Problemas del desarrollo de la psique, tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: Visor Dis., 2003.

<sup>54</sup> VYGOTSKY, 2006c.

nos explicitar como ocorre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos e como estes podem ser desenvolvidos na educação escolar. Para tanto, nos questionávamos: Como são desenvolvidos os sentimentos estéticos? Como a educação estética pode ser realizada no contexto escolar? Diante disso, contemplamos as referências de textos de autores da Teoria Histórico-Cultural que versaram sobre a questão da educação estética e as artes e consideramos também aquelas bibliografias que tratavam sobre as emoções e os sentimentos estéticos.

Por meio desse critério, selecionamos as seguintes publicações de Vigotski editadas em língua portuguesa e espanhola: *Psicologia da arte*<sup>55</sup>, *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil*<sup>56</sup> [As emoções e seu desenvolvimento na idade infantil]; *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*<sup>57</sup> [Teoria das emoções: estudo psicológico] e *Educación Estética*<sup>58</sup>.

O texto *Psicologia da arte*<sup>xxi</sup> foi finalizado por Vigotski em 1925 e foi publicado pela primeira vez na Rússia, em 1965<sup>59</sup>. Utilizamos a versão editada no Brasil pela primeira vez em 2001 pela Martins Fontes<sup>60</sup>, com tradução de Paulo Bezerra. Localizamos também referências às edições publicadas na Espanha em 1972<sup>61</sup>, 2006<sup>62</sup> e 2007<sup>63</sup>.

O texto *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil* [As emoções e seu desenvolvimento na idade infantil] integra as Conferências sobre psicologia integra o Tomo II das *Obras escogidas* [Obras escolhidas] e foi traduzido para o português no livro “O desenvolvimento psicológico da criança”<sup>64</sup>.

---

<sup>55</sup> VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. 2ª Tiragem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

<sup>56</sup> VYGOTSKY, L. S. *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil*. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil, tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

<sup>57</sup> VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Trad. Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.

<sup>58</sup> VIGOTSKI, L. S. *Educación estética*. In: \_\_\_\_\_. **Psicología pedagógica: edición comentada**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

<sup>59</sup> Cf. PRESTES (2012b).

<sup>60</sup> VIGOTSKI, 2001b.

<sup>61</sup> VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte**. Tradução de Victoriano Imbert. Barcelona: Barral, 1972.

<sup>62</sup> VYGOTSKY, L. S. **Psicología del arte**. Tradução de Carles Roche. Ediciones Paidós Ibérica S.A: Barcelona, 2006d.

<sup>63</sup> VYGOTSKI, L. S. **La tragedia de Hamlet e Psicología del arte**. Organização de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

<sup>64</sup> VIGOTSKI, 1998.



Utilizamos o texto *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*<sup>65</sup> [Teoria das emoções: estudo psicológico] em espanhol publicado pela Editora Akal em 2004 com tradução de Judith Viaplana. Este foi escrito por Vigotski entre 1931 e 1933 e não foi editado no Brasil<sup>xxii</sup>.

O texto Educação Estética integra o livro Psicologia Pedagógica. Conforme explicamos, essa obra foi publicada em 1926 na URSS; em 2001 no Brasil pela editora Martins Fontes; e em 2003 pela editora Artmed (edição que utilizamos nesta pesquisa).

Além dessas pesquisas de Vigotski, compõe nosso *corpus* de análise nessa seção as produções de outros pesquisadores. Referimo-nos aos textos: Os sentimentos<sup>66</sup> de Alexander Vladimirovich Zaporotzhets, traduzido em português e editado pela Edufu a partir do texto *Los sentimientos*, publicado em 1882 pelo *Editorial Pueblo y Educación*, de Havana, Cuba, como parte do livro *Temas de Psicología*<sup>67</sup>; *Las emociones y los sentimientos*<sup>68</sup> [As emoções e os sentimentos] de L. V. Blagonadezhina, que integra o livro *Psicología* [Psicologia] publicado na década de 1960, no México, pelo *Editorial Grijalbo*; e *Funções da arte e Educação Estética*<sup>69</sup>, de Dmitry A. Leontiev<sup>xxiii</sup>, que integra a coletânea organizada por João Pedro Fróis intitulada *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*, publicado em Lisboa pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2011.

Na quinta seção, O artístico e o estético na Educação Infantil: princípios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da atividade criadora das crianças e do trabalho do professor, sistematizamos princípios que podem orientar a formação

---

<sup>65</sup> VIGOTSKY, 2004.

<sup>66</sup> ZAPOROTZHETS, Alexander Vladimirovich (1905-1981). **Os sentimentos**. Trad. Lucielle Farias Arantes. Revisão técnica: Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; (Org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. Livro I. tradutores: Ademir Damazio... [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie ensino desenvolvimental; v. 4)

<sup>67</sup> ZAPOROTZHETS, Alexander Vladimirovich. *Los sentimientos*. In: Colectivo de autores. **Temas de psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

<sup>68</sup> BLAGONADEZHINA, L. V. *Las emociones y los sentimientos*. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia*. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

<sup>69</sup> LEONTIEV, Dmitry A. *Funções da arte e Educação Estética*. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.) **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

artística e estética dos professores e crianças e o desenvolvimento da criação nas instituições escolares de Educação Infantil.

Para exemplificar esses princípios, apresentamos relatos e imagens de formação continuada publicados no Caderno Pedagógico Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil<sup>70</sup>. A obra trata dos avanços proporcionados pelo programa de formação continuada Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de Professores e Crianças, idealizado e orientado pela Prof. Dra. Marta Chaves<sup>xxiv</sup> e realizado entre 2013 e 2016 no município de Telêmaco Borba<sup>xxv</sup>, no estado do Paraná<sup>71</sup>. É composta pelo prefácio, apresentação, 16 artigos, informações sobre os autores e registros fotográficos dos estudos e elaborações de professores e crianças da Educação Infantil. Os textos foram redigidos por pesquisadores, membros da Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoras Pedagógicas da rede municipal.

À medida que realizávamos a pesquisa proposta para o doutorado, participamos das ações do referido programa de formação e pudemos aproximar as reflexões mobilizadas pelo estudo dos textos selecionados para a pesquisa à prática formativa que desempenhávamos. Daí o destaque atribuído ao Caderno Pedagógico e a condição, exposta em seu prefácio<sup>72</sup>, de pesquisador<sup>xxvi</sup> “[...] admirador do trabalho registrado nos textos e, ao mesmo tempo, de participante da equipe que o tornou possível”<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1. 260 p.

<sup>71</sup> OLIVEIRA, Celso Augusto Souza de; OLIVEIRA, Edina de Jesus Guimarães de. Apresentação. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 15 – 16.

<sup>72</sup> STEIN, Vinícius. Prefácio. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 7 - 16.

<sup>73</sup> Ibid., p.15.

Na última seção, Considerações finais, retomamos aspectos apresentados em cada seção, elaboramos uma síntese integradora da pesquisa e tratamos das possibilidades mobilizadas pela investigação.

- 
- <sup>i</sup> “O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) foi constituído a partir do Grupo de Estudos em Educação Infantil, sendo um desdobramento do Projeto de Ensino intitulado 'Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil', iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004 junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. O Grupo é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, além de docentes convidados de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rondônia e São Paulo. Os objetivos do Grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os integrantes do Grupo organizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação nos estados do PR, SP e RO” (DIRETÓRIO..., 2018).
- <sup>ii</sup> Conforme Saviani (2008, p.12), “[...] as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário”.
- <sup>iii</sup> Conforme explicou Ana Luiza Smolka, nos comentários realizados em *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009, p. 11, grifo da autora): “o conceito de atividade criadora tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos. Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético”.
- <sup>iv</sup> Salientamos os resultados de estudos e reflexões empreendidos junto ao GEEI e socializados por meio de publicações em livros e revistas científicas desenvolvidas coletivamente com pesquisadores: *Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos* (CHAVES, STEIN e SILVA, 2014); *Teachers formation in Brazil: from the challenges in public policies to cultural historical theory contributions* (CHAVES, FAUSTINO, STEIN e MACAGNAN, 2015); *The potential of continuing education for a humanizing early childhood education* (CHAVES, PRESTES, STEIN e SILVA, 2015); *Psicopedagogia e literatura Infantil: Possibilidade de encanto e aprendizagem* (CHAVES, CORREA e STEIN, 2016); *Tintas e pincéis: Possibilidades de encanto e aprendizagem com arte* (CHAVES, STEIN [et al.], 2016); *Formação de professores e intervenções educativas humanizadoras: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural* (CHAVES, STEIN e CALEJON, 2017); *Formação artística e estética: Reflexões para atuação de professores na Educação Infantil* (STEIN e CHAVES, 2018).
- <sup>v</sup> Em relação à nossa formação profissional, a atuação no GEEI possibilitou-nos experiências como ministrantes de cursos de formação de professores realizados com secretarias de Educação de municípios do Estado do Paraná. Chaves (2011a) tem elaborado e coordenado o processo de formação em diferentes municípios do Estado do Paraná e Rondônia com temáticas de estudo e propostas de intervenção pedagógica

---

relacionadas à arte e à literatura infantil. As ações coordenadas pela pesquisadora foram sistematizados nos livros: Professores repensando a prática pedagógica: propostas, objetivos e conquistas coletivas (CHAVES, TEIXEIRA e FAUSTINO, 2008); “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras (CHAVES, LIMA e ENZ, 2012) e Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil (CHAVES, MAX, MOURA, WALDMAN E SUAREZ, 2016). Além disso, foram objeto de estudo de Moura (2018) em Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: A experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba - Paraná. Destacamos ainda a coletânea Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2015a; 2015b), organizada por Dra. Marta Chaves, Leila Cristina Mattei Cirino e Roseli Correia de Barros Casagrande.

- <sup>vi</sup> Duarte (1996, 1999, 2012) problematizou as tentativas de atualização das ideias de Vigotski e a classificação de sua teoria como sócio-histórica, concepção interacionista, sociointeracionista e/ou psicologia genética. Para o autor essas interpretações retiram de Vigotski a base filosófica e o método que o guiou nas análises dos fenômenos psicológicos, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético.
- <sup>vii</sup> Elaboramos uma breve exposição relativa aos aspectos econômicos, políticos e culturais do momento histórico vivido por Vigotski com o objetivo de apresentar dados essenciais do contexto em que foram desenvolvidas suas pesquisas no texto Vigotski e a educação: as bases para a formação do novo homem comunista que integra nossa dissertação de mestrado (STEIN, 2014). Sobre os aspectos biográficos de Vigotski ressaltamos ainda os trabalhos de Prestes e Tunes (2012; 2015; 2017) e Prestes (2012a; 2012b; 2014). Em relação à grafia do nome do autor, utilizamos a forma Lev Semionovitch Vigotski (Лев Семёнович Выготский) ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias com o nome de uma mesma pessoa. As divergências são explicadas pela necessidade de transliteração do alfabeto cirílico da escrita russa para o alfabeto latino da escrita em língua portuguesa.
- <sup>viii</sup> Alexander Romanovich Luria (16 de julho de 1902 - 14 de agosto de 1977).
- <sup>ix</sup> Alexei Nikolaevitch Leontiev (18 de fevereiro de 1903 - 21 de janeiro de 1979).
- <sup>x</sup> Karl Heinrich Marx, conhecido como Karl Marx (5 de maio de 1818, Tréveris, Alemanha - 14 de março de 1883, Londres, Reino Unido), filósofo e intelectual revolucionário comunista.
- <sup>xi</sup> Friedrich Engels (28 de novembro de 1820, Barmen, Alemanha - 5 de agosto de 1895, Londres, Reino Unido), filósofo e intelectual revolucionário comunista.
- <sup>xii</sup> As traduções de Vigotski no Brasil foram objeto de extensa investigação realizada por Prestes (2012a; 2012b). Em suas pesquisas, a autora analisou a implicação da tradução de determinados termos para a compreensão das ideias de Vigotski e propôs novas traduções para conceitos-chave apresentados por este autor.
- <sup>xiii</sup> Facci (2004) tratou do significado de Psicologia pedagógica na trajetória intelectual de Vigotski destacando a concepção do autor sobre o trabalho docente nessa obra. Prestes (2012a) e Prestes e Tunes (2012) reconstituíram detalhadamente o percurso de edição e tradução da obra Psicologia pedagógica desde sua origem até a chegada ao Brasil. Toassa (2013a; 2013b) apresentou considerações iniciais acerca do texto analisando as influências de Vigotski para sua composição (TOASSA, 2013a) e refletindo sobre os conceitos de educação e reeducação presentes na obra (TOASSA, 2013b).
- <sup>xiv</sup> Facci (2004), Prestes (2012b) e Prestes e Tunes (2012) observaram que no texto de Psicologia pedagógica publicado pela Editora Martins Fontes houve o acréscimo de dois

---

capítulos inexistentes no texto original. São eles: XX - O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar e XXI - A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. Além desses, outros dois textos que não constam na edição em russo foram incluídos como anexos: Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar e Análise pedológica do processo pedagógico. Os dois textos inseridos como capítulos na edição brasileira foram escritos por Vigotski após a publicação da primeira edição do livro *Psicologia pedagógica*, em 1926. Prestes (2012b) e Prestes e Tunes (2012) afirmam que o artigo acrescido como capítulo XX foi elaborado pelo autor entre 1933 e 1934, e o texto apresentado no capítulo XXI resultou de uma palestra proferida por Vigotski em 23 de dezembro de 1933, na cátedra de Defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov. Facci (2004), Prestes (2012b) e Prestes e Tunes (2012) destacaram que esses textos apresentam conceitos desenvolvidos por Vigotski posteriormente à publicação de *Psicologia pedagógica*, de modo que algumas conclusões deste autor presentes na obra original diferenciam-se das reflexões apresentadas nos capítulos inseridos na edição brasileira. Essas inclusões podem dificultar o entendimento dos temas abordados por Vigotski pelo fato de retirarem a historicidade dos textos, descaracterizando o valor e o significado de cada elaboração em diferentes momentos de sua trajetória intelectual.

<sup>xv</sup> Facci (2004) indicou que o texto argentino de *Psicologia pedagógica*, referência para a versão para o português editada pela Artmed, foi traduzido diretamente do russo por Guillermo Blanck, estudioso da obra de Vigotski. No prefácio da obra, Blanck (2003) contextualizou historicamente esse trabalho e ilustrou o texto com notas explicativas, situando as referências utilizadas por Vigotski e refletindo as conclusões do autor em *Psicologia pedagógica* e também as de seus estudos posteriores.

<sup>xvi</sup> As *Obras Escogidas* também foram publicadas na Espanha pela editora Visor.

<sup>xvii</sup> Além das edições brasileiras mencionadas, localizamos traduções em inglês (VYGOTSKY, 2004), em italiano (VIGOTSKIJ, 1972), em espanhol (VIGOTSKII, 1982; VIGOTSKY, 1987; VIGOTSKY, 2003), em japonês (VYGOTSKY, 1972), em sueco (VYGOTSKIJ, 1995) e em português de Portugal (VYGOTSKY, 2009; VYGOTSKY, 2012).

<sup>xviii</sup> Consideramos que a publicação do livro “A pedologia histórico-cultural de Vigotski” de Cláudia da Costa Guimarães Santana (SANTANA, 2016) apresentou contribuições significativas para a compreensão sobre as origens e marcos da ciência pedológica e as especificidades expostas por Vigotski em relação aos objetivos e métodos dessa área.

<sup>xix</sup> Vigotski (2018) definiu a pedologia com a ciência do desenvolvimento da criança. Conforme escreveu: “O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência.” (VIGOTSKI, 2018, p.18, grifo do autor). Nesse mesmo texto o autor discorreu sobre a concepção de desenvolvimento ao qual se referia, estabelecendo leis gerais do desenvolvimento infantil. Em síntese estabeleceu que: “[...] o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento. É um processo complexo que inclui, por força [de sua ciclicidade] [...] e de sua desproporcionalidade, a reestruturação das relações entre seus aspectos, entre diferentes partes do organismo, entre diferentes funções da personalidade; uma reestruturação que conduz à mudança toda a personalidade da criança, todo o seu organismo, em cada novo degrau. [...] o processo de desenvolvimento infantil não se esgota apenas com essa reestruturação, mas inclui um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando, diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior [...]” (VIGOTSKI, 2018, p.30, grifo do autor).

- 
- <sup>xx</sup> Prestes (2012b) analisou as traduções da obra *Michlenie e retch*. Na versão das *Obras Escogidas*, esse título foi traduzido como *Pensamiento y lenguaje*. No Brasil, o texto teve duas edições distintas e com títulos diferentes: *Pensamento e linguagem* (VIGOTSKI, 2005) e *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2001a). Segundo a autora, a tradução mais adequada é “Pensamento e fala”, tanto do ponto de vista semântico quanto conceitual. Em suas palavras: “A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à fala e não à linguagem pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala que é o pensamento verbal (PRESTES, 2012b, p. 208, grifos da autora).
- <sup>xxi</sup> Prestes (2012a) e Prestes e Tunes (2012) apresentaram detalhadamente o percurso de edição e tradução de *Psicologia da arte* desde sua origem até a chegada ao Brasil. Destacamos também as contribuições de Japiassu (1999) e Barroco e Superti (2014) para a compreensão dessa obra. Mencionamos ainda a pesquisa de Marques (2015) que analisou textos escritos pelo autor entre 1915 e 1925. A autora realizou a seleção e tradução a partir do vasto conjunto de resenhas e artigos, principalmente sobre literatura e teatro, publicados por Vigotski no período indicado, revelando o interesse do autor pela arte.
- <sup>xxii</sup> Destacamos os trabalhos de Toassa (2011; 2012) e Machado, Facci e Barroco (2011) para a compreensão da obra *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* [Teoria das emoções: estudo psicológico] (VIGOTSKY, 2004).
- <sup>xxiii</sup> Dmitri Leontiev é doutor em Psicologia, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou e neto de Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), pesquisador que trabalhou com Vigotski. Em entrevista realizada e apresentada por Prestes (2010), o pesquisador informou que há apenas um texto seu traduzido em português e que nele trata sobre a arte. Inferimos que Dmitri Leontiev mencionou a referência que utilizamos nessa pesquisa (LEONTIEV, 2011). Trechos da entrevista foram apresentados por Tunes e Prestes (2009) em artigo no qual analisaram a relação entre N.A. Leontiev e L.S. Vigotski.
- <sup>xxiv</sup> Dra. Marta Chaves é pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá e Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp (2011). Conforme mencionamos, idealizou e tem coordenado Programas de formação continuada em diferentes municípios do estado do Paraná e Rondônia. Destacamos as ações em Indianópolis - PR, Região Noroeste, realizadas em 2002 e retomadas em 2017; em Presidente Castelo Branco - PR, Região Noroeste, nos anos de 2005 e 2006; em Alto Paraná - PR, Região Noroeste, no ano de 2006; em Telêmaco Borba - PR, Região Sul em 2006 e reiniciadas em 2013; em Lobato - PR, Região Noroeste no ano de 2009; em Planaltina do Paraná - PR, Região Noroeste, realizadas em 2009; em Terra Rica - PR, Região Noroeste, no ano de 2010; em Santo Inácio - PR, Região Norte Central, no ano de 2010; em Flórida - PR, Região Noroeste, no ano de 2013; Floresta - PR, Região Noroeste, em 2013; em Cruzeiro do Iguaçu - PR, Região Sudoeste, realizadas em 2013; em Boa Esperança do Iguaçu - PR, Região Sudoeste, no ano de 2014; em Borrazópolis - PR, Região Norte Central, em 2014; em Marialva - PR, Região Noroeste, realizadas em de 2014; em Céu Azul - PR, Região Oeste, no ano de 2015; em Monte Negro - RO no ano de 2018; Em Cerejeiras - RO, em 2018.

---

<sup>xxv</sup> Oliveira e Oliveira (2016, p. 15) escreveram sobre Telêmaco Borba: “O referido município, de acordo com o censo 2014, possui 75.054 habitantes e oferta a Educação Infantil em 37 instituições públicas de ensino [...] atualmente conta com 277 professores atuando na Educação Infantil, atendendo a 780 crianças dos primeiros meses aos três anos e 1690 crianças de 4 e 5 anos.”

<sup>xxvi</sup> Utilizamos o termo no singular fazendo referência ao prefácio elaborado pelo pesquisador (STEIN, 2016) para o Caderno Pedagógico Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil (CHAVES, MAX, MOURA, WALDMAN e SUAREZ, 2016). Conforme Oliveira e Oliveira (2016, p.15) participaram como formadores os seguintes pesquisadores: “Me. Vinicius Stein (UEM); Dra. Lorena de Fátima Nadolny (UFPR); Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli (UFPR); Dra. Elieuzza Aparecida Lima (Unesp); Rio de Janeiro – Me. Luiz Miguel Pereira. Contamos especialmente com a participação dos pesquisadores: Dra. Zoia Ribeiro Prestes (UFF), Guillermo Arias Beatón, da Universidade de Havana, e Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon, da Universidade de Cruzeiro do Sul, SP.” (Universidade de Cruzeiro do Sul- SP), Dra. Zoia Ribeiro Prestes (UFF)”.



## 2 - A ATIVIDADE CRIADORA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO

A produção das ideias e representações, da consciência, aparece a princípio diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real<sup>1</sup>.

Na epígrafe desta seção, recuperamos um excerto em que Marx e Engels<sup>2</sup>, opondo-se às explicações idealistas que consideravam a consciência inerente aos seres humanos, propõem que as representações humanas são criadas mediante a atividade material realizada pelos sujeitos na realidade e que a consciência e as ideias são, portanto, criadas nessa relação de base material.

Ao considerarmos a argumentação dos autores, refletimos sobre algumas assertivas sobre arte e criação comumente ouvidas nas escolas, tais como: Algumas crianças já nascem com dom para as artes; As crianças são artistas natos; As crianças têm a imaginação fértil; O adulto pode tolher a imaginação da criança; e Faça um desenho livre usando sua imaginação, podem facilmente ser ouvidas em instituições de Educação Infantil. Essas ideias acerca da atividade criadora na infância revelam concepções comuns e orientam as ações educativas realizadas pelos professores.

Frente às diferentes ideias acerca de criação, atentamo-nos, nesta seção, ao conceito de atividade criadora a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, pois entendemos que a compreensão conceitual sobre os processos de criação pode possibilitar a análise das propostas realizadas nas escolas e a efetividade dessas ações para o desenvolvimento da criação. Ao final, analisamos as frases mencionadas confrontando-as à concepção de criação apresentada nesta seção.

Quando iniciamos a investigação que propiciou os resultados apresentados a seguir, interessava-nos identificar o conceito de atividade criadora nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com a educação escolar na atualidade. Para tanto, nos questionávamos: Toda e qualquer atividade escolar é criadora? Quais os critérios para reconhecer a criação no contexto escolar? Tratamos disso a seguir.

---

<sup>1</sup> MARX e ENGELS, 2010, p.98.

<sup>2</sup> Ibid.

## 2.1 - Caracterização da atividade criadora e da imaginação

Consideramos o livro *Imaginação e criação na infância* de Vigotski<sup>3</sup> uma obra fundamental para compreensão do conceito de atividade criadora. Nele, o autor a define como “[...] aquela em que se cria algo novo”<sup>4</sup>. Em suas aulas sobre a pedologia<sup>5</sup>, tratou detalhadamente do significado do novo no desenvolvimento infantil. Para o autor, a própria definição de desenvolvimento está relacionada à constituição de uma característica nova. Em suas palavras:

o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra.<sup>6</sup>

Conforme o autor, o novo “[...] surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento [...]”<sup>7</sup> e, nesse sentido, mesmo quando as origens que influenciaram o aparecimento de dada qualidade nova não sejam evidentes, ainda assim essa nova qualidade foi possível em função de inúmeros fatores que precederam seu desenvolvimento. Compreendemos, assim, que a definição de algo novo exige o reconhecimento do percurso que proporcionou a novidade em questão. No que tange à análise sobre a atividade criadora das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, consiste, por um lado, no reconhecimento da trajetória de vida do indivíduo criador, ou seja, de cada criança em particular, e por outro, do conjunto de conhecimentos produzidos coletivamente e cristalizado em diferentes formas pela humanidade ao longo do tempo.

Há uma relação dialética entre individual e coletivo que qualifica a novidade proporcionada pela atividade criadora. Uma criança que segura um pincel e faz alguns registros com tinta sobre uma tela pela primeira vez, por exemplo, realiza um

---

<sup>3</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>4</sup> Ibid., p.11, grifo nosso.

<sup>5</sup> VIGOTSKI, 2018.

<sup>6</sup> Ibid., p.32-33, grifo do autor.

<sup>7</sup> Ibid., p.37, grifo do autor.

gesto novo, pois até então não havia realizado esse movimento por si mesma. Ocorre que o valor da novidade é parcial, pois é novo apenas na experiência da criança e em seu processo de desenvolvimento singular, mas não apresenta inovação significativa no conjunto de experiências humanas criadas coletivamente, pois esta ação já vem sendo realizada por inúmeras pessoas ao longo do tempo. Em contrapartida, a maneira de pintar a tela com tinta utilizando pincéis apresentada por Claude Monet<sup>1</sup> em 1872, quando criou a composição intitulada “Impressão, nascer do sol” (Figura 1), inaugurou um modo de pintar inovador e estabeleceu uma referência estética então inédita na experiência humana. Nesse caso, Monet criou algo novo do ponto de vista singular, pois até então o pintor não havia feito nenhuma composição igual aquela, e simultaneamente, contribuiu com uma novidade em relação ao gênero humano, pois essa imagem é considerada um marco na história da pintura ocidental.

Figura 1 - Impressão, nascer do sol de Claude Monet



Fonte: MONET, Claude. Impressão, nascer do sol. Óleo sobre tela. 48 x 63 cm. 1872. Museu Marmottan, Paris. Disponível em: <https://bit.ly/2DcEn9c>. Acesso em: acesso em 22 de fevereiro de 2019.

Com esses dois exemplos, propomos que a atividade criadora e a novidade por ela proporcionada podem ser analisadas pelas especificidades que apresentam no comportamento humano singular e na relação com o conhecimento universal historicamente produzido. No primeiro caso, consideramos que a atividade da criança, embora seja criadora do ponto de vista singular, deve ser valorizada pelo seu caráter reconstituidor ou reprodutor, pois ainda que seja um ato novo em sua trajetória, essencialmente está reproduzindo ou reconstituindo um gesto que vem sendo realizado há muito tempo por diferentes sujeitos. No segundo caso (da pintura criada por Monet), contudo, reconhecemos o caráter combinatório e criador de sua atividade. O artista foi capaz de combinar os conhecimentos por ele apropriados sobre diferentes modos de fazer a pintura de uma paisagem e, mediante essa combinação, apresentou uma novidade que contribuiu para o estabelecimento de um novo parâmetro estético à história humana.

Em ambos os casos, o desenvolvimento da criação está relacionado à apropriação de conhecimentos e habilidades desenvolvidos pela humanidade, pois a reprodução, no âmbito individual, daquilo que foi criado e é compartilhado socialmente, representa a formação da base que possibilitará o desenvolvimento de novas criações.

A seguir, a fim de evidenciar as características relacionadas a esse processo, explicitamos as especificidades da atividade de caráter reconstituidor ou reprodutor e combinatório ou criador e suas relações com a Educação Infantil na atualidade.

### **2.1.1 - Atividade reconstituidora ou reprodutora: as bases para a criação**

Assinalamos que um ato novo do comportamento infantil, como pintar uma tela com tinta e pincel pela primeira vez, representa uma atitude criadora do ponto de vista singular, mas deve ser valorizada pelo caráter reconstituidor ou reprodutor que apresenta. Explicitamos na sequência o significado dessa afirmativa.

Ao tratarmos da atividade reconstituidora ou reprodutora, reportamo-nos às ações diretamente relacionadas à memória. Sua essencialidade consiste no ato de “[...] reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou

ressuscitar marcas de impressões precedentes”<sup>8</sup>. Dito de outra forma, sua característica fundamental é a reconstituição das experiências no esforço de aproximá-las maximamente a um determinado padrão, isto é, à reprodução de uma situação percebida, compreendida e que tomou lugar na consciência do indivíduo<sup>9</sup>.

Ao examinarmos esse exemplo, afirmamos que a criança que segura um pincel e faz registros com tinta sobre uma tela foi capaz de realizar esse movimento com intencionalidade e consciência de seu gesto após tê-lo repetido inúmeras vezes. A maneira como segura o pincel, a quantidade de tinta que deixa nas cerdas e as formas que registra na tela são indícios das experiências que a criança teve anteriormente. Sendo capaz de segurar o pincel, aplicar tinta sobre o instrumento e transferi-la para um suporte poderá, mediante instrução, aprender diferentes técnicas de pintura e, nesse processo, após numerosas tentativas, será capaz de realizar composições tecnicamente mais complexas. Evidenciamos com isso que as experiências compartilhadas socialmente podem proporcionar o desenvolvimento da memória das crianças.

Fisiologicamente, essa possibilidade está associada à plasticidade cerebral. A plasticidade consiste na capacidade de qualquer matéria para receber modificações em sua estrutura, em conservar as marcas dessa modificação e apresentar predisposição para repetir as modificações realizadas<sup>10</sup>, é, em síntese, “[...] a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”<sup>11</sup>. Para Vigotski, a substância nervosa humana é a mais plástica de todas as matérias existentes na natureza, pois “[...] pode desenvolver, como nenhuma outra, a capacidade para as mudanças, para a acumulação de suas marcas e para a predisposição, que constituem a base da memória”<sup>12</sup>.

O cérebro humano, portanto, representa a possibilidade fisiológica para a memória em função de sua grande plasticidade, mas a constituição cerebral por si mesma é insuficiente para o desenvolvimento dessa função psicológica superior. A memória existe em função da estrutura cerebral, mas como destacamos, é

---

<sup>8</sup> VIGOTSKI, 2009, p.11.

<sup>9</sup> PETROVSKY, 2017.

<sup>10</sup> VIGOTSKI, 2003b, p.144.

<sup>11</sup> Id., 2009, p.12.

<sup>12</sup> Id., 2003b, p.144.

determinada pelas experiências que deixam marcas no cérebro. Utilizamos a expressão marcas para introduzir uma analogia que pode contribuir para a compreensão sobre como esse processo acontece. Nesse exemplo, a plasticidade cerebral será representada por outros materiais: o ferro, a água e a cera<sup>13</sup> e as experiências vividas serão substituídas pela imagem de um prego muito resistente e afiado.

Imaginemos uma criança conhecendo um museu pela primeira vez. Suponhamos que o passeio tenha sido significativo para ela. A intensidade foi tamanha que, em nossa analogia, será representada por uma forte pressão do prego/experiência contra o cérebro/ferro. Após essa ação, olhando para o cérebro/ferro perguntamos: O material conservou alguma marca? Alguma memória foi gerada a partir da experiência?

Certamente a marca deixada, apesar da intensidade, foi pouco profunda. Ainda que a pressão tenha sido forte, em analogia à experiência significativa gerada pela experiência, não há alteração estrutural do material em função da baixa plasticidade do cérebro/ferro.

Consideremos a mesma situação com um cérebro/água. O que poderíamos dizer? Houve mudança duradora na forma? Ficaram marcas na água? Houve registro de memória? Certamente não. A plasticidade da água em estado líquido, ao contrário do ferro, não permite que algum registro seja realizado.

E se repetíssemos o experimento contra o cérebro/cera? Como seria a marca deixada no material? Certamente profunda. A intensidade da experiência, representada pela força aplicada pelo prego contra o material, deixaria uma marca profunda e duradora. Ela poderia ser modificada por outras marcas, mas as alterações provocadas na constituição do cérebro/cera ainda assim permaneceriam.

Apesar dos limites que as analogias impõem, por meio desse exemplo queremos estabelecer associações entre o desenvolvimento da memória nos humanos com o funcionamento do cérebro/cera apresentado no exemplo. Reforçamos que as analogias não explicam os fenômenos em sua complexidade, mas permitem uma imagem aproximada de como ocorrem.

Nesse sentido, as marcas deixadas no cérebro humano estão diretamente relacionadas com a maneira como cada sujeito significa e atribui sentido a uma

---

<sup>13</sup> Cf. VIGOTSKI, 2009, p 12.

experiência. Assim como a criança do exemplo, é muito provável que um adulto tenha memória de um museu que visitou na infância, se este passeio foi significativo para ele; dessa forma, podemos afirmar que marcas profundas são motivadas por experiências intensas. Por outro lado, ainda utilizando a analogia, podemos estabelecer outra relação. Suponhamos que a criança seja submetida a uma situação que para ela foi pouco significativa. Em nosso exemplo, a marca provocada por essa ação é representada por um pequeno furo de um milímetro de profundidade feito com o prego/experiência sobre a superfície do cérebro/cera, pois isso representa que experiências aparentemente pouco significativas deixam marcas pouco profundas.

O que aconteceria se essa mesma situação se repetisse ao longo de sete dias? E de sete meses? E de sete anos? Consideramos que essa pequena marca seria reforçada e com o passar do tempo se tornaria profunda, semelhante àquelas experiências que provocam grande impacto.

Propomos essa relação entre experiências aparentemente pouco significativas e a criação de memórias para tratar da organização das instituições educativas. A segunda analogia, na qual versamos sobre a intensidade da experiência, permite ilustrar como determinados comportamentos são adquiridos ao longo dos anos na educação escolar e que, apesar de parecerem superficiais, criam marcas profundas na personalidade dos indivíduos. Com base nessa analogia, podemos refletir acerca das razões pelas quais há crianças tão espontâneas e falantes na Educação Infantil e adolescentes tão tímidos e calados nos anos finais do Ensino Fundamental ou sobre por que em determinado momento da vida as crianças parecem ser muito curiosas e, posteriormente, desinteressadas; ou ainda sobre os motivos de a escola provocar alegria e satisfação em alguns e tédio e desprazer em outros.

Com isso, salientamos que a materialidade determina o desenvolvimento da memória. Tanto a materialidade da constituição biológica (a plasticidade cerebral a qual nos referimos como cérebro/cera) quanto das experiências vividas (a força empregada com o prego) são os meios pelos quais a memória é criada.

Se por um lado as crianças reproduzem os modelos que têm à sua disposição e por vezes reconstituem gestos e palavras semelhantes àqueles próprios das pessoas com as quais convivem, por outro, também surpreendem os adultos ao seu redor por apresentarem comportamentos, atitudes e ideias aparentemente

inusitados e inovadores, que à primeira vista não coincidem com as experiências já vividas por elas. Quando contam histórias fantásticas, inventam explicações incomuns e fazem desenhos com figuras que não existem na realidade objetiva estão expressando suas criações, questão que abordamos a seguir.

### **2.1.2 - A atividade criadora ou combinatória: a constituição da criação**

Passamos agora para a explicação da outra forma de atividade expressa pelo comportamento infantil. Além do caráter reconstituído ou reprodutor, a atividade humana pode ser manifestada de modo combinatório ou criador. Vigotski<sup>14</sup> assim a descreveu:

Toda a atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório.<sup>15</sup>

Nesse sentido, os humanos não apenas conservam e reproduzem suas experiências anteriores, mas as reelaboram, dando origem ao que até então não fora criado<sup>16</sup>. A função psicológica superior, cuja característica principal refere-se à combinação dos elementos extraídos das experiências dos sujeitos é denominada, por Vigotski<sup>17</sup>, Ignatiev<sup>18</sup> e Petrovsky<sup>19</sup>, imaginação ou fantasia.

Imaginar é, portanto, dispor da “[...] capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, com o intuito de transformar as impressões recebidas pela realidade<sup>20</sup>”. Desse modo, enquanto pela atividade reprodutora (a memória) há a conservação das representações motivadas pelas experiências vividas, pela atividade combinatória ou criadora (a imaginação) há a

---

<sup>14</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>15</sup> Ibid., p.14.

<sup>16</sup> Ibid., p.14.

<sup>17</sup> VIGOTSKI, 2003b; 2009.

<sup>18</sup> IGNATIEV, 1969.

<sup>19</sup> PETROVSKY, 2017.

<sup>20</sup> Ibid., p.182.



transformação dessas representações, gerando a criação de um modelo verdadeiramente novo, nunca apresentado antes<sup>21</sup>. Em síntese:

[...] a função básica da imaginação [*voobrayenie*] é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano, enquanto a função da memória consiste em organizar a experiência de uma forma que repita aproximadamente o que já existiu.<sup>22</sup>

Para ilustrar como isto ocorre, citamos novamente como exemplo a obra *Impressão, nascer do sol* de Claude Monet (Figura 1, p.35). Reiteramos que ao realizá-la, o pintor reconstituiu os conhecimentos por ele apropriados sobre os diferentes modos de fazer a pintura de uma paisagem e, simultaneamente, combinou-os de uma maneira inovadora. Strickland<sup>23</sup> explicou que o termo *impressão*, utilizado no título do quadro, até então fora utilizado na história da pintura “[...] para denotar um tratamento rápido, à moda de esboço, ou primeira reação intuitiva a um tema”, mas que, a partir da referida obra, passou a ser compreendido como exemplo de uma pintura finalizada, dando origem a um movimento artístico denominado “*impressionismo*”<sup>24</sup>.

Monet criou a partir de referências que o precederam, e ao apresentar sua criação, possibilitou que outros artistas reproduzissem seu modo de pintar. Estes, por sua vez, combinaram a técnica e estilo promovido por Monet às suas experiências individuais e deram origem às novas criações. Há uma relação dialética entre reconstituir e combinar, na qual o segundo prescinde do primeiro. Como afirmou Petrovsky, “[...] uma e outra tendência são relativas [...]”, pois “[...] entre o novo e o velho, existe uma sucessão”<sup>25</sup>.

Diante disso, consideramos que, na realização de proposições educativas nas instituições de Educação Infantil, os professores podem organizar o ensino priorizando o desenvolvimento específico da memória ou da imaginação por meio de propostas que valorizem a atividade de caráter reproduzidor e criador, respectivamente.

---

<sup>21</sup> PETROVSKY, 2017, p.185.

<sup>22</sup> VIGOTSKI, 2003b, p.153, grifo do autor.

<sup>23</sup> STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada**: da Pré-história ao Pós-moderno, tradução: Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro. Ediouro, 2004

<sup>24</sup> Ibid., p. 96.

<sup>25</sup> PETROVSKY, op. cit., p.185.

A seguir, tratamos da dupla relação entre reprodução e criação no contexto da Educação Infantil, recuperando as frases apresentadas no início da seção.

## **2.2 - Reprodução e criação na Educação Infantil: reflexões sobre afirmativas comuns**

No início desta seção, apresentamos afirmativas ouvidas em instituições escolares que expressam concepções relativas à arte e criação infantil. Anunciamos que retomaremos essas frases analisando seu significado no tocante à concepção de criação proposta nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural.

Iniciamos pelas expressões: Algumas crianças já nascem com dom para as artes e As crianças são artistas natos. Consideramos que ambas divergem dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por atribuírem a atividade criadora a um princípio sobrenatural e biológico, respectivamente. No primeiro caso, predomina a crença de que as habilidades para as artes são um dom recebido de alguma divindade e no segundo, uma condição hereditária. Ambas se opõem ao desenvolvimento da criação relacionada à arte, pois uma o restringe ao sobrenatural e outra exclusivamente à natureza.

Ao contrário, como descrevemos, a criação está diretamente relacionada às experiências do indivíduo criador. Dessa maneira, como o próprio Vigotski declarou, “[...] os dons também se transformam em tarefa da educação, embora na velha psicologia eles figurassem apenas como uma condição e um dado da educação”<sup>26</sup>. No que tange aos aspectos hereditários, o autor discorreu detalhadamente acerca de sua influência no desenvolvimento infantil em sua aula intitulada O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia<sup>27</sup>.

Em sua concepção, a análise dos aspectos hereditários aplicados ao estudo do desenvolvimento infantil deveria ser diferente daquelas realizadas por estudiosos da biologia e genética. De acordo com o autor, os pedólogos não deveriam considerar apenas as “[...] características puramente hereditárias, que independem

---

<sup>26</sup> VIGOTSKI, 2003a, p.239, grifo do autor.

<sup>27</sup> Id., 2018.

do meio”, mas sim “[...] aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade [...]”<sup>28</sup>. Acrescentou:

A genética estuda as leis da hereditariedade e, por isso, necessita de características puras, em estado puro; requer as que são inalteráveis e estáveis ao máximo. A pedologia estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis e que se submetem a alteração no processo de desenvolvimento da criança.<sup>29</sup>

Segundo o autor, para compreensão e análise do desenvolvimento intelectual, as condições hereditárias não deveriam ser consideradas por si mesmas, mas na relação com as experiências vividas pelos sujeitos. Baseando suas considerações em estudos longitudinais conduzidos com gêmeos univitelinos (aqueles que possuem carga genética igual, pois se desenvolveram a partir do mesmo óvulo fecundado) ao de gêmeos bivitelinos (aqueles com carga genética diferente, porque se desenvolveram a partir de dois óvulos diferentes fertilizados), o autor asseverou que “[...] quanto mais longo o caminho do desenvolvimento de alguma função [...] menor a influência hereditária”<sup>30</sup>, e de igual forma, “[...] quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade”<sup>31</sup>.

Vigotski já havia demonstrado em História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores [*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*]<sup>32</sup>, que o desenvolvimento psicológico parte dos condicionamentos de natureza biológica e hereditária que determinam quais serão os processos próprios da primeira fase da vida (as funções elementares ou inferiores), mas são gradativamente transformados pelas influências recebidas pelo bebê no contato com a vida cultural que se estabelece ao seu redor (proporcionando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores). Em suas aulas sobre a pedologia, retomou essa questão e explicou:

[...] o desenvolvimento não realiza, modifica ou simplesmente combina inclinações hereditárias. Ele acrescenta algo novo a essas inclinações. Como se diz, ele mediará essa realização de inclinações

---

<sup>28</sup> VIGOTSKI, 2018, p.59, grifo do autor.

<sup>29</sup> Ibid., p.59, grifo do autor.

<sup>30</sup> Ibid., p.68, grifo do autor.

<sup>31</sup> Ibid., p.68, grifo do autor.

<sup>32</sup> VYGOTSKY, 2003.

hereditárias e, no seu processo, surgirá algo novo, que refratará uma ou outra influência hereditária.<sup>33</sup>

Com essa assertiva revelou que, apesar de as condições hereditárias determinarem o ponto de partida do desenvolvimento infantil, elas não definem seu curso, uma vez que as influências culturais proporcionam uma transformação qualitativa das funções elementares em funções complexas. Há uma relação dinâmica entre ambas assim explicada pelo autor:

[...] os componentes das influências hereditárias e das influências do meio participam diretamente das características que se desenvolvem. Ou seja, desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente.<sup>34</sup>

Vigotski<sup>35</sup> reafirmou com isso o caráter dialético de seu método de investigação, reconhecendo a dupla relação entre hereditariedade e meio, mas atribuindo-lhes condições diferenciadas no curso do desenvolvimento. E, além da naturalização das funções psicológicas humanas, posicionou-se contrário à idealização da infância. Para ilustrar, retomamos a afirmação ‘As crianças têm a imaginação fértil’.

Utilizamos a expressão idealização da infância, pois essa frase é comumente utilizada para valorizar uma suposta imaginação própria das crianças que parece diminuir com o passar do tempo. Nessa lógica, imaginar como as crianças é um ideal a ser atingido pelos adultos.

Ao contrariar essa posição, as pesquisas revelaram que embora a criação seja possibilitada pela constituição fisiológica humana, e assim a plasticidade cerebral infantil poderia ser considerada um terreno fértil, a realização da atividade criadora está subordinada às experiências do indivíduo. Diante disso, concordamos que a infância é um período de fertilidade devido à alta plasticidade cerebral possível

---

<sup>33</sup> VIGOTSKI, 2018, p.68, grifo do autor.

<sup>34</sup> Ibid., p.73, grifo do autor.

<sup>35</sup> Ibid.

nessa etapa da vida humana<sup>ii</sup>, mas frisamos que a possibilidade de imaginar está relacionada a outros fatores e, sobretudo, aos conhecimentos apropriados pelos indivíduos. Nesse âmbito, é fundamental o papel do meio no desenvolvimento infantil, como salientou Vigotski na aula intitulada: O problema do meio na pedologia<sup>36</sup>.

O autor afirmou que [...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio<sup>37</sup>. Um exemplo apresentado por ele foi sobre o desenvolvimento da fala. Conforme explicou, inicialmente a “[...] criança fala com frases simples, mas a mãe se dirige a ela com uma fala gramatical e sintaticamente formulada” e “[...] com um vocabulário grande”<sup>38</sup>. Essa forma mais desenvolvida, que deverá ser apropriada pela criança, está disponível em seu meio desde o início do desenvolvimento infantil, e segundo o autor,

[...] não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência [...] sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento<sup>39</sup>.

Assim, tendo em vista que “[...] o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança”<sup>40</sup>, como propôs Vigotski, consideramos que o ensino de arte na Educação Infantil prescinde da apresentação de exemplos da produção artística historicamente produzida, questão tratada detalhadamente na quinta seção.

Consideramos ainda outra afirmativa: O adulto pode tolher a imaginação da criança. Nesse caso, o verbo utilizado para caracterizar a ação do adulto denota impedimento, corte, obstáculo, trava e coerção. Está implícita na frase a concepção de que algumas funções psicológicas humanas (como a imaginação neste caso) são, em sua origem, herdadas geneticamente dos pais e ao longo da vida naturalmente se desenvolvem, desde que nenhum adulto interfira neste processo espontâneo. Discordamos desta concepção, pois como evidenciamos anteriormente

---

<sup>36</sup> VIGOTSKI, 2018.

<sup>37</sup> Ibid., p.85, grifo do autor.

<sup>38</sup> Ibid., p.85.

<sup>39</sup> Ibid., p.85, grifo do autor.

<sup>40</sup> Ibid., 87.

a Teoria Histórico-Cultural o opõe-se a uma concepção naturalizante do desenvolvimento infantil.

Além disso, a frase em análise também é utilizada para a defesa da manutenção e preservação de uma forma de criar própria das crianças. Conforme Saccomani<sup>41</sup> é recorrente a ideia de que o professor deve respeitar as necessidades e inclinações espontâneas dos alunos e adaptar a escola a elas. Em oposição a essa assertiva, a autora criticou a ideia de que “a criatividade é da ordem do espontâneo e do individual e, portanto, qualquer intervenção sistematizada interferiria no desenvolvimento dessa capacidade humana”<sup>42</sup>. Conforme avaliou:

A criatividade não pode ser concebida como categoria espontânea ou inata do ser humano que obedece a seus instintos naturais e primitivos. Se assim for tratada, estaremos cruelmente abandonando as crianças e impedindo-lhes o pleno desenvolvimento, pois como sabemos, a partir da psicologia marxista e, em especial, por meio do legado vigotskiano, é a instrução quem impulsiona o desenvolvimento da criança e não o contrário<sup>43</sup>.

Assim, consideramos que o adulto pode interferir negativamente na criação infantil, mas essa interferência, contrariamente à ideia comum, ocorre justamente quando o professor prescinde da responsabilidade de ampliar as referências dos escolares, apresentando-lhes novas formas de desenhar, pintar, modelar, compor e analisar imagens, por exemplo. É o que por vezes ocorre quando lhes é proposto: Faça um desenho livre usando sua imaginação. Constatamos que ao dizer isso, geralmente os professores disponibilizam papéis e lápis ou gizes aos escolares e os deixam desenhando espontaneamente. Em nossa avaliação, essa proposta de maneira isolada, isto é, sem uma preparação prévia e intencional por parte do professor, não contribui efetivamente para o desenvolvimento da imaginação e o aprimoramento dos processos de criação na infância. Embora possibilite às crianças cristalizar algumas ideias em forma de desenho não corresponde à ideia de liberdade<sup>iii</sup> de criação.

Consideramos que a atitude do professor ao proporcionar a criação sem limites deixa as crianças subordinadas às suas próprias limitações, ou seja, àquilo

---

<sup>41</sup> SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e L. Vigotski. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

<sup>42</sup> Ibid., p. 15.

<sup>43</sup> Ibid., p. 39.

que elas já conhecem e que representa seu nível de desenvolvimento atual<sup>iv</sup>. Contrários a esse encaminhamento, concordamos com Chaves<sup>44</sup> quando declarou que ampliar as experiências infantis implica em não limitá-las aquelas que de sua história individual e local, mas sim

[...] criar a necessidade na criança de perceber o século XXI como o seu tempo, de perceber a arte elaborada como a sua arte, de perceber a música elaborada como a sua música, e não aquela que a limitadamente sociedade capitalista lhe concedeu<sup>45</sup>.

Nesse contexto, apresentamos as ponderações de Ostrower<sup>46</sup> relativas ao conteúdo da liberdade na atual organização social pautada na lógica do consumo. Em conformidade com a autora, na condição de consumidores recebemos “[...] influências corrosivas, pressões, imposições diante das quais é difícil se estruturar e não se perder em superficialidades ou incoerências [...]”<sup>47</sup>. Desse modo, a liberdade existente é considerada como a liberdade plena, contudo, como alertou, sem “[...] uma visão crítica das premissas desses envolvimento, será uma liberdade aparente”<sup>48</sup>.

Não por acaso, comumente as escolas são decoradas com imagens de personagens infantis promovidos por grandes corporações que revelam qual a imagem a ser consumida. A seleção dessas imagens legitima um currículo não oficial é justificada com o argumento de que as crianças gostam disto ou daquilo. Em nossa avaliação, a educação escolar organizada com a finalidade de promover processos de criação, ao invés de apenas rerepresentar o que as crianças gostam, deveria intencionalmente apresentar novas referências a fim de possibilitar o desenvolvimento de seu gosto.

Não consideramos problemático o fato de professores e crianças gostarem dos personagens de marcas comerciais. Nossa crítica é dirigida à maneira como a escola, por vezes, atua na manutenção e legitimação desses personagens como única possibilidade para a infância. Com isso, a formação de uma preferência

---

<sup>44</sup> CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

<sup>45</sup> Ibid., p.50.

<sup>46</sup> OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

<sup>47</sup> Ibid., p.159-160.

<sup>48</sup> Ibid., p.160.

estética é dada pela exclusão de outras referências, e assim as crianças gostam e escolhem determinado personagem porque é o único conhecido.

As ferramentas de persuasão são tão eficientes que, por vezes, as imagens exaustivamente veiculadas pelas mídias são legitimadas também nas escolas em cartazes, murais e enfeites fixados nas paredes. Aparecem ainda nos chamados desenhos livres feitos pelas crianças mediante a orientação que descrevemos anteriormente.

Consideramos paradoxal reconhecer que há referências que influenciam as crianças fora do contexto escolar, pois essas figuras aparecem em seus desenhos e, ao mesmo tempo, defender que a educação escolar não possa contribuir ativamente na formação dos hábitos infantis em respeito a sua natureza.

Entendemos que a chamada natureza infantil, ao contrário do que se compreende, não é decorrente de um amadurecimento biológico espontâneo, mas é desenvolvida a partir do conjunto de referências culturais no qual a criança está submetida. Sua gênese e seu caráter não são naturais, mas sim, sociais. Segundo expressou Vigotski, “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade<sup>49</sup>. Desse modo, as referências culturais estão sempre presentes nas ações humanas e, por conseguinte, não cabe contrapô-las à liberdade de criação e à espontaneidade<sup>50</sup>. Essas referências expressam os limites da experiência de cada indivíduo, e o reconhecimento desses limites potencializa a ação criadora. Como salientou Ostrower<sup>51</sup>, “[...] a própria aceitação de limites [...] é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar”.

Nessa direção, pautar a atividade criadora na Educação Infantil com o objetivo de promover o desenvolvimento da imaginação impõe-se como um desafio teórico-metodológico a ser enfrentado pelos profissionais da educação, conforme propôs Chaves<sup>52</sup>. Na visão da autora, os professores devem ser motivados a desenvolver propostas nas quais reconheçam as necessidades dos escolares e os valores culturais próprios do local onde estão inseridos e, simultaneamente, ampliem

---

<sup>49</sup> VIGOTSKI, 2018, p.91, grifo do autor.

<sup>50</sup> OSTROWER, 2001.

<sup>51</sup> Ibid., p.160, grifo da autora.

<sup>52</sup> CHAVES, 2011a.



esses limites possibilitando experiências para além do que está disponível na realidade imediata.

Para tanto, precisam reconhecer os diferentes fatores que limitam a sua prática educativa (“[...] de ordem material, ambiental, social, cultural, e de ordem interna vivencial, afetiva [...]”<sup>53</sup>) e a partir desse reconhecimento propor alternativas visando à superação das condições limitadoras por meio de ações educativas que efetivamente levem ao desenvolvimento da atividade criadora. Nessa perspectiva, os limites deixam de ser considerados como impedimentos e passam a ser contemplados como indicadores<sup>54</sup>.

Dando continuidade a essas ideias, na próxima seção tratamos prioritariamente de questões de caráter metodológico. Analisamos dois paradigmas que possuem extensa trajetória para o ensino de arte<sup>55</sup>: o da mimese e o a da autoexpressão. Apresentamos as características gerais de cada um desses modelos de ensino relacionando-as com os aspectos históricos que proporcionaram seu desenvolvimento e as maneiras como foram apropriados na educação escolar brasileira.

Na proposição desta pesquisa, cujos dados expomos a seguir, interessava-nos compreender como se estabeleceu a relação entre reprodução e criação nas correntes metodológicas para o ensino de arte e suas implicações no trabalho educativo da Educação Infantil atual.

---

<sup>53</sup> OSTROWER, op. cit., p.149.

<sup>54</sup> Ibid., p.160.

<sup>55</sup> PERES, Juan J. Jové. **Modos de Producción figural y educación artística**: Los primeros pasos de un modelo didáctico. Tesis Doctoral. Orientador: Jaume Sanuy Burgués. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Espanha.1997.

- 
- <sup>i</sup> Oscar-Claude Monet (14 de novembro de 1840 - 5 de dezembro de 1926), pintor francês considerado fundador do movimento Impressionista.
- <sup>ii</sup> Pesquisas da neurociência comprovaram a relação entre plasticidade e experiência no desenvolvimento humano. No artigo: Quem disse que tudo está perdido? Compreendendo melhor as janelas de oportunidade, Hermida, Segretin e Lipina (2017) analisam, com base em uma revisão de estudos da neurociência, o postulado de que os três primeiros anos são “[...] como uma ‘janela’ no desenvolvimento, um período limitado e crucial para a formação de certas funções cerebrais e comportamentais” (HERMIDA, SEGRETIN e LIPINA, 2017, p.71). Os autores refutaram essa concepção e demonstraram que esses anos são importantes, mas não são críticos, ou seja, não representam janelas de tempo durante as quais as experiências geram mudanças irreversíveis no cérebro. Afirmam que este é um período sensível, isto é, “[...] um tempo muito importante para o desenvolvimento de uma função [...], mas que não compreende um tempo tão limitado como o do período crítico, nem irreversibilidade após a finalização do período” (HERMIDA, SEGRETIN e LIPINA, 2017, p.76). Com isso reafirmam que a plasticidade cerebral dura a vida toda, o que garante a possibilidade de aprendizagem em diferentes etapas da vida.
- <sup>iii</sup> Toassa (2004) estabeleceu seis condições psicossociais necessárias à reação de livre-escolha ao analisar o conceito de liberdade em Vigotski tendo como referência principal o texto História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. São elas: “1) a linguagem (sistema de sinais arbitrários); 2) a necessidade objetiva de escolher entre motivos significativos (e conflitivos) para a pessoa; 3) a possibilidade de estabelecer os fins das próprias ações; 4) uma relação ativa com os objetos de escolha, atribuindo-se um novo sentido consciente aos motivos existentes; 5) um nível de domínio das funções psíquicas superiores ao menos correspondente à idade pré-escolar superior, e 6) a aprendizagem sociocultural das ações humanas com instrumentos [...]”. (TOASSA, 2004, p. 08).
- <sup>iv</sup> Prestes (2012b) discutiu sobre o significado da expressão zona de desenvolvimento atual como conceito na obra de Vigotski e suas traduções no Brasil. Segundo a autora Vigotski utilizou tanto a expressão “zona de desenvolvimento atual” quanto “desenvolvimento real” para tratar sobre o nível efetivo de desenvolvimento da criança. Esse conceito está diretamente relacionado ao de *zona blijaichego razvítia*, traduzido no Brasil como zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato. Para Prestes (2012b) a tradução adequada ao conceito expresso por Vigotski é “zona de desenvolvimento iminente”. Conforme explicou “[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2012b, p.205).

### 3 - REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE: ANÁLISE DE PARADIGMAS METODOLÓGICOS

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, e sim nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado<sup>1</sup>.

Na seção anterior, tratamos do conceito de atividade criadora segundo as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Verificamos que esse referencial compreende o processo de criação na relação dialética entre reproduzir e criar, pois enquanto a atividade reprodutora, ligada à memória, permite a conservação das representações motivadas pelas experiências vividas, a atividade combinatória ou criadora, ligada à imaginação, possibilita a reorganização dessas representações, dando origem a algo novo.

Como assinalamos, o novo aplicado ao desenvolvimento humano é revelado em uma dupla dimensão: por um lado expressa o avanço conquistado pelo sujeito singular em relação à sua própria trajetória de desenvolvimento e, por outro demarca as inovações que estabelecem referências na história da humanidade. A educação escolar pode contribuir significativamente com o primeiro aspecto na medida em que possibilite a apropriação dos conhecimentos relacionados ao segundo aspecto, isto é, aqueles historicamente elaborados. Aproximamos essas considerações à argumentação de Saccomani<sup>2</sup> quando escreveu que:

A educação escolar, portanto, é extremamente criativa, pois apresenta ao aluno algo novo; algo que, até então, era desconhecido. Contudo, vale ressaltar que esse conhecimento apropriado pelo aluno não é novo do ponto de vista do gênero humano, isto é, existe objetivamente na realidade. [...] criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e fidedigna for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> MARX e ENGELS, 2010, p.124.

<sup>2</sup> SACCOMANI, 2016.

<sup>3</sup> Ibid., p.6.

Ocorre que, como mencionamos, essa concepção não é comum nas escolas. Ao analisar afirmativas sobre arte e criação infantil usuais no ideário pedagógico, constatamos que expressam concepções naturalizantes e sobrenaturais referentes à atividade criadora e às habilidades artísticas.

Nesse sentido, Saccomani<sup>4</sup> afirmou ser comum a ideia de que a criação consiste em um “[...] potencial individual que se manifesta de modo natural ou que se desenvolve a partir de relações espontâneas com o mundo da cultura, dispensando a transmissão sistemática de conhecimento ou até mesmo a ela se contrapondo”<sup>5</sup>. Conforme Fernandes<sup>6</sup>, são frequentes as defesas pela negação da utilização de referências para o ensino de artes visuais. Isso pode ser constatado nas reflexões sobre a presença negativa de modelos nas chamadas

[...] releituras; aos danos que podem causar ao potencial criador e a padronização dos desenhos infantis; ou, ainda, pela afirmação da criatividade, em uma constante defesa da liberdade e da relevância da espontaneidade da criança ou do adolescente<sup>7</sup>.

Entendemos que diferentes conceitos de atividade criadora propiciam respostas metodológicas distintas sobre como desenvolver a criação das crianças. Ao considerarmos especificamente as artes visuais enquanto área do conhecimento e conteúdo escolar, verificamos que seu ensino vem sendo realizado ao longo do tempo por meio de diferentes metodologias. A variedade metodológica pode ser explicada, em parte, pelo desenvolvimento histórico que proporcionou a criação de diferentes concepções relativas à produção artística. Uma vez que os modos de produzir arte foram alterados, as maneiras de ensiná-la também passaram por modificações. Produção e ensino acompanharam as transformações socioeconômicas e expressaram as necessidades sociais de cada tempo e lugar. Nessa direção, corroborando Ferraz e Fusari<sup>8</sup>, o ensino de arte foi marcado pelas diferentes linhas pedagógicas e ideológicas atribuídas à arte ao longo da história.

---

<sup>4</sup> SACCOMANI, 2016.

<sup>5</sup> Ibid., p.3.

<sup>6</sup> FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte. *Série-Estudos (UCDB)*, Campo Grande, v. 17, n.17, p.157-170, 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/499>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>7</sup> Ibid., p.158

<sup>8</sup> FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Diante disso, entendemos que as decisões tomadas pelos professores na organização e planejamento de suas ações pedagógicas na contemporaneidade estão relacionadas com as metodologias para o ensino de artes visuais que atravessaram o tempo. Essa compreensão dialoga com o excerto que apresentamos na epígrafe desta seção, isto é, a ideia de que as ações que realizamos no presente e pretendemos realizar no futuro estão diretamente relacionadas com as conquistas realizadas no passado e desenvolvidas historicamente.

Assim, nesta seção analisamos as concepções de atividade criadora promovidas por dois modelos metodológicos consolidados para o ensino de arte: a mimese e a autoexpressão. Para tal, utilizamos como critério de análise o conceito de atividade criadora da Teoria Histórico-Cultural exposto na seção anterior.

Na proposição da pesquisa, cujos dados apresentamos nesta seção, interessava-nos analisar as concepções de atividade criadora nos modelos para o ensino de arte e suas implicações na educação escolar na atualidade. Para tanto, nos questionávamos: Quais as concepções de criação implícitas nos dois paradigmas para o ensino de arte analisados? Quais as relações entre as concepções identificadas com o conceito de atividade criadora apresentado pela Teoria Histórico-Cultural?

### **3.1 - O paradigma da mimese: a reprodução como um fim em si mesmo e a criação como cópia**

Na filosofia da arte, desde a antiguidade clássica, a imitação (ou mimese) representou o critério para a definição sobre o que é a arte. Embora a compreensão sobre a relevância da imitação na produção da arte tenha sido transformada pelas diferentes reflexões filosóficas ao longo do tempo<sup>9</sup>, ainda hoje permanecem as relações entre arte e imitação<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Cf. CAMARGO, Marcos Henrique. As estéticas e suas definições da arte. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], jun., p.1-15, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>10</sup> FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **OuvirOUver** (Uberlândia. Impresso), v. 6, p.46-61, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8221>, acesso em em 22 de fevereiro de 2019.

No âmbito cultural europeu, o enfoque mimético possui uma longa trajetória, tendo perdurado durante séculos como meio absoluto para a produção e o ensino de artes visuais. A mimese, como meio para o ensino, foi realizada desde a gênese da arte<sup>11</sup>. Osinski<sup>11</sup> argumentou que a refinada e elaborada técnica utilizada nas pinturas produzidas no período Paleolítico sugere que elas foram produzidas por especialistas treinados mediante um processo informal baseado na imitação das ações realizadas pelos artistas mais experientes que “[...] transmitiam o conhecimento através do exemplo de seu próprio fazer”<sup>12</sup>.

O uso da observação e imitação como principais instrumentos de ensino e aprendizagem permitiu o desenvolvimento de funções psicológicas humanas cada vez mais complexas, de caráter superior. Esse processo, relacionado com o desenvolvimento da produção material, propiciou a divisão do trabalho, que por seu turno, conduziu à separação dos indivíduos em duas classes sociais: a dos proprietários e a dos não-proprietários<sup>13</sup>.

Essa divisão foi determinante para a criação das primeiras cidades formadas pela humanidade. Nelas, a produção de arte era um ofício destinado aos não-proprietários. A relação entre escravidão e trabalho manual, na qual a arte se inseria, permitiu a depreciação social do artista-artesão, pois as atividades que dependiam de esforço físico ou uso das mãos eram vistas com pouco ou nenhum prestígio<sup>14</sup>. Como explicou Saviani<sup>15</sup>

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

---

<sup>11</sup> OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>12</sup> Ibid., p.14.

<sup>13</sup> Cf. SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, Abr. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>14</sup> Cf. OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da Arte: os Pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba**. 327 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Orientadora: Maria Cecília Marins de Oliveira. 1998.

<sup>15</sup> SAVIANI, op. cit., p.155.

Essa relação pode ser percebida na organização social no Egito e, de modo mais acentuado, nas sociedades orientadas pela cultura greco-romana. Ainda que os gregos tenham organizado espaços específicos para a formação intelectual, a escultura e a pintura, por exemplo, mantiveram-se apartadas do sistema educativo organizado, sendo ensinadas nas oficinas artesanais<sup>16</sup>.

Ao avançarmos os séculos, notamos a permanência dessa forma de ensino em outros contextos. Durante a Idade Média, a hegemonia da igreja católica sobre as demais instituições sociais, contribuiu para que a arte e a literatura fossem colocadas a seu serviço. Os mosteiros constituíam-se centros de intensa produção, desenvolvendo atividades de cópia e criação de iluminuras nos livros, na arquitetura e também na escultura, pintura, ourivesaria, esmaltagem, tecelagem, tapeçaria, encadernação e cerâmica<sup>17</sup>.

A afirmação do poder da igreja católica motivou a construção de grandes catedrais que representavam a sua superioridade. Para atender a essa finalidade, entre os séculos XII e XIII foram criadas cooperativas de artistas chamadas de lojas dos pedreiros. A organização rígida das lojas mantinha os “[...] ajudantes subordinados aos aprendizes, os quais recebiam ordens dos mestres das diferentes modalidades de artesanato, vindo esses a se submeterem ao mestre de construção”<sup>18</sup>.

Nas lojas, diferentes especializações artísticas eram realizadas. Com o tempo, seus artesãos começaram a se estabelecer como mestres independentes em função do desenvolvimento da burguesia urbana. O poder de compra dos burgueses motivou o desenvolvimento de um mercado para o consumo de arte. Esse processo foi intensificado por volta do século XIV e os artistas, para protegerem seu mercado e restringirem a concorrência, organizaram o sistema de corporações ou guildas<sup>19</sup>.

A formação nas corporações mantinha a prática das oficinas. Nessa concepção, para aprender um ofício era necessário começar a trabalhar como

---

<sup>16</sup> OSINSKI, 1998, p.17.

<sup>17</sup> Id., 1998; 2001.

<sup>18</sup> Id., 1998, p.21.

<sup>19</sup> Ibid.

ajudante de um profissional reconhecido em determinada área<sup>20</sup>. O processo de aprendizagem era gradativo, de início eram realizadas as atividades mais simples. No caso da aprendizagem de pintura em tela, por exemplo, o aprendiz começaria “[...] preparando e limpando os instrumentos e materiais, aprendendo como se chama cada coisa, quando se utiliza isto ou aquilo, [e] para que serve cada elemento [...]”<sup>21</sup>. Gradualmente seriam realizadas tarefas complexas e que exigiriam maior responsabilidade. Após anos de experiência, o ajudante teria compartilhado a maioria dos problemas enfrentados por seu mestre e seria capaz de resolvê-los por conta própria, podendo realizar aquele ofício de modo independente<sup>22</sup>.

Até esse momento histórico, a experiência e a prática serviram como modelo principal para a aprendizagem das artes visuais, porém as mudanças estruturais da organização social provocaram alterações significativas no modelo de ensinar as artes.

O desenvolvimento das forças produtivas intensificou a economia medieval e promoveu a geração de recursos excedentes. As trocas entre produtos excedentes motivaram o desenvolvimento do comércio e a organização da produção visando ao estímulo das trocas e a acumulação de propriedade privada deu origem à sociedade capitalista<sup>23</sup>.

O movimento artístico, que acompanhou as transformações na organização econômica e social, ficou conhecido como Renascimento. Iniciado na Itália por volta do século XVI, esse movimento expressou as mudanças da sociedade europeia. Em consonância com Osinski<sup>24</sup>:

[...] O homem, afastando-se progressivamente dos dogmas religiosos, descobriu o mundo e colocou-se no centro das preocupações investigativas. O naturalismo, manifestado anteriormente em outros períodos da história da arte, assumiu então o caráter científico e metodológico e passou a dominar a expressão artística, a qual se converteu no estudo da natureza. O objetivo do artista limitou-se, assim, de modo cada vez mais decidido e

---

<sup>20</sup> VIADEL, Ricardo Marín. Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, n. 9, p. 55-77. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

<sup>21</sup> VIADEL, 1997, p.58, tradução nossa.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> SAVIANI, 2007.

<sup>24</sup> OSINSKI, 1998, p.25.



consciente, à representação, o mais convincente possível, do mundo empírico [...].

Para a burguesia emergente, a posse dos objetos artísticos constituía uma afirmação de poder. Nos palácios, os pintores e escultores eram tratados com familiaridade e relativa igualdade social, e paulatinamente, o carácter depreciativo conferido ao artesão responsável pelas pinturas e esculturas foi superado<sup>25</sup>. Ainda que mantivessem a organização artesanal, os métodos de ensino nos ateliês dos artistas renascentistas passaram a ser mais individualizados, “[...] atraindo os aprendizes, que agora procuravam uma oficina guiados, tanto pela importância dos mestres como professores, como pela sua atuação como artistas”<sup>26</sup>. Pintura e escultura adquiriram o status de arte<sup>ii</sup>, ou seja, uma atividade criadora baseada em conhecimentos e regras racionais em contraposição aos ofícios manuais<sup>27</sup>.

A partir do Renascimento, foi estabelecida uma distinção na cultura em dois campos: a erudita e a popular, sendo a primeira expressão das belas letras e belas artes e privilégio das classes economicamente dominantes e a segunda, tida como produção de carácter artesanal, destinada à preservação da memória cultural de um povo<sup>28</sup>.

O Renascimento consolidou a imitação como orientação para a criação artística. O ideal renascentista de mimese estava ligado à antiguidade clássica. A redescoberta da cultura greco-romana fez o perfeccionismo anatômico e os efeitos que provocavam a ilusão da realidade se tornarem os pilares da nova forma de criação visual desenvolvida à época<sup>29</sup>.

Assim, houve uma ruptura entre a prática artística e sua aprendizagem. “A concepção humanista de cultura [...] fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural”<sup>30</sup>. Os conteúdos teóricos eram tidos como fundamentais para o ensino das artes e reforçaram a distinção entre a produção artística do trabalho artesanal, ainda

---

<sup>25</sup> OSINSKI, 1998; 2001.

<sup>26</sup> Id., 1998, p.26.

<sup>27</sup> VIADEL, 1997.

<sup>28</sup> SANTAELLA, Lucia. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

<sup>29</sup> PERES, 1997.

<sup>30</sup> OSINSKI, op. cit., p.27.

marginalizado. Era necessário, portanto, uma instituição responsável pelo seu ensino<sup>31</sup>.

A aproximação da arte com o conhecimento foi desenvolvida pela contribuição teórica de artistas que relacionavam arte e ciência em suas obras<sup>32</sup>. Segundo Viadel<sup>33</sup>, tratados escritos por artistas como Leon Battista Alberti<sup>iii</sup>, Piero Della Francesca<sup>iv</sup>, Leonardo da Vinci<sup>v</sup> e Albrecht Dürer<sup>vi</sup> foram determinantes para a criação do sistema da academia de belas artes<sup>vii</sup>.

Um marco para consolidação desse modelo foi a criação da academia de desenho em Florença, Itália, por Giorgio Vasari<sup>viii</sup> em meados do século XIV. Seu propósito foi formar as futuras gerações de artistas e ser centro de reunião e debate dos melhores profissionais<sup>34</sup>.

O avanço técnico e teórico promovido pelos artistas renascentistas ocasionou a criação de um modelo de aprendizagem sistemático dos conhecimentos sobre o mundo clássico, a anatomia e a perspectiva. A metodologia das academias de belas artes centrava-se em dois eixos:

Por um lado, teríamos a formação teórica (mundo clássico, mitologia, história, história e teoria da arte, geometria, teoria da perspectiva, teoria das proporções, anatomia e análise de obras) e, por outro, a formação prática - centrada, sobretudo, no desenho: em uma primeira fase, cópia de desenho dos próprios professores ou de artistas destacados, cópia de modelos em gesso e, finalmente, desenho do natural<sup>35</sup>.

Viadel<sup>36</sup> também enunciou que dois eixos sustentavam a aprendizagem e investigação artística nas academias: o conhecimento científico de disciplinas que poderiam fundamentar a criação das obras de arte, como geometria e anatomia, por exemplo; e a prática do desenho como fundamento da pintura e escultura, tendo como princípios a cópia de produções dos mais reconhecidos mestres e o desenho do natural a fim de que os aprendizes pudessem criar novas composições. Esse modelo tem a cópia como a atividade básica de formação. "Cópia que permitia, com

---

<sup>31</sup> VIADEL, 1997.

<sup>32</sup> OSINSKI, 1998; 2001.

<sup>33</sup> VIADEL, op. cit.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> PERES, 1997, p.302, tradução nossa, grifo do autor.

<sup>36</sup> VIADEL, op. cit.

base na insistência, 'ajustar a visão' à mimese mais exata, e que possibilitava a assimilação do código de beleza próprio da arte clássica<sup>37</sup>.

A partir do paradigma da mimese, o mestre orientava e acompanhava o trabalho, analisando e chamando a atenção para detalhes não percebidos pelos aprendizes. Como esse modelo estava relacionado ao ideal de beleza clássico, a imitação dava-se a partir dos padrões preestabelecidos, a fim de destacar a beleza e ajustar qualquer tipo de feiura, isto é, as formas que não atendessem aos cânones e leis de representação<sup>38</sup>.

O sistema desenvolvido pelas academias italianas no século XVI e pelas francesas no XVII foi tomado como modelo por outras academias de belas artes na Europa e na América desde o século XVIII até começo do século XX. Para Barbosa<sup>39</sup>, o modelo da academia foi a *célula mater* do ensino de arte no Brasil.

A complexidade de métodos de instrução e materiais utilizados nas academias de arte foi ajustada ao contexto de escolarização básica. A cópia como procedimento principal de ensino pode ser associada no contexto brasileiro à chamada pedagogia tradicional. De acordo com Saviani<sup>40</sup>, essa pedagogia foi estabelecida no país em meados do século XIX, motivada pelos interesses da burguesia que se consolidara no poder. As instituições educativas foram organizadas para a correção da marginalidade, identificada nesse período com a ignorância. O marginalizado era o indivíduo não esclarecido e a escola foi apresentada como meio de correção da ignorância. Sua função era difundir a instrução e transmitir conhecimentos sistematizados logicamente em uma perspectiva de progresso social e de consolidação dos valores burgueses<sup>41</sup>. Segundo Ferraz e Fusari<sup>42</sup> o desenvolvimento das aulas ocorria em uma sequência determinada baseada nos enunciados do filósofo Johan Friedrich Herbart (1776 - 1841). A metodologia consistia nas seguintes etapas:

- a) recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento;
- b) apresentação de novos conhecimentos, principalmente

---

<sup>37</sup> PERES, 1997, p.303, tradução nossa.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

<sup>40</sup> SAVIANI, 2008a.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> FERRAZ e FUSARI, 2010.

através de aulas expositivas; c) assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparações; d) generalização e identificação dos conhecimentos por meio de exercícios; e) aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso, 'lições de casa' com exercícios de fixação e memorização<sup>43</sup>.

Esses procedimentos eram realizados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento. No caso das artes visuais, predominavam ações relacionadas ao desenho. A partir de exercícios que valorizavam a mimese, por meio da observação e de tentativas de reprodução, alcançavam-se progressos no que diz respeito à representação realista.

Essa abordagem também foi promovida mediante a publicação de manuais impressos. Segundo Peres<sup>44</sup>, uma versão amplamente propagada que utiliza a mimese como meio para o ensino de desenho figurativo está sistematizada no livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*<sup>45</sup> de Betty Edwards. Embora Edwards<sup>46</sup> atribua o êxito de seu método a uma teoria psicológica na qual a representação mimética é possível devido a uma função inerente ao hemisfério direito do cérebro, o conjunto de exercícios desenvolvidos pela autora apresenta estratégias para a observação e a representação bidimensional daquilo que se vê e com isso, promove avanços na reprodução de modelos extraídos da realidade. Contudo, ainda que a habilidade para o desenho por imitação seja desenvolvida por meio de sua proposta, segundo Peres<sup>47</sup>, “[...] outra coisa bem distinta é garantir que essa fidelidade mereça ser qualificada de artística”.

No contexto escolar, a imitação foi prioritariamente empregada como um fim em si mesmo por meio de exercícios exaustivos de cópia realizados sob controle rígido do professor. Além de não produzir os resultados esperados nas instituições escolares em relação à correção da ignorância, fora dele, segundo Saviani<sup>48</sup>, mostrou-se ineficaz na formação de indivíduos bem-sucedidos ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

---

<sup>43</sup> FERRAZ e FUSARI, 2010, p.25.

<sup>44</sup> PERES, 1997.

<sup>45</sup> EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> PERES, op. cit., p.313, tradução nossa.

<sup>48</sup> SAVIANI, 2008a.

A rigidez imposta por esse modelo foi desestabilizada por uma nova concepção. A crítica à pedagogia tradicional foi realizada prioritariamente por um movimento conhecido como escola nova, que “[...] em contraposição aos aspectos mecânicos e diretivos tradicionais, apontou para a centralidade dos aspectos espontâneos da expressão e o desenvolvimento natural da criança [...]”<sup>49</sup>, mas antes de sua instituição na escolarização das massas, no campo da produção artística, já havia sido instaurada a concepção do artista como sujeito que não imita a realidade exterior, mas que por meio de suas obras expressa seu mundo interior. Tratamos sobre isto a seguir.

### **3.2 - O paradigma da autoexpressão: a negação da cópia e a criação como expressão do interior**

O modelo da mimese promovido pelas academias foi contraposto pela compreensão de arte desenvolvida pelos artistas românticos<sup>50</sup>. Combatendo os métodos de representação ensinados pelas academias, “[...] os românticos defendiam a valorização dos sentimentos e da disposição pessoal na criação da obra artística [...]”<sup>51</sup>.

Românticos, como o artista espanhol Francisco de Goya<sup>ix</sup>, propunham a liberdade e originalidade como os princípios fundamentais para a criação. “A tese básica e distintiva que sustenta este modelo é que na arte não há regras, normas ou conceitos básicos gerais, nem, em consequência, nenhuma sequência estrita de aprendizagem”<sup>52</sup>.

Os adeptos desse movimento negavam a possibilidade de orientar o ensino de arte, pois priorizavam a ideia de que cada indivíduo deveria criar uma forma individual de trabalho, que enfatizasse sua personalidade e emoções individuais. Preconizando a relação direta com a natureza, os românticos viam na pintura ao ar livre um dos principais meios para criação artística<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> FERNANDES, 2010, p.48.

<sup>50</sup> VIADEL, 1997.

<sup>51</sup> OSINSKI, 1998, p.43.

<sup>52</sup> VIADEL, op. cit., p.68, tradução nossa.

<sup>53</sup> OSINSKI, op. cit., p.43.

Esse modelo é, nas palavras de Viadel<sup>54</sup>, um antimodelo, pois segundo esse paradigma, não é possível e nem desejável estabelecer critérios rígidos e etapas progressivas para a formação artística. Assim, para criar, é necessário basicamente lançar-se na criação<sup>55</sup>.

De acordo com Viadel<sup>56</sup>, essa posição consolidou-se no século XX por meio da produção de Joseph Beuys<sup>x</sup>, Jean Dubuffet<sup>xi</sup>, Marcel Duchamp<sup>xii</sup> e Allan Kaprow<sup>xiii</sup>. Esses artistas criaram um conjunto de situações que proporcionaram a dissolução do território das artes e do artista, condição que se reapresenta em diferentes trabalhos da chamada arte contemporânea<sup>57</sup>.

No âmbito da educação, corroborando Osinski<sup>58</sup>, as pesquisas da psicologia sobre o desenvolvimento das crianças “[...] fizeram com que as posições a respeito da manifestação artística infantil fossem reavaliadas”<sup>59</sup>. O aparente descompasso entre as descobertas científicas e o ensino tradicional vigente provocou discussões acerca da necessidade de uma educação criadora, oposta ao sistema unilateral de “[...] transmissão de conhecimentos e à sua recepção mecânica pelos alunos, característico da escola tradicional”<sup>60</sup>.

Saviani<sup>61</sup> asseverou que as críticas feitas à abordagem tradicional levaram, em meados do século XIX, à constituição de uma nova tendência identificada como pedagogia nova ou escola nova. Conforme analisou, essa proposta mantinha a crença no poder da escola como meio de equalização social, porém a marginalidade deixou “[...] de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância [...]”<sup>62</sup>, isto é, o marginalizado deixou de ser o ignorante, mas sim o rejeitado. Ao contrapor-se à tendência anterior, a escola nova deslocou:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do

---

<sup>54</sup> VIADEL, 1997.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<sup>58</sup> OSINSKI, 2001.

<sup>59</sup> Ibid., p.59.

<sup>60</sup> Ibid., p.59.

<sup>61</sup> SAVIANI, 2008a.

<sup>62</sup> Ibid., p.7.

esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.<sup>63</sup>

A promoção da ação espontânea das crianças legitimou a visão romântica de criação como uma vocação inata. Com o entendimento de que o potencial para criação é naturalmente dado aos seres humanos, a orientação metodológica fundamental nessa perspectiva consistia em proporcionar ambientes com a finalidade que as crianças fossem livres para criar e pudessem liberar sua criatividade. Na prática, dois princípios guiavam o trabalho educativo: “deixar que a criança se expresse livremente e renunciar a qualquer tipo de intervenção externa que pudesse contaminar seu ilimitado e virginal potencial”<sup>64</sup>.

Como a expressão dos alunos não deveria sofrer interferência direta do professor, as propostas realizadas partiam dos interesses das crianças. Em conformidade com Saviani<sup>65</sup>,

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; [...]<sup>66</sup>.

Fusari e Ferraz<sup>67</sup> descreveram a ordenação metodológica realizada em nome dessa tendência:

a) começar uma atividade b) que suscitasse um determinado problema e c) provocasse o levantamento de dados a partir dos quais d) se formulassem hipóteses explicativas do problema e se

---

<sup>63</sup> SAVIANI, 2008a, p.8.

<sup>64</sup> PERES, 1997, p.333, tradução nossa.

<sup>65</sup> SAVIANI, op. cit.,

<sup>66</sup> Ibid., p.8.

<sup>67</sup> FERRAZ e FUSARI, 2010, p.30.

desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Essa concepção proporcionou uma compreensão restrita sobre o processo de reprodução, que passou a ser concebido de maneira negativa no ensino de arte, com o entendimento de que a cópia “[...] restringe a criatividade e neutraliza a livre expressão dos alunos”<sup>68</sup>. Ferraz e Fusari<sup>69</sup> expressaram que nesse contexto, conhecer significava conhecer-se a si mesmo e, para tanto, o aluno recebia “[...] todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente”.

Com este conjunto de argumentos destacamos que as metodologias para o ensino de arte embasadas nos paradigmas da mimese e da autoexpressão denotam concepções divergentes sobre a relevância da atividade reprodutora no ensino e os métodos para o desenvolvimento da criação artística. A seguir, analisamos estas abordagens metodológicas considerando o conceito de atividade criadora para a Teoria Histórico-Cultural.

### **3.3 - Superando dicotomias: o ensino de arte e a relação dialética entre reprodução e criação**

Apresentamos diferentes escolhas metodológicas empregadas para o ensino de arte segundo o paradigma da mimese e da autoexpressão e localizamos seus contextos. No primeiro caso, conforme explicamos ao situar o ensino nos ateliês, a ação do aprendiz era dirigida visando à construção de um objeto igual àquele feito pelo mestre. Criar arte consistia na elaboração de um produto tecnicamente impecável. A principal habilidade que se pretendia desenvolver era o aprimoramento manual e isso ocorria por meio da experiência prolongada com alguém que dominava com perícia uma técnica específica. A iniciação nesse processo ocorria mediante a observação atenta aos métodos de preparação dos instrumentos e sua utilização.

---

<sup>68</sup> FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2007, Caxambu. **ANAIS da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2007.

<sup>69</sup> FERRAZ e FUSARI, 2010, p.38, grifo das autoras.



Ainda considerando a mimese, tratamos também do sistema da academia de belas artes cujo objetivo principal de ensino era proporcionar meios para a composição de uma representação fiel e bela da realidade visual. O conceito de beleza, nesse caso, estava vinculado à estética clássica, inspirada na produção greco-romana. A imitação exata e verossímil era a principal habilidade a ser conquistada. Um exercício de iniciação nessa perspectiva consistia na reprodução de sólidos geométricos, por meio do desenho, a partir da observação de modelos desenhados ou reais. Pintar ou modelar a figura humana em um cenário de paisagem era uma obrigação de qualquer aprendiz. Havia a compreensão de que sem os fundamentos teóricos de anatomia, perspectiva e proporção e avançada técnica de desenho não seria possível criar uma obra de arte.

Na acepção de Fernandes<sup>70</sup>, os métodos empregados na educação por meio da mimese consolidaram um modelo de aprendizagem “[...] obtida em um processo dolorido e mecânico”<sup>71</sup>. Saccomani<sup>72</sup> explanou

[...] a escola tradicional, na sua forma mais desenvolvida, nunca chegou à classe trabalhadora, chegaram apenas as formas deterioradas desse modelo pedagógico. A disciplina, por exemplo, transformou-se em uma forma de domesticação, um fim em si mesmo, perdendo o seu verdadeiro sentido, que era o de tornar possível a aquisição dos conhecimentos mais desenvolvidos. [...] Outro exemplo é a memorização, que na escola tradicional, ao menos em suas formas deterioradas, mostrava-se fundamentalmente mecânica.

Nesse contexto, as instituições escolares, de modo geral, realizaram ações cujo conceito deteriorado de imitação foi associado à cópia mecânica, passividade, verbalismo, monotonia, inatividade, submissão e obediência. Essa relação pode ser percebida na argumentação de Abramowicz<sup>73</sup> que, ao tratar da Educação Infantil, escreveu:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos<sup>xiv</sup>, pode vir a ser uma maneira de captura

---

<sup>70</sup> FERNANDES, 2004.

<sup>71</sup> Ibid., p.161.

<sup>72</sup> SACCOMANI, 2016, p 28.

<sup>73</sup> ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 14, n.3, p.13-24, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.<sup>74</sup>

A análise da autora corrobora com a descrição de Gomes<sup>75</sup> sobre a rotina na Educação Infantil:

Todos os dias, as crianças chegam à escola e encontram a sala arrumada com grupos de carteiras para que trabalhem no mesmo grupo, embora não façam trabalhos em grupo. Cada mesa oferece uma atividade: recorte, colagem, desenho, massa de modelar, entre outras. As crianças executam seus trabalhos como operários em uma fábrica, sem saber por quê ou para quê. Mas fazem. Afinal, estão na pré-escola para fazer. Passam o ano inteiro gastando folhas e folhas de papel, fazendo desenhos, sem prazer, atenção ou compromisso. [...] O compromisso não é com a criação, mas com o consumo do material. Estão aprendendo o descompromisso com o trabalho. Estão sendo preparadas para se inserir em uma sociedade onde uns produzem e outros ocupam o tempo com passatempo: estão aprendendo a ocupar o tempo sem produzir nada.<sup>76</sup>

Uma alternativa ao modelo da mimese, como demonstramos, consistiu na negação de referências externas a serem imitadas e na busca de referências internas a serem reveladas pelas crianças, isto é, a autoexpressão. No âmbito das artes, como propunham os artistas românticos, a principal habilidade requisitada nessa abordagem era a inovação. Criar de forma espontânea, experimentando por si mesmo as qualidades dos materiais utilizados era o exercício principal. Ao final, esperava-se a criação de uma composição que expressasse um estilo pessoal e singular. Nesse sentido, como ponderou Saccomani<sup>77</sup>,

Valoriza-se uma suposta criatividade na construção do conhecimento e, ademais, afirma-se que o objetivo maior é o que o aluno pense livremente, criativamente. Ao mesmo tempo em que se endeusa a criatividade, transforma-a em uma categoria esvaziada de conteúdo e sem qualquer relação com a transmissão de conhecimento ou, melhor, em completa oposição a ela.

Na prática educativa, Ferraz e Fusari relataram que “[...] o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores

---

<sup>74</sup> ABRAMOWICZ, 2003, p.16.

<sup>75</sup> GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In.: PEREZ, Carmem Lúcia Vidal [et. al.] (org). **Revisitando a pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>76</sup> Ibid., p.126-127.

<sup>77</sup> SACCOMANI, 2016, p. 30.

a extremos, onde tudo era permitido”<sup>78</sup>. Essa condição se reapresenta no contexto da educação escolar contemporânea. São exemplos de enunciados que se harmonizam com essa perspectiva: Crie um desenho usando sua imaginação; Vamos inventar algo com esses objetos?; Vamos criar uma história? Mas não vale copiar!; e Use sua criatividade.

Os dois paradigmas expostos apresentam concepções dicotômicas relativas à atividade criadora. Isso se revela nos discursos pedagógicos da atualidade que apresentam concepções dualistas como: Reprodução *versus* criação; transmissão *versus* construção e ensino orientado *versus* aprendizagem espontânea<sup>79</sup>. Fernandes<sup>80</sup> explicou que, de modo geral, a prática pedagógica dos professores envolvidos com o ensino de artes visuais é caracterizada pelo “[...] o ecletismo e a falta de clareza sobre os pressupostos teóricos que norteiam cada tendência ou prática pedagógica”<sup>81</sup> e com isso, as ações realizadas “[...] continuam a dar ênfase à livre-expressão, de acordo com os princípios escolanovistas, ou a uma mera reprodução de modelos, mesmo que os estejam negando”<sup>82</sup>.

Diante disso, a fim de superar os limites identificados nos dois paradigmas expostos e a visão dualista promovida pelas abordagens, analisamos as concepções confrontando-as ao conceito de atividade criadora da Teoria Histórico-Cultural. Esforçamo-nos em fazê-lo a partir da concepção metodológica pautada na lógica dialética, própria desse referencial. Com Saccomani<sup>83</sup>, consideramos que a lógica formal<sup>xv</sup>, legitima julgamentos de caráter dualista e é insuficiente para a compreensão do movimento dialético da realidade em geral e, de modo específico, da atividade criadora.

Enquanto para a lógica formal a reprodução representa tudo o que não é criação, o método dialético, empregado nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural, nos auxiliou a compreender que “[...] o conceito dialético de reprodução reflete o

---

<sup>78</sup> FERRAZ e FUSARI, 2010, p.37.

<sup>79</sup> Cf. SACCOMANI, 2016.

<sup>80</sup> FERNANDES, 2004.

<sup>81</sup> Ibid., p.167.

<sup>82</sup> Ibid., p.167.

<sup>83</sup> SACCOMANI, op. cit.

movimento contraditório da realidade e, nesse sentido, reproduzir significa tanto conservar o que existe como transformá-lo em algo diferente do que ele é”<sup>84</sup>.

A dialética entre reproduzir e criar nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural apresentadas na seção anterior amplia o conceito de mimese associado à escolarização tradicional e às ideias de mecanicidade e realização exaustiva de cópias. Simultaneamente, permite compreender o limite das propostas de autoexpressão relacionadas à escola nova, que ao negarem a necessidade das referências e os modelos para o desenvolvimento humano, desconsideram que a expressão artística se constitui a partir das referências culturais apropriadas pelos indivíduos.

Vigotski<sup>85</sup> se dedicou ao problema da imitação e sua função no desenvolvimento humano quando problematizou o método de investigação clínica para diagnóstico do desenvolvimento intelectual de crianças estabelecido em seu tempo. Conforme explicou, as avaliações eram realizadas mediante a aplicação de testes baseados nas respostas que as crianças poderiam apresentar sozinhas, sem interferência do examinador. Predominava a concepção de que a exposição de exemplos que pudessem ser imitados pelas crianças e as auxiliassem na resolução da tarefa apresentada pelos investigadores consistia na “[...] transferência mecânica de uma forma de conduta já elaborada a outra”<sup>86</sup>, e portanto, era dispensada nos exames clínicos para avaliação do desenvolvimento intelectual infantil. Em sua premissa:

Na velha psicologia e na consciência cotidiana está arraigada a ideia de que a imitação constitui uma atividade puramente mecânica. Deste ponto de vista, uma solução que a criança não obtenha de modo independente pode ser considerada como não demonstrativa, não sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que quiser. O que sou capaz de realizar imitando não diz nada a favor de minha inteligência e, por conseguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Mas este ponto de vista é errado<sup>87</sup>.

O autor considerou equivocada a concepção que “[...] toda imitação de uma operação intelectual pode ser um ato puramente mecânico, automático que nada

---

<sup>84</sup> DUARTE, 2016, p.205.

<sup>85</sup> VYGOTSKY, 2001c; 2003; 2006c.

<sup>86</sup> Id., 2003, p.136, tradução nossa.

<sup>87</sup> Id., 2001c, p.328, tradução nossa.

demonstra sobre a inteligência do sujeito”<sup>88</sup>, pois entendia que “[...] os processos de imitação são muito mais complexos do que parecem a primeira vista”<sup>89</sup> e apresentam características diferentes na atividade humano e no comportamento animal. Para subsidiar suas afirmações, mencionou os dados apresentados por Köhler<sup>xvi</sup>. Por meio de experimentos com macacos antropoides, este pesquisador demonstrou “[...] que os animais podem imitar apenas as ações intelectuais que estão ao seu alcance”<sup>90</sup>, ou seja, seu potencial de imitação está diretamente relacionado ao limite de seu desenvolvimento e, chegado a esse limite, as possibilidades se esgotam.

Na perspectiva de Vigotski, contudo, o ato de imitar realizado por seres humanos implica em processos mais complexos. Ao analisar as ações realizadas por crianças, constatou que elas também têm um potencial de imitação limitado pelo “[...] grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades que correspondem a sua idade”<sup>91</sup>, mas diferentemente dos chimpanzés estudados por Köhler, são capazes de imitar ações intelectuais para além dessas limitações. Em seus termos:

Todas as investigações feitas sobre a imitação dos macacos têm demonstrado que suas “macaquices” são muito limitadas. Não só se observa neles essa grande tendência à imitação, tão propagada nas fábulas, senão que suas próprias possibilidades para fazê-la, inclusive entre os macacos superiores, é infinitamente menor que a do homem. A imitação dos animais se diferencia a princípio porque está limitada a zona de suas possibilidades; por ele, o animal não pode aprender nada novo por meio da imitação; a criança, pelo contrário, adquire graças a ela novas formas de comportamento inexistentes antes<sup>92</sup>.

Com isso, Vigotski comprovou que existe uma relação entre o que a criança é capaz de imitar e seu desenvolvimento intelectual. Em sua análise, o que o sujeito consegue realizar em colaboração com um indivíduo mais desenvolvido do que ele indica o que poderá ser capaz de realizar por si mesmo no futuro. Complementou:

[...] quando esclarecemos as possibilidades da criança para realizar a prova em colaboração, estabelecemos ao mesmo tempo a área de suas funções intelectuais no processo de amadurecimento que darão seus frutos no próximo estágio de desenvolvimento; desse modo

---

<sup>88</sup> VYGOTSKY, 2006c, p.267, tradução nossa.

<sup>89</sup> Id., 2003, p.136-137, tradução nossa.

<sup>90</sup> Id., 2006c, p.267, tradução nossa.

<sup>91</sup> Ibid., p.267-268, tradução nossa.

<sup>92</sup> Ibid., p.311, tradução nossa.

chegamos a precisar o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Portanto, ao investigar o que pode fazer a criança por si mesmo, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração determinamos seu desenvolvimento de amanhã. A esfera dos processos imaturos, mas em via de amadurecimento, configura a zona de desenvolvimento iminente da criança<sup>93</sup>.

Nesse sentido, a imitação, segundo Vigotski, não se refere a uma ação mecânica e automática, mas a uma ação “[...] racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”<sup>94</sup>. Imitar é, portanto, um ato necessário para o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento na medida em que os humanos aprendem mediante a influência de pares mais desenvolvidos e se apropriam do conhecimento apresentado de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontram<sup>95</sup>.

Fernandes<sup>96</sup> constatou que a imitação pode contribuir para a aprendizagem em arte. A autora observou aulas realizadas em escolas públicas de ensino fundamental em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, em que as professoras faziam desenhos no quadro e à medida que traçavam, orientavam os alunos sobre o significado de cada linha, e eles, por sua vez, “[...] olhavam para o que a professora estava desenhando e copiavam em seus cadernos [...]” e “[...] ao mesmo tempo em que a professora desenhava, complementando o desenho, os alunos também desenhavam”<sup>97</sup>. Embora essa ação pareça “[...] uma mera cópia do modelo apresentado”, ao analisar o processo e os resultados da metodologia utilizada pela professora no contexto investigado Fernandes concluiu que

[...] representa, na verdade, o seguinte desdobramento: no momento em que os alunos reproduzem os gestos da professora, estão desenvolvendo ações que lhes permitiram compreender as técnicas de representação, acompanhando os passos e imitando os gestos da professora, apropriando-se dos mecanismos por ela utilizados para apropriarem-se do conceito estudado. Porém, cada aluno apresenta traços próprios, reproduzem e criam ao mesmo tempo<sup>98</sup>.

---

<sup>93</sup> VYGOTSKY, 2006c, p.269, tradução nossa.

<sup>94</sup> Ibid., p.268, tradução nossa.

<sup>95</sup> Id., 2001c.

<sup>96</sup> FERNANDES, 2010.

<sup>97</sup> Ibid., p.52.

<sup>98</sup> FERNANDES, op. cit., p.52.

A singularidade apresentada pelo desenho de cada aluno revela sua expressão, desenvolvida via apropriação de conhecimentos. No caso relatado pela autora, trata-se do ensino do desenho com perspectiva no ensino fundamental, conteúdo relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade técnica.

As técnicas artísticas são um meio pelo qual os artistas materializam suas obras e são utilizadas por eles para motivar vivências<sup>xvii</sup> estéticas naqueles que se relacionarem com o objeto artístico. Mas, para além destas habilidades, a criação em arte prescinde do desenvolvimento dos sentimentos estéticos. No excerto a seguir, Vigotski<sup>99</sup> revelou a complexa relação entre técnica, criação e sentimentos presentes na produção e percepção artística:

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude<sup>100</sup>.

A partir disso, na próxima seção, tratamos das possibilidades de formação estética e artística a partir das pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Quando iniciamos a investigação que propiciou os resultados apresentados na referida seção, interessava-nos compreender como ocorre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos e como eles podem ser desenvolvidos na educação escolar.

---

<sup>99</sup> VIGOTSKI, 2001b.

<sup>100</sup> Ibid., p.314, grifos do autor.

- 
- <sup>i</sup> Cabe destacar, em acordo com Santaella (2005, p. 5) que “no mundo antigo e na Idade Média, o que hoje chamamos de artes visuais era considerado como artesanato utilitário dentro do mesmo paradigma de outros tipos de artesanato [...]”. Desta forma, nos referimos às produções como artes visuais, ainda que elas não fossem reconhecidas desta maneira no momento em que foram produzidas. Conforme explicamos, o conceito de artes visuais como algo distinto do artesanato, firma-se a partir do Renascimento.
- <sup>ii</sup> Conforme Santaella (2005, p. 5) “durante alguns séculos, pelo menos do renascimento até meados do século XIX, a arquitetura, a pintura e a escultura eram as três principais artes visuais da Europa”. Devido a abordagem histórica que utilizamos nesta argumentação, nos referimos prioritariamente à pintura e a escultura ao tratar sobre as artes visuais.
- <sup>iii</sup> Leon Battista Alberti (14 de fevereiro de 1404 - 25 de abril de 1472), arquiteto, teórico de arte e humanista italiano.
- <sup>iv</sup> Piero Della Francesca (1416 - 12 de outubro de 1492), pintor italiano.
- <sup>v</sup> Leonardo di Ser Piero da Vinci, conhecido como Leonardo da Vinci (5 de abril de 1452 - 2 de maio de 1519), polímata e destacado pintor italiano.
- <sup>vi</sup> Albrecht Dürer (21 de maio de 1471 - 6 de abril de 1528), gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico de arte alemão.
- <sup>vii</sup> Conforme explicou Santaella (2005, p. 5) “o sistema de artes foi esquematizado em cinco belas artes: pintura, escultura, arquitetura, poesia e música. O adjetivo ‘belas’ (em inglês *fine*) implicava, além da beleza, a habilidade, a superioridade, a elegância, a perfeição e a ausência de finalidades práticas ou utilitárias em contraste com o artesanato mecânico e aplicado”.
- <sup>viii</sup> Giorgio Vasari (30 de julho de 1511 - 27 de junho de 1574), pintor, escritor e arquiteto italiano.
- <sup>ix</sup> Francisco José de Goya y Lucientes, conhecido como Francisco Goya (30 de março de 1746 - 15 abril de 1828), pintor e gravador espanhol.
- <sup>x</sup> Joseph Heinrich Beuys, conhecido como Joseph Beuys (12 de maio de 1921 - 23 de janeiro de 1986), artista alemão.
- <sup>xi</sup> Jean Philippe Arthur Dubuffet, conhecido como Jean Dubuffet (31 de julho de 1901 - 12 de maio de 1985), pintor francês.
- <sup>xii</sup> Marcel Duchamp (28 de julho de 1887 - 2 de outubro de 1968), artistas francês.
- <sup>xiii</sup> Allan Kaprow (23 de agosto de 1927 - 5 de abril de 2006), artista estadunidense.
- <sup>xiv</sup> Em relação aos direitos das crianças mencionamos a “Convenção sobre os Direitos da Criança” (UNICEF, 2018). “A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança - Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção (UNICEF, 2018). Em relação às artes destacamos particularmente o 13º artigo: “A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança” (UNICEF, 2018).



- 
- <sup>xv</sup> Conforme explicou Duarte (2016, p. 204-205) “a lógica formal trabalha com a mútua exclusão entre o princípio da identidade e princípio da não identidade. Nessa perspectiva, tudo que existe é igual a si mesmo, é a afirmação de si mesmo, não admitindo sua negação, não sendo possível, portanto, que A seja A e ao mesmo tempo seja B, que é distinto de A. Superando por incorporação (e não por exclusão) a lógica formal, a lógica dialética não considera que os princípios da identidade e da não identidade sejam excludentes. Uma coisa é idêntica a ela mesma, mas como a realidade está em permanente movimento, as contradições internas que produzem esse movimento, fazem com que uma coisa possa ser ela mesma e, ao mesmo, algo diferente.”
- <sup>xvi</sup> Wolfgang Köhler (21 de janeiro de 1887 - 11 de junho de 1967), psicólogo estoniano considerado um dos principais teóricos da psicologia da Gestalt.
- <sup>xvii</sup> O significado do termo *perejivanie* (vivência) como conceito na obra de Vigotski tem motivado reflexões de pesquisadores contemporâneos. Para salientar a importância do conceito de vivência na obra de Vigotski Toassa e Souza (2010) destacaram três aspectos: “O primeiro: os sentidos principais do conceito demarcam o engano, nada incomum entre os estudiosos de Vigotski, de se enquadrar suas ideias sobre a consciência humana num modelo rígido, no qual existem apenas as regulações voluntárias. Julgamos mais proveitoso, contudo, atentar para a variedade de estados de consciência, e a dialética entre voluntário e involuntário, que podem se apresentar no conceito de vivência. O segundo: o valor do conceito sobressai, também, na afirmação da psicologia de Vigotski como psicologia dialética, psicologia dos conflitos e não um determinismo materialista e mecanicista, cuja tônica seja a evolução sem rupturas, pautada pelas ideias de normalidade e adaptação da criança ao meio, na qual a criança parece não produzir efeitos na sua realidade social (e, num certo sentido, nem mesmo tem o direito de produzi-los). O terceiro: auxilia a demarcar a importância da relação singular entre criança e meio social, indicando a influência das circunstâncias e dos modelos particulares de educação na ontogênese” (TOASSA e SOUZA, 2010, p.772). Segundo Prestes (2012b) *perejivanie*, na obra de Vigotski “[...] não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças [...] não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo [...]. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (PRESTES, 2012b, p.129-130). Para Jerebtsov (2014, p.15): “Um dos feitos da teoria de Vigotski é a generalização de muitos fenômenos psicológicos traduzidos no conceito de vivência (*perejivanie*)” O autor sistematizou quatro pontos-chave do conceito de vivência para Vigotski: “1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento [...]; 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto [...]; 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade [...]; 4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação [...]; (JEREBSOV, 2014, p.16-17. Grifo do autor). Em Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia, Vigotski definiu o termo da seguinte maneira: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que

---

têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p.78, grifo do autor).

#### 4 - A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: O DESENVOLVIMENTO DOS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

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). [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até os nossos dias.<sup>1</sup>

Na seção anterior, demonstramos que a imitação representa um meio para o desenvolvimento de técnicas relacionadas à criação artística. Mediante a apropriação de conhecimentos direcionados à produção artística, as crianças são capazes de experimentar e expressar ideias por intermédio de técnicas próprias da arte. Entretanto, a criação artística não se resume a um fazer técnico em si mesmo; a base para essa atividade criadora, consoante Vigotski<sup>2</sup>, são os sentimentos humanos. Em suas palavras: “[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”<sup>3</sup>.

Nesse sentido, no esforço de estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças, consideramos necessário abordar o desenvolvimento dos sentimentos estéticos a partir de pesquisas da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, nos questionávamos: Como são desenvolvidos os sentimentos estéticos? Como a educação estética pode ser realizada no contexto escolar?

---

<sup>1</sup> MARX e ENGELS, 2010, p.135, grifo do autor.

<sup>2</sup> VIGOTSKI, 2001b.

<sup>3</sup> Ibid., p. 315.

## 4.2 - Caracterização dos sentimentos estéticos

As emoções e os sentimentos são as primeiras formas experimentadas pelos humanos ao se relacionarem com a realidade circundante e consigo mesmos<sup>4</sup>. Ao agir sobre a realidade, um indivíduo “[...] descobre determinadas relações internas entre si e os objetos, acontecimentos e ações” e “ao mesmo tempo, experimenta sob seus efeitos, uns ou outros sentimentos ou emoções”<sup>5</sup>.

Blagonadezhina<sup>6</sup> estabeleceu uma distinção conceitual entre emoções e sentimentos, caracterizando suas especificidades na atividade humana. Segundo seus escritos, as emoções “[...] são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas [...]”<sup>7</sup>, enquanto os sentimentos, por sua vez, “[...] estão relacionados com as necessidades que tem aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade”<sup>8</sup>.

Ainda que as emoções estejam relacionadas às necessidades orgânicas vitais comuns a todos os animais (como saciar a fome e a sede), as emoções humanas são diferentes daquelas partilhadas entre os demais animais em função da forma como são satisfeitas. Diferentes deles, os humanos atendem as suas necessidades de acordo com as exigências sociais, o que torna suas emoções qualitativamente diferentes. Os indivíduos humanizados, por exemplo, não se lançam à comida em qualquer condição, “[...] mas começam a comer somente quando há condições sociais determinadas de tempo e lugar”<sup>9</sup>. Com isso, Blagonadezhina<sup>10</sup> reconheceu o caráter social das emoções humanas, considerando que guardam relações culturais com os aspectos biológicos, destacando que os sentimentos, por sua vez, são especificamente humanos, pois sua origem é determinada pelo desenvolvimento histórico e a ele está subordinado.

Nesse âmbito, uma emoção ou um sentimento pode ser caracterizado ou denominado com o mesmo substantivo, dependendo do papel que exerce na

---

<sup>4</sup> ZAPOROTZHETS, 2017

<sup>5</sup> Ibid., p.133.

<sup>6</sup> BLAGONADEZHINA, 1969.

<sup>7</sup> Ibid., p.358, grifo da autora, tradução nossa.

<sup>8</sup> Ibid., p.358-359, grifo da autora, tradução nossa.

<sup>9</sup> Ibid., p.359, tradução nossa.

<sup>10</sup> Ibid.

atividade humana. A sensação de medo, por exemplo, representa essa dupla condição. Quando tratamos do medo como uma reação a fatores que demonstram perigo de vida, referimo-nos a uma emoção relacionada ao instinto de sobrevivência, “[...] enquanto que o medo de parecer ridículo ou de perder a consideração dos demais é um sentimento ligado às relações sociais do indivíduo”<sup>11</sup>.

Apesar de as diferenças conceituais entre as emoções e sentimentos descritas por Blagonadezhina<sup>12</sup>, em sua análise há o reconhecimento da relação dialética entre eles, revelando uma máxima da Teoria Histórico-Cultural: a superação de formas psicológicas elementares em formas de tipo superior. Assim, interessa-nos ressaltar a característica que os torna semelhantes em relação à atividade humana, isto é, sua origem histórico-cultural.

Vigotski<sup>13</sup> também problematizou as abordagens que preconizavam a naturalização das emoções humanas. Ao analisar as principais pesquisas referentes às emoções veiculadas em seu tempo, verificou que essa temática era contemplada de forma prioritariamente naturalista, em uma perspectiva de aproximação entre as reações emocionais humanas às dos animais. O autor propôs a reorientação das pesquisas para a compreensão das particularidades das emoções nos humanos e não apenas para sua aproximação com as características animais.

Nessa direção, de acordo com Zaporotzhets<sup>14</sup>, as emoções e sentimentos humanos estão relacionados ao conjunto de experiências de cada indivíduo<sup>15</sup>, e embora sua origem esteja vinculada às funções orgânicas, seu conteúdo e forma dependem, sobretudo, das influências das condições de vida na qual os indivíduos estão submetidos<sup>16</sup>; desse modo “[...] as mudanças nas condições sociais de vida modificam a atitude do homem para o mundo e como consequência disto mudam seus sentimentos”<sup>17</sup>. Dito de outra forma, as particularidades das emoções e dos sentimentos relacionam-se às necessidades humanas, as quais, por seu turno, foram e estão continuamente sendo geradas.

---

<sup>11</sup> BLAGONADEZHINA, 1969, p.359, tradução nossa.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> VIGOTSKY, 2004; VIGOTSKI, 2006.

<sup>14</sup> ZAPOROTZHETS, 2017.

<sup>15</sup> Ibid., p.138.

<sup>16</sup> Ibid., p.134.

<sup>17</sup> BLAGONADEZHINA, op. cit., p.359, tradução nossa.

Blagonadezhina<sup>18</sup> classificou os sentimentos estéticos, junto com os morais e intelectuais, como superiores e propôs que podem ser desenvolvidos desde a infância<sup>i</sup>. Definiu os sentimentos estéticos como aqueles que são motivados por experiências produzidas por meio do belo. Destacou que “[...] em sua forma mais típica e brilhante aparecem quando se percebem as obras de arte”<sup>19</sup>, mas que podem ser motivados não apenas por elas<sup>ii</sup>. Conforme escreveu, “[...] a origem dos sentimentos estéticos, além das obras de arte, pode ser tudo aquilo que existe na realidade e responde as exigências sociais de beleza [...]”<sup>20</sup>, como os fenômenos da natureza<sup>iii</sup>, as ações humanas e outros tipos de objetos criados pela humanidade.

Esses objetos, fenômenos e ações, porém, não emitem ou expressam significados por si mesmos. Conforme Vigotski<sup>21</sup>, a percepção estética resulta de uma atividade mais complexa do organismo, na qual a percepção sensorial é apenas o primeiro passo. Assinalou que uma produção artística não é percebida somente com os olhos ou ouvidos, mas também mediante uma complexa atividade interna desencadeada pelo ato de ver ou ouvir. Em última instância, não basta nascer com os olhos para ver e com os ouvidos para escutar, pois a atribuição de significados e a criação de um sentido para o que sentimos decorre de um processo que se realiza ao longo da vida e que não está dado no nascimento. Em síntese: nossos sentidos resultam de um processo de educação, conforme indicamos com a citação apresentada como epígrafe desta seção. Versamos sobre essa questão a seguir.

#### **4.1 - Os mecanismos psicológicos da vivência estética**

Reiteramos que os sentimentos estéticos são motivados pelas criações artísticas e outros meios de expressão socialmente reconhecidos pelo seu caráter estético. Blagonadezhina<sup>22</sup> assinalou que a forma desses meios é que mobiliza o sentimento estético e, diante disso, propôs que “[...] uma das premissas

---

<sup>18</sup> BLAGONADEZHINA, 1969.

<sup>19</sup> Ibid., p.369, tradução nossa.

<sup>20</sup> Ibid., p.369, tradução nossa.

<sup>21</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>22</sup> BLAGONADEZHINA, op. cit.

fundamentais para que se formem os sentimentos estéticos é educar a percepção da forma como meio de expressão de um conteúdo determinado<sup>23</sup>.

Vigotski<sup>24</sup> também deu especial atenção aos aspectos formais que constituem uma obra de arte. Em *Psicologia da arte*<sup>25</sup>, declarou que as contradições entre forma e conteúdo provocam determinadas emoções no espectador e propôs a superação das análises que ora priorizavam o autor, ora o espectador na relação estética.

Em *Psicologia pedagógica*<sup>26</sup>, criticou a ideia que “[...] a percepção estética constitui uma vivência totalmente passiva, uma total entrega à impressão, uma detenção de toda a atividade do organismo”<sup>27</sup>. De acordo com essa assertiva, quanto maior fosse o desinteresse, a repressão da vontade e a falta de relação pessoal com o objeto estético, melhor seria a reação estética. Nessa lógica, a obra por si mesma seria capaz de falar ao espectador, se ele estivesse aberto para recebê-la. Em última instância, seria desnecessário refletir sobre a necessidade de educação dos sentimentos estéticos, pois a qualidade estética estaria imediatamente acessível ao espectador na própria obra e se imporia a ele. Para ter uma vivência estética com a música, por exemplo, bastaria ouvi-la, e com uma pintura, bastaria olhá-la.

Vigotski<sup>28</sup> refutou essa concepção argumentando que na realidade “[...] a obra de arte não é acessível, de forma alguma, a percepção de todos”<sup>29</sup>. Nesse sentido, para Leontiev<sup>30</sup>, nem todos os indivíduos “[...] conseguem que todas as obras de arte lhes falem”<sup>31</sup>, pois apresentam diferentes níveis de percepção estética<sup>iv</sup>.

A aparente passividade daquele que tem uma experiência estética, segundo Vigotski, representa “[...] o lado inverso de outra atividade, incomensuravelmente mais séria e necessária ao ato estético”<sup>32</sup>, ou seja, uma complexa atividade que

---

<sup>23</sup> BLAGONADEZHINA, 1969, p.370, grifo da autora, tradução nossa.

<sup>24</sup> VIGOTSKI, 2001b.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Id., 2003c.

<sup>27</sup> Id. 2003a, p.229.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., p.229.

<sup>30</sup> LEONTIEV, 2011.

<sup>31</sup> Ibid., p.132.

<sup>32</sup> VIGOTSKI, op. cit., p.229.

acontece internamente no indivíduo. A excitação externa provocada pela arte e captada pelos sentidos, a percepção imediata, consiste no primeiro momento para o estabelecimento da vivência estética, que, por sua vez, ocorre por meio de um trabalho psíquico difícil e árduo<sup>33</sup>. Ela é resultado de uma atividade construtiva complexa efetuada por aquele que percebe a arte e assim foi explicada por Vigotski<sup>34</sup>: “[...] com as impressões externas apresentadas, a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas as suas reações posteriores”. O autor demonstrou como isso ocorre em relação a uma pintura sobre tela:

[...] por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de tinta de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o expectador interpreta esta tela, e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro, pertence totalmente ao psiquismo do receptor. [...] precisamos aplicar a complexa tarefa de recordar, de associar ideias, para compreender que pessoa ou que paisagem está representada no quadro, observar em que relação estão suas diferentes partes. Toda essa tarefa necessária pode ser considerada segunda síntese criativa, por que exige que o receptor reúna e sintetize os elementos dispersos do todo artístico<sup>35</sup>.

Ocorre que, na acepção de Leontiev<sup>36</sup>, nem todos os indivíduos se interessam pelo trabalho psíquico necessário à percepção estética aplicada à arte ou não tiveram oportunidade de desenvolvê-lo. Estes, diante do esforço mental necessário para estabelecer um diálogo com as produções artísticas, priorizam a identificação de aspectos familiares nas obras. Sua atividade mental é conduzida pela aplicação de esquemas em que o processo de percepção é reduzido ao reconhecimento de padrões repetidos. O autor denominou esse processo de quase-percepção. Nele, “o receptor não se esforça por adquirir nada de novo” [...] ao contrário, pretende “[...] reconhecer algo bem conhecido, de modo a identificar a projecção das suas atitudes, valores, vontades e sonhos não realizados e nada mais”<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> VIGOTSKI, 2003a, p.229.

<sup>34</sup> Ibid., p.230.

<sup>35</sup> Ibid., p.230.

<sup>36</sup> LEONTIEV, 2011.

<sup>37</sup> Ibid., p.141-142.



Leontiev<sup>38</sup> declarou que a quase-percepção motiva a criação da quase-arte, isto é, produções que não exercem efetivamente efeitos para a formação da personalidade e priorizam a excitação das emoções pessoais. E ainda:

Podemos definir a distinção entre quase-arte e verdadeira arte em termos da seguinte dicotomia: arte para as emoções *versus* arte para a personalidade [...]. A arte para as emoções não contém novos significados. Proporciona reconhecimento em vez de cognição. Nenhum receptor pode receber deste tipo de arte senão prazer emocional transitório (ou outras emoções). O encontro com a quase-arte é semelhante a uma aventura passageira de uma noite. [...] A quase-arte, por sua vez, produz quase-públicos. [...] A quase-arte não carece apenas de efeitos de desenvolvimento, mas mais do que isso, conserva uma visão do mundo e a personalidade em geral, impedindo a capacidade humana de mudar, de haver desenvolvimento pessoal e adaptação criativa ao mundo em transformação<sup>39</sup>.

Um exemplo mencionado pelo autor quando se reporta à quase-arte são as produções da cultura industrial de massas baseadas “[...] no princípio do reconhecimento, na aplicação de estereótipos automáticos de *plug-and-play* da percepção”<sup>40</sup>. Nesses casos, são bem sucedidas aquelas produções que apresentam o enredo emocionalmente intenso. Corroborando Leontiev<sup>41</sup>, “[...] o cerne de uma obra de verdadeira arte - o seu significado - não é dado directamente e requer, em vez disso, que se transcenda a narrativa”<sup>42</sup>, ou seja, é criada intencionalmente para romper imediatismo perceptivo e incentiva o observador a estabelecer sentidos em diferentes camadas da obra.

Vigotski<sup>43</sup> afirmou que a vivência artística consiste em um ato criador do receptor, porque exige que este reúna os elementos dispersos do todo artístico e elabore sua síntese, uma segunda síntese criadora. Para isso, “[...] o leitor deve ser tão genial quanto o poeta”<sup>44</sup>.

---

<sup>38</sup> LEONTIEV, 2011.

<sup>39</sup> Ibid., p.142.

<sup>40</sup> Ibid., p.142.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.,p.142.

<sup>43</sup> VIGOTSKI, 2003a, p.230

<sup>44</sup> Ibid., p.232.

Leontiev<sup>45</sup> ponderou que a quase-percepção não é um problema em si. Em sua visão, a função recreativa da arte promovida por essa forma de percepção é necessária aos humanos sendo que “[...] intelectuais altamente criativos e esteticamente competentes usam a quase-arte para satisfazer esta necessidade e, por vezes, a quase-arte desempenha esta função com mais eficácia do que a verdadeira arte”<sup>46</sup>. Complementou que a quase-arte é perversa “[...] quando toma o lugar de verdadeira arte para muitas pessoas que não conhecem outra forma de ‘arte’ e acreditam que o pouco disponível é verdadeira arte”<sup>47</sup>, isto é, quando as experiências dos indivíduos são limitadas às poucas formas de expressão artística. A privação dos indivíduos aos diferentes modelos de produção artística pode promover o desenvolvimento de um quase-público que rejeita o novo, procura prazer apenas naquilo bem conhecido e considera apenas suas próprias opiniões e juízos, que revelam o gosto partilhado pelas massas<sup>48</sup>.

Nesse contexto, ressaltamos a emergência da educação dos sentimentos estéticos, que pode ser efetivar por meio da chamada educação estética. Essa possibilidade é explicitada por Zaporotzhets<sup>49</sup> quando escreveu: “Os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem no momento de seu nascimento. Eles se formam no processo da vida, sob efeito da educação”<sup>50</sup>. Essa afirmativa reafirma as palavras de Vigotski<sup>51</sup> quando propôs que “[...] o sentimento estético deve ser objeto de educação como todos os outros, só que através de formas peculiares”<sup>52</sup>.

Vigotski<sup>53</sup> problematizou a natureza, o significado, os objetivos e os métodos da educação estética. Assinalou que os pesquisadores de sua época tinham opiniões divergentes quanto à relevância educativa das vivências estéticas, e que, de modo geral, faltava-lhes clareza sobre a finalidade da estética vinculada à

---

<sup>45</sup> LEONTIEV, 2011.

<sup>46</sup> Ibid., p.143.

<sup>47</sup> Ibid., p.143.

<sup>48</sup> Ibid., p.143.

<sup>49</sup> ZAPOROTZHETS, 2017.

<sup>50</sup> Ibid., p.143.

<sup>51</sup> VIGOTSKI, 2003a.

<sup>52</sup> Ibid., p.237.

<sup>53</sup> Ibid.

educação escolar. A seguir, apresentamos uma síntese das críticas realizadas pelo autor relacionando-as às questões da atualidade.

#### **4.2 - Os vínculos entre a estética e a educação nas instituições escolares**

Vigotski<sup>54</sup> explicou que um dos principais equívocos cometidos nas escolas em relação aos aspectos estéticos consistia na utilização das vivências estéticas como um meio para promoção de outros conteúdos visando resultados pedagógicos alheios à própria vivência estética em si, ou seja, ao invés de ser tratada apenas como um meio para o atendimento de uma finalidade pedagógica, para o autor, a função estética também deveria ser apresentada nas instituições escolares como um fim em si mesmo.

Em *Psicologia da arte*<sup>55</sup> tratou dessa questão ao questionar as abordagens que, em suas palavras, retiravam a ação da arte como arte, isto é, aquelas que pretendiam sobrepor e substituir as forças mobilizadas pela própria arte, “[...] por insípidos preceitos protestantes, racionais ou moralizadores”<sup>56</sup>. Em *Psicologia pedagógica*<sup>57</sup> detalhou sua crítica mencionando três usos das experiências estéticas nas escolas que interferiam negativamente no desenvolvimento de uma educação propriamente estética.

A primeira forma questionada pelo autor refere-se ao uso da arte para o desenvolvimento de valores morais. Vigotski<sup>58</sup> contrariou a ideia de que as obras de arte possuem um sentido moral diretamente transmitido ao espectador e que, em função disso, a arte deveria ser apresentada às crianças para que estas extraíssem determinadas normas morais. A compreensão equivocada de que os valores morais presentes nas obras de arte são diretamente transferidos às crianças fez, segundo o autor, que as bibliotecas infantis fossem formadas por textos com exemplos morais para serem seguidos pelas crianças, sendo a Literatura Infantil, neste caso, “[...] um

---

<sup>54</sup> VIGOTSKI, 2003a.

<sup>55</sup> Id., 2001b.

<sup>56</sup> Ibid, p. 322.

<sup>57</sup> Id., 2003a.

<sup>58</sup> Ibid.

brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil”<sup>59</sup>.

Vigotski<sup>60</sup> refutou essa ideia demonstrando como as normas morais presentes em alguns contos infantis não eram interpretadas pelas crianças da maneira esperada pelos adultos. Relatou que ao ouvirem a fábula de Krilov<sup>v</sup> “A Cigarra e a formiga”, as crianças simpatizaram com a “[...] despreocupada e poética cigarra que cantava durante todo o verão, e a responsável e tediosa formiga lhes pareceu odiosa”<sup>61</sup>. Na opinião infantil, a história estava relacionada à arrogante avareza da formiga e não à aversão a uma vida fácil e despreocupada, como queriam os adultos. O autor concluiu que: “Nos casos em que as crianças não tentam adivinhar a resposta que o professor espera delas, mas falam sinceramente e por conta própria, suas opiniões são opostas a moral do professor [...]”<sup>62</sup>.

Ao examinar o empenho realizado em escolas de seu tempo para adaptar qualquer vivência artística a certo dogma moral, Vigotski<sup>63</sup> argumentou que essa simplificação contradizia a especificidade da vivência estética e agia “[...] de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas”<sup>64</sup>, pois, ao invés de desenvolver os hábitos estéticos e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra era transformado em regra pedagógica. Em *Psicologia da arte*<sup>65</sup>, afirmou ser imprescindível permitir que a arte possa realizar a sua ação enquanto arte, isto é, a de produzir inquietações. Nesse sentido, ao tratar do papel da crítica de arte, alertou para o difícil equilíbrio a ser conquistado entre a apresentação de explicações sobre uma obra e a inquietação que ela pode mobilizar no observador.

Consideramos que a crítica feita por Vigotski pode ser relacionada à atualidade, pois notamos que a apresentação da arte para a valorização de juízos morais ainda é realizada nas instituições escolares. Reconhecemos a secundarização dos aspectos estéticos presentes na leitura de uma história e na

---

<sup>59</sup> VIGOTSKI, 2003a, p.226.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid., p.226.

<sup>62</sup> Ibid., p.226.

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Ibid., p.227.

<sup>65</sup> Id., 2001b, p.322.

interpretação realizada pelas crianças em prol da promoção de um valor moral. Identificamos essa relação quando, por exemplo, histórias ou imagens são editadas e simplificadas para que crianças possam compreender a mensagem moral ou quando são orientadas a apresentar a forma moralmente adequada de interpretar determinada história.

A segunda forma criticada por Vigotski<sup>66</sup> estava relacionada ao emprego da arte para a explicação da realidade social. Segundo o autor, os “[...] cursos de história da literatura se baseavam nesse princípio e substituíam deliberadamente o estudo das leis e fatos artísticos pelo estudo dos elementos sociais presentes nas obras [literárias]”<sup>67</sup>. Em *Psicologia da arte*<sup>68</sup>, reiterou este fato: “Até ultimamente em nossas escolas, assim como em nossa crítica, dominou a concepção publicística da arte. Os alunos decoravam fórmulas sociológicas falsas e fictícias concernentes a essa ou àquela obra de arte”<sup>69</sup>.

Na perspectiva do autor, as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais e tampouco aos aspectos sociais eventualmente presentes nas obras. Em sua avaliação, a utilização da arte para o estudo dos fatos históricos, levava a uma má compreensão da realidade, pois “[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade”<sup>70</sup>.

Conforme indicou Vigotski<sup>71</sup>, os elementos extraídos da vida, quando empregados na composição de uma obra de arte, são transformados mediante um amplo repertório de procedimentos próprios da arte. O autor ilustrou essa situação ao comentar sobre a criação da personagem Natacha do romance *Guerra e Paz* escrito por Leon Tolstói<sup>vi</sup>. Segundo o autor, Tolstói disse: “Peguei a Tânia [...] remói com a Sônia, então, saiu a Natacha”<sup>72</sup>. Tânia e Sônia eram, respectivamente, a cunhada e esposa de Tolstói e pela “[...] combinação das duas foi produzida uma imagem artística [literária]”<sup>73</sup>.

---

<sup>66</sup> VIGOTSKI, 2003a.

<sup>67</sup> Ibid., p.227.

<sup>68</sup> VIGOTSKI, 2001b.

<sup>69</sup> Ibid, 323.

<sup>70</sup> Ibid., p.228.

<sup>71</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>72</sup> Ibid., p. 34.

<sup>73</sup> Ibid., 34.

Reconhecemos novamente procedimentos realizados na atualidade nas escolas relacionados à crítica do autor. Referimo-nos a situações em que uma imagem da arte é apresentada aos escolares como testemunho de uma realidade e não como uma produção artística resultado da experiência criativa do indivíduo que a compôs, em diálogo com a realidade social que vivenciou.

O terceiro aspecto criticado por Vigotski<sup>74</sup> se refere à utilização da arte como meio de entretenimento voltado à promoção de sentimentos agradáveis e alegria. Nesta perspectiva, as vivências estéticas, nas escolas, estariam a serviço do entretenimento. Ocorre que, conforme observou o autor, a força de um estímulo real e concreto é geralmente mais significativa para as crianças do que uma emoção imaginária que pode ser provocada pela arte. Diante disso, alertou: “Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes”<sup>75</sup>.

Nesse sentido, destacamos também a análise do autor em *Psicologia da arte*<sup>76</sup> e *Psicologia pedagógica*<sup>77</sup> acerca dos sentimentos mobilizados pela arte. Nessas obras, refutou a ideia de que a arte seria capaz de contagiar os indivíduos com os sentimentos escolhidos e propostos pelo artista. Essa perspectiva, defendida por Tolstói, propunha que a atividade artística estaria baseada na possibilidade de o público ser contagiado. Na visão de Vigotski, contudo, o objetivo de uma vivência estética não consiste na transmissão dos sentimentos do artista para o público.

O autor asseverou ser um equívoco a equiparação dos sentimentos comuns àqueles mobilizados pela arte. Se fosse assim, em sua análise, a arte seria tomada apenas como um ressonador de sentimentos e teria um efeito mais quantitativo do que qualitativo na vida das pessoas.

Entendemos que a crítica do autor à utilização da arte como meio de entretenimento e contágio de sentimentos, apesar do período em que foi feita, também tem relações com determinadas práticas escolares da atualidade. Pode ser constatada, por exemplo, na seleção de imagens, músicas, filmes e danças

---

<sup>74</sup> VIGOTSKI, 2003a.

<sup>75</sup> Ibid., p.229.

<sup>76</sup> Id., 2001b.

<sup>77</sup> Id., 2003a.

apresentados nas escolas que, por vezes, reapresenta um repertório já conhecido pelos escolares, sob o pretexto de que assim eles se divertirão. Conforme mencionamos, a educação escolar organizada com a finalidade de promover vivências estéticas não deve considerar apenas o que crianças já gostam e conhecem, mas apresentar novas referências a fim de possibilitar o desenvolvimento de seu gosto.

Vigotski<sup>78</sup> deixou evidente quais eram os equívocos realizados nas instituições escolares de seu tempo. Em sua premissa, a educação estética não deveria estar limitada apenas às questões de caráter moral, social e de entretenimento, mas ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos de modo amplo. Com isto não desconsiderou que a arte pudesse expressar um efeito moral, contribuir para o desenvolvimento de atributos relacionados aos aspectos sociais e tampouco proporcionar momentos de prazer, porém esses aspectos não deveriam, em sua análise, substituir os objetivos direcionados à própria educação estética. Vigotski<sup>79</sup> salientou que a relação do indivíduo com a obra de arte deve ser estética, pois é por meio dessa relação que a arte pode exercer um papel formativo, mas não negou que a arte tem vinculação com a moral, com outras formas de conhecimento e que pode proporcionar divertimento. Em suas palavras: “Todos estes, sem dúvida, podem existir, mas sempre como componentes secundários, como uma espécie de seqüela da obra de arte que só surge depois de realizar por completo a ação estética”<sup>80</sup>.

Esses argumentos indicam a possibilidade de organizar as ações educativas na Educação Infantil, a partir de conhecimentos relacionados às artes visuais, tendo como finalidade a educação estética e o desenvolvimento da criação. Para tanto são necessárias estratégias metodológicas capazes de atender a este propósito. Ocorre que a questão do ensino da criação é, para Vigotski, tarefa de grande complexidade. Em Psicologia da arte, afirmou: “[...] Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação”<sup>81</sup>. Essa frase parece instaurar um paradoxo: de um

---

<sup>78</sup> VIGOTSKI, 2003a.

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> Ibid., p. 233

<sup>81</sup> Id., 2001b, p. 325.

lado afirma que o ato criador da arte não pode ser ensinado e por outro reconhece que os professores podem contribuir para seu desenvolvimento. Tratamos dessa questão na sequência.

#### 4.2.1 - As possibilidades metodológicas de uma educação estética

Segundo Peres<sup>82</sup>, a ideia de que a criação artística não pode ser ensinada está fortemente enraizada na cultura ocidental. Como demonstramos anteriormente, desde o romantismo essa concepção tem conquistado inúmeros adeptos e com ela propagou-se o argumento que “a arte parece exigir misteriosos dons que ninguém sabe como se adquirem” que parecem concedidos por “[...] deuses, ou as musas, [...] a seu livre e caprichoso arbítrio”<sup>83</sup>. Não era disto, contudo, que Vigotski se referia ao afirmar a impossibilidade de ensino do ato criador, pois como evidenciou, o “[...] ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais.”<sup>84</sup>

Peres<sup>85</sup> explicou que a negação de Vigotski sobre o ensino do ato artístico estava relacionada à complexidade envolvida na criação da arte e com o fato de essa forma de criação não estar subordinada às operações puramente conscientes. Vigotski tratou, portanto, da impossibilidade de ensinar diretamente os mecanismos inconscientes ligados ao ato artístico.

Embora tenha iniciado sua afirmativa sugerindo os limites do ensino - “Ensinar o ato criador da arte é impossível”<sup>86</sup> -, concluiu a frase indicando possibilidades da ação educativa - “[...] isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação”<sup>87</sup> - pois entendeu que por meio da consciência é possível acender os processos inconscientes<sup>vii</sup>. Em suas palavras: “Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos

---

<sup>82</sup> PERES, Juan J. Jové. **Arte, psicología y educación**. Fundamentación vygotskyana de la educación artística. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

<sup>83</sup> Ibid., p.140, tradução nossa.

<sup>84</sup> VIGOTSKI, 2001b, p.325.

<sup>85</sup> PERES, op. cit.

<sup>86</sup> VIGOTSKI, op. cit. p.325.

<sup>87</sup> Ibid., p.325.



organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes”<sup>88</sup>.

Dessa forma, concordamos com Peres<sup>89</sup> sobre essa questão quando, amparado nas pesquisas de Vigotski, ponderou: “O mais substantivo da arte não pode ser ensinado de maneira direta, mas as formas de vida artísticas e os modos de ativação da mente enquanto se produz arte ou se aprecia dela, podem ser aprendidos”<sup>90</sup>. Nesse âmbito, o desafio de uma proposta de educação estética com arte consiste em propiciar meios de desenvolvimento para que o indivíduo possa compreender que

[...] em sua mente pode dar lugar um certo tipo de significados, sentidos e emoções que, sendo semelhantes as de uso comum, são ao mesmo tempo diferentes. E o são por que no universo da cultura da arte funcionam com vieses particulares.”<sup>91</sup>

Peres<sup>92</sup> comparou o problema da iniciação à arte e às vivências estéticas com o desenvolvimento da fala nas crianças. Conforme explicou, no esforço de lidarem com as palavras e seus significados as crianças inicialmente imitam sons das sílabas que lembram as palavras ouvidas. Logo, aprendem a utilizá-las em determinados contextos. À medida que as crianças são apresentadas aos significados, vão organizando-os por critérios de semelhanças, diferenças e regularidades de acordo com suas próprias experiências e também mediante a observação e imitação do uso das palavras e significados realizados pelos adultos. Desse modo, segundo o autor, as crianças descobrem os significados por que estão imersos nas formas de vida guiadas por determinadas regularidades.

Em relação à arte, segundo sua comparação, o processo é semelhante. Ocorre que, nesse caso, os significados não podem ser imitados diretamente dos demais, pois cada sujeito pode ter uma reação diferente com o objeto artístico, pois como vimos, a vivência estética exige que os significados, os sentidos e as emoções sejam criados pelo próprio sujeito de modos particulares. Uma maneira de

---

<sup>88</sup> VIGOTSKI, 2001b, p.325.

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> PERES, 2002, p.140.

<sup>91</sup> Ibid., p.141.

<sup>92</sup> Ibid.

desenvolvê-las, consoante Peres<sup>93</sup>, é permitir que as crianças tenham múltiplas e variadas experiências com a arte, assim, poderão gradativamente se apropriar das formas próprias da criação artística e, com isso “[...] o universo da arte pode ser convertido em herança cultural potencializadora dos processos psíquicos superiores”<sup>94</sup>.

Com isto, reafirmamos a necessidade de que a educação estética, no contexto das instituições educativas, seja realizada a partir de imagens da arte e que ações intencionais de ensino sejam propostas a partir desse tipo de imagens de modo integrado à rotina das escolas de Educação Infantil. Vigotski<sup>95</sup> propôs que “[...] a moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar”<sup>96</sup> sejam utilizados como meio para a elaboração estética. Conforme escreveu:

[...] a beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança<sup>97</sup>.

O autor considerou o potencial da arte para transformação da realidade “[...] não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações”. Conforme expressou: “[...] a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que este por trás dela”<sup>98</sup>.

Nesse âmbito, nos parece oportuna a orientação de Chaves<sup>99</sup> para que a arte esteja presente em todos os tempos e espaços da rotina escolar e que ocupe uma tríplice condição nas escolas, isto é, como conteúdo (o quê está sendo ensinado), como estratégia (a forma como o conteúdo está sendo ensinado) ou como recursos (os materiais utilizados para promover o ensino). A autora firmou a defesa de uma

---

<sup>93</sup> PERES, 2002.

<sup>94</sup> Ibid., p.142, tradução nossa.

<sup>95</sup> VIGOTSKI, 2003a, p. 239.

<sup>96</sup> Ibid., p.239.

<sup>97</sup> Ibid., 239.

<sup>98</sup> VIGOTSKI, 2001b, p. 320.

<sup>99</sup> CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. 1ed. Maringá: Eduem, 2011b, v. 1, p. 97-106.

educação humanizadora, ou seja, aquela cujos: “[...] encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem”<sup>100</sup>. Nessa direção, propôs que o tempo e o espaço das instituições educativas sejam organizados “[...] levando em consideração as máximas elaborações humanas”<sup>101</sup>. O planejamento do trabalho, nessa lógica, “[...] estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento - regra que se aplica também ao universo da arte”<sup>102</sup>.

Diante disso, consideramos que os móveis dos berçários, os desenhos feitos com e para as crianças, as imagens dos cartazes fixados nas paredes das instituições, os filmes exibidos, as músicas cantadas e as coreografias ensinadas podem ser escolhidos criteriosamente e elaborados tendo como referência as produções artísticas<sup>103</sup>. Assim, o tempo e o espaço na Educação Infantil podem ser repletos de cores, sons, movimentos e exemplos da arte, diferente da organização de inúmeras instituições nas quais brinquedos, livros, tintas, papéis e demais recursos didáticos permanecem guardados em armários e gavetas, distantes do acesso das crianças. Como denunciou Chaves, há

[...] corredores sombrios, salas pouco iluminadas ou ventiladas, materiais didático-pedagógicos depositados sobre armários empoeirados ou simplesmente encaixotados em algum depósito, ao lado dos produtos de limpeza, parques desprovidos de brinquedos e, ainda, tomados pelo frio alicerce dos pátios de cimento, onde as crianças ficam por muitas horas de seu dia e nos primeiros anos de suas vidas<sup>104</sup>.

Nessa perspectiva, a intencionalidade do trabalho na Educação Infantil estaria voltada para propiciar, em todos os tempos e espaços, vivências estéticas e condições necessárias para o desenvolvimento da criação com arte na infância. Na próxima seção, apresentamos princípios que podem orientar a formação de artística e estética dos professores e o desenvolvimento da criação infantil. Com isto, atendemos ao objetivo geral que propomos para a investigação, isto é, estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética

---

<sup>100</sup> CHAVES, 2011b, p. 98.

<sup>101</sup> Ibid., p. 98.

<sup>102</sup> Ibid., p. 98.

<sup>103</sup> STEIN, 2012.

<sup>104</sup> CHAVES, 2011a, p. 65

e artística de professores e o desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil.

- 
- <sup>i</sup> A partir das pesquisas de A.N. Leontiev e L.V. Blagonadezhina Chaves (2014b) apresentou uma reflexão sobre como os sentimentos estéticos podem ser desenvolvidos na infância mediante a organização da rotina, isto é, do tempo e do espaço, nas instituições de Educação Infantil: “A atuação junto às crianças pequenas deve ser viabilizada em uma perspectiva de humanização e emancipação, em que os procedimentos didáticos sejam ricos de significado e afetividade, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos figurem como características essenciais no processo de ensino, em que o espaço e o tempo expressem o apreço à arte e ao conhecimento e revelem possibilidades de aprendizagem, entusiasmo e encanto” (CHAVES, 2014b, p.90).
- <sup>ii</sup> Como explicaram Ferraz e Fusari (2010): “O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sócio-cultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das suas principais fontes de aplicação [...]. Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos.” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 54, grifo da autora).
- <sup>iii</sup> Conforme demonstrou Luria (1986), o desenvolvimento da percepção e da linguagem está relacionado à atividade prática de determinado grupo social. O autor exemplificou: “[...] nas regiões tropicais (e zonas subtropicais), utiliza-se apenas uma palavra para designar a cor branca; nos idiomas dos povos de zonas frias, há não menos de 10-12 palavras que designam diferentes matizes de cor branca (a cor da neve recém-caída, a cor da neve esponjosa, a cor da neve a ponto de derreter etc.). Ou seja, a designação das cores na linguagem está estreitamente ligada à atividade prática das pessoas e refletem aqueles traços dos matizes da cor que possuem para elas uma significação prática.” (LURIA, 1986, p.93). Sobre o desenvolvimento da percepção em Luria, destacamos o artigo de Costa (2017): “O conceito de percepção para Alexander Luria e a controvérsia com Kurt Koffka”.
- <sup>iv</sup> Os níveis de percepção estética foram objeto de diferentes pesquisadores. Baseado em princípios da psicologia cognitiva Parsons (1992) sistematizou os níveis de experiência estética a partir da observação de pinturas em cinco estágios (*estádios* na tradução portuguesa): 1º - Preferência: caracterizada pelo “[...] gosto intuitivo pela maioria dos quadros, forte atração pela cor, e uma reação ao tema do quadro consistindo numa serie de associações livres [...]”. “[...] Do ponto de vista psicológico, é o estágio onde praticamente não há consciência do ponto de vista dos outros. Tudo quanto existe manifesta-se através da experiência” (PARSONS, 1992, p.39); 2º - Beleza e realismo: “a idéia dominante do segundo estágio é a do tema. [...] O objetivo fundamental da pintura é representar alguma coisa. [...] A beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético. [...] Do ponto de vista psicológico [...] representa um progresso por que reconhece implicitamente o ponto de vista dos outros” (PARSONS, 1992, p.39-40); 3º - Expressividade: “Observamos os quadros em função da experiência que podem proporcionar, e quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro.[...] O sentimento ou pensamento expresso pode ser do artista, o [sic] do observador, ou de ambos. Em todo o caso, é sempre aquilo que é interiormente apreendido por um indivíduo.[...] Do ponto de vista psicológico, [...] representa um progresso por que assenta numa nova consciência da interioridade da experiência dos outros, e numa nova capacidade para aprender as suas ideias e sentimento pessoais” (PARSONS, 1992, p.40-41); 4º - Estilo e forma: nesse estágio compreende-se que “[...] a significação de um quadro é mais social do que individual. Integra-se numa tradição, criada por um conjunto de pessoas que ao longo do tempo foram observando e comentando um conjunto de obras. [...] A significação da obra consiste naquilo que o grupo consegue dizer

---

discursivamente acerca dela, e que é mais do que aquilo que cada pessoa é capaz de apreender individualmente num dado momento. [...] do ponto de vista psicológico, o progresso reside aqui na capacidade de adoptar a perspectiva da tradição considerada em seu conjunto.” (PARSONS, 1992, p.41). 5º Autonomia: A perspectiva nesse estágio é a de que “[...] o indivíduo deve julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte. Estes conceitos evoluem com a história, e devem ser continuamente reajustados para se adaptarem à situação atual. O juízo é considerado como sendo ao mesmo tempo mais pessoal e mais fundamentalmente social. [...] Do ponto de vista psicológico, isto representa um avanço por que exige que transcendamos o ponto de vista da cultura. Exige a capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites e de considerar o sujeito como apto a responder as questões levantadas. Tal implica uma perspectiva global sobre a cultura e sobre si” (PARSONS, 1992, p. 42-43).

<sup>v</sup> Ivan Andreyevich Krilov (13 de fevereiro de 1769, Moscou, Rússia - 21 de novembro de 1844, São Petersburgo, Rússia), escritor e fabulista russo.

<sup>vi</sup> Liev Nikoláievich Tolstói conhecido como Leon Tolstói (9 de setembro de 1828, Iasnaia Poliana, Rússia - 20 de novembro de 1910, Lev Tolstoy, Rússia), escritor russo. Fundou uma escola rural em Iasnaia Poliana, Rússia, na propriedade de sua família.

<sup>vii</sup> Martins (2016) tratou sobre a dinâmica consciente/inconsciente nas pesquisas de Vigotski. Segundo a autora, Vigotski se opunha às concepções da psicologia que apresentavam respostas dicotômicas para explicar o comportamento humano e que atribuíam sua centralidade ora na consciência, ora no inconsciente e, diante disso, propôs mudanças lógico-metodológicas tendo em vista a ampliação dos princípios de estruturação da ciência psicológica. Fundamentando sua análise nos princípios metodológicos materialistas dialéticos a autora concluiu que : “a) o conteúdo da consciência é dado pelo significado da palavra – o não verbal resulta oculto e foge ao controle consciente; b) o significado da palavra se forma e se transforma na relação ativa sujeito-objeto; c) características específicas do desenvolvimento do sistema psíquico interfuncional operam sobre os conteúdos da consciência; d) o psiquismo humano não se limita à sua vertente consciente, por isso é lícito considerar que o inconsciente é potencialmente consciente e vice versa; e) a qualidade dos conteúdos escolares é variável interveniente no desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, na formação da consciência dos indivíduos.” (MARTINS, 2016, p.688).

## **5 - O ARTÍSTICO E O ESTÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**

O objeto da arte - como qualquer outro produto - cria um público capaz de compreender a arte e fruir a sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto<sup>1</sup>.

Nas seções anteriores, apresentamos o conceito de atividade criadora segundo a Teoria Histórico-Cultural e analisamos como se relaciona com reconhecidas concepções metodológicas para o ensino de artes visuais. Tratamos da possibilidade de desenvolvimento dos sentimentos estéticos e da realização de uma educação estética nas escolas. Nesta seção, sistematizamos princípios que podem orientar a formação de artística e estética dos professores e o desenvolvimento da criação infantil.

Para tanto, conforme mencionamos nas considerações iniciais, retomamos parte da bibliografia apresentada ao longo do texto e, a fim de exemplificar os princípios que sistematizamos, utilizamos relatos publicados no Caderno Pedagógico “Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil”<sup>2</sup>.

O conjunto de textos que compõem a referida obra demonstrou que o trabalho na Educação Infantil realizado no município de Telêmaco Borba no período relatado foi orientado com o propósito de “[...] fazer com que as instituições educativas possibilitem, em todo tempo e espaço, situações que promovam o máximo desenvolvimento das crianças”<sup>3</sup>. Diante disso, foram criadas condições para que os professores tomassem as decisões relativas ao trabalho educativo amparadas em pesquisas científicas com temáticas pertinentes à Educação Infantil. Essa intenção e organização têm se reapresentado nos Programas de formação continuada

---

<sup>1</sup> MARX e ENGELS, 2010, p. 137.

<sup>2</sup> CHAVES; MAX; MOURA; WALDMAN e SUAREZ, 2016.

<sup>3</sup> STEIN, 2016, p.7.

idealizados e orientados por Chaves (2011a) e realizados em diferentes municípios do Estado do Paraná e Rondônia.

A proposição que proporcionou a realização das ações registradas no referido Caderno foi concebida no esforço de superação do modelo frequentemente utilizado na condução dos trabalhos de formação continuada, isto é, aquelas que, segundo Chaves<sup>4</sup>, expressam “[...] uma proposta de estudos frágil e desconexa”, com uma acentuada preocupação com a quantificação de horas e a realização de cursos que “[...] não apresentam pesquisas que promovam a compreensão e, se necessário, a recondução da prática educativa a fim de favorecer a promoção das crianças para além de sua realidade imediata”<sup>5</sup>. De modo semelhante, Moura<sup>6</sup> indicou que nas propostas de formação continuada para os professores da Educação Infantil, de modo geral, os estudos teórico-metodológicos não são tratados como finalidade da formação, pois ao invés disso, há a preocupação em atender a legislação estabelecida no que tange à oferta de cursos para aquisição de horas e na progressão funcional na carreira de professor. A autora destacou que na organização de um programa de formação continuada, para além do cumprimento das prerrogativas legais, é necessário priorizar um planejamento que contemple significativas horas de estudo e, de igual forma:

[...] a coletividade, em que são conduzidas reflexões alicerçadas em indagações que se apresentam na organização do trabalho e que são analisadas e tratadas a partir dos fundamentos teóricos; pesquisas orientadas e socializadas, criando bases para experiência; exercícios de elaboração, com a retomada de conceitos e princípios teóricos; definição e composição de estratégias e recursos metodológicos em consonância com os estudos em processo<sup>7</sup>.

Dentre as inúmeras ações realizadas para atender a essa finalidade e possibilitar estudos efetivamente contínuos, mencionamos o esforço para que os conteúdos, as temáticas e os pesquisadores que apresentaram as palestras, cursos e grupos de estudos fossem os mesmos por um período mínimo de dois anos. Essa iniciativa favoreceu o fortalecimento e a apropriação de pressupostos teórico-

---

<sup>4</sup> CHAVES, 2014a, p.121

<sup>5</sup> Ibid., p.121.

<sup>6</sup> MOURA, Deovane Carneiro Ribas. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: A experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba - Paraná**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marta Chaves. Maringá, 2018.

<sup>7</sup> Ibid. p.64.



metodológicos que contribuíram para a reavaliação das intervenções pedagógicas realizadas com as crianças nos centros de Educação Infantil ou escolas do referido município<sup>8</sup>.

Conforme Chaves, Stein, Camargo, Aliski, Rubik, Waldmann e Lopes no texto *Tintas e pincéis: possibilidades de encanto e aprendizagens com arte*<sup>9</sup>, a perspectiva das intervenções pedagógicas com artes visuais na Educação Infantil [...] se consubstanciou junto às instituições educativas para crianças pequenas da rede municipal de Telêmaco Borba, PR, nas formações em serviço sob a orientação da Profa. Dra. Marta Chaves [e] do Prof. Me. Vinícius Stein [...]”<sup>10</sup>. A questão do desenvolvimento da atividade criadora das crianças e do trabalho do professor foi realizada a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural e, portanto, de uma concepção materialista da realidade. Isso significa que o desenvolvimento, seja da criação, das habilidades com a arte ou dos sentimentos estéticos, é dependente das experiências vividas pelos sujeitos. Como demonstramos, esse postulado representa o oposto das explicações associadas às visões religiosas e místicas relativas à natureza humana que atribuem a origem das obras da fantasia e de qualquer outra resultante do trabalho humano “[...] a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência”<sup>11</sup>.

Vigotski<sup>12</sup> também analisou as argumentações científicas que consideravam a atividade criadora decorrente de uma vocação natural ou inata, ou seja, que a atribuem exclusivamente à constituição fisiológica humana. Segundo o autor, esse posicionamento era assumido por pesquisadores idealistas que atribuíam à “[...] consciência uma propriedade criativa primária [...]”<sup>13</sup> dada desde o nascimento. Contrário a esse pressuposto, procurou entender como a consciência é constituída

---

<sup>8</sup> STEIN, 2016.

<sup>9</sup> CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; CAMARGO, Janete Aparecida Mercer; ALISKI, Patricia de Jesus Valença; RUBIK, Rosângela de Fátima Alves; WALDMANN, Suzy da Conceição; LOPES, Tatiane. *Tintas e pincéis: possibilidades de encanto e aprendizagens com arte*. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. 1ed. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 158-173.

<sup>10</sup> Ibid. p.162.

<sup>11</sup> VIGOTSKI, 2009, p.20.

<sup>12</sup> VYGOTSKY, 2001a; VIGOTSKI, 2003b; VIGOTSKI, 2009.

<sup>13</sup> VYGOTSKY, 2001a, p.427, tradução nossa.

por meio e a partir da materialidade. Para tanto, considerou as determinações materiais expressas pela constituição biológica de cada indivíduo, mas, sobretudo, as condições de desenvolvimento que se apresentam aos indivíduos ao longo de sua vida mediante a apropriação de instrumentos culturais.

Dessa maneira, a realidade objetiva e o conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida representaram, para o autor, uma referência para explicar o mecanismo psicológico da imaginação e a atividade de criação a ela ligada. Diante disso, apresentou quatro formas principais, ou leis gerais, que revelam a relação entre a atividade de imaginação e a realidade<sup>14</sup>.

Em nosso entendimento, essas leis (de caráter teórico) podem ser tomadas como orientadoras para a realização de ações educativas (de caráter metodológico) que promovam o desenvolvimento de uma formação estética e artística capaz de potencializar a atividade criadora. Mediante o estudo dessas quatro leis estabelecemos três princípios que podem orientar a formação docente e o desenvolvimento da criação com arte na educação escolar.

Como demonstramos detalhadamente a seguir, as duas primeiras leis formuladas por Vigotski<sup>15</sup> versam sobre a subordinação da criação às experiências vivenciadas pelos sujeitos. Ambas foram agrupadas por nós em um princípio denominado “ampliar as experiências estéticas”, apresentado no item 5.1.1. A terceira lei, que versa sobre a influência das emoções na imaginação, proporcionou o desenvolvimento do princípio denominado “desenvolver aspectos emocionais” (item 5.1.2). A quarta lei, que se refere à materialização da imaginação ou, como propôs o autor, à cristalização da imaginação em formas capazes de exercer influência sobre a realidade, possibilitou a elaboração do princípio “cristalizar a imaginação” (item 5.1.3).

---

<sup>14</sup> VIGOTSKI, 2009, p.20.

<sup>15</sup> Ibid.

## 5.1 - Ampliar as experiências estéticas: professores e crianças se aproximam do conhecimento em arte

Assinalamos anteriormente e reiteramos aqui com Vigotski<sup>16</sup> que “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”<sup>17</sup>. Embora a fantasia seja comumente definida como oposta à realidade, “[...] na verdade tem suas raízes na experiência real do ser humano”<sup>18</sup> e, portanto, é sempre constituída de materiais extraídos da realidade<sup>19</sup>.

Ainda que a criação apresente formas diferentes daquelas que podem ser encontradas na realidade, toda criação humana parte do já existente e se apoia nele<sup>20</sup>. Os resultados promovidos pela imaginação são revelados mediante novas e inesperadas combinações e conexões com a realidade, e embora determinado invento seja considerado excepcional, um estudo cuidadoso do resultado permite localizar suas relações com os fatos vivenciados por seu criador<sup>21</sup>.

Ao tratar das relações entre a atividade de imaginação e a realidade Vigotski<sup>22</sup> assim descreveu a primeira lei do processo de criação:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que 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. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto o que se explica pela maior pobreza de sua experiência<sup>23</sup>.

Esse enunciado nos sugere que para desenvolver a criação é necessário ampliar as experiências do indivíduo criador, pois a imaginação será constituída pelos elementos por ele vivenciados. Consideramos que o autor, ao afirmar que a

---

<sup>16</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>17</sup> Ibid., p.20.

<sup>18</sup> VIGOTSKI, 2003b, p.153.

<sup>19</sup> Id., 2009, p.21.

<sup>20</sup> IGNATIEV, 1969, p.309.

<sup>21</sup> PETROVSKY, 2017, p.184 - 185.

<sup>22</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>23</sup> Ibid., p.22.

imaginação da criança é mais “pobre”<sup>24</sup> que a do adulto, não inferiorizou a infância, mas sim, considerou suas particularidades. Avaliamos que com isto reconheceu a condição dos adultos de sistematizar e orientar o trabalho educativo a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios efetivos para o desenvolvimento de suas criações.

O reconhecimento de que a principal fonte para a imaginação é a experiência real impõe uma reflexão sobre afirmações comumente reproduzidas nas escolas, como aquelas que apresentamos na segunda seção. Uma delas é a ideia que a imaginação das crianças é mais desenvolvida ou fértil do que a dos adultos. Conforme demonstrou Ignatiev<sup>25</sup> a facilidade que as crianças demonstram para realizar combinações contribuiu para que professores e pesquisadores pensassem que a imaginação das crianças “[...] era muito rica<sup>26</sup>”, contudo, para o autor, é justamente essa característica que expressa certa fragilidade da imaginação infantil. Complementou: “Estas primeiras manifestações da imaginação ainda são muito pobres em consequência do quão limitada é a experiência da criança ou do quão unidas estão à percepção”<sup>27</sup>.

As explicações aparentemente poéticas que as crianças dão para diferentes fenômenos não são decorrentes de uma imaginação muito desenvolvida, mas sim “[...] porque elas ainda não conhecem as leis objetivas do mundo e, em geral, conhecem mal a realidade”<sup>28</sup>. Como exemplo, mencionamos um diálogo de Uesu Junior<sup>29</sup> com sua filha Bianca, registrado por ele no livro *Daniel e Bianca*. O autor é diretor de arte em uma agência de propaganda em Curitiba, Paraná, e começou a compilar histórias quando Daniel tinha cinco anos e Bianca dois. Em 2014, data da publicação do livro, o menino faria oito anos e a menina tinha cinco. Conforme relatou: “depois que comecei a colocar essas histórias no papel [...] passei a prestar

---

<sup>24</sup> VIGOTSKI, 2009, p.22.

<sup>25</sup> IGNATIEV, 1969.

<sup>26</sup> Ibid., p.309, tradução nossa.

<sup>27</sup> Ibid., p.335, tradução nossa.

<sup>28</sup> Ibid., p.335-336, tradução nossa.

<sup>29</sup> UESU JUNIOR, Jorge. **Daniel e Bianca**: Mini-histórias para curtir. Ilustrações: Guilherme Match. Curitiba: Gráfica capital, 2014.

mais atenção no que meus filhos falam, e como eles pensam”<sup>30</sup>. Na conversa que selecionamos, pai e filha tratam sobre como o vento é produzido:

Bianca: Eu sei quem faz o vento.

Papai: Quem?

Bianca: As árvores.

Papai: Como assim?

Bianca: Elas balançam de um lado para o outro e o vento aparece.

Papai: É... faz sentido<sup>31</sup>.

A maneira como Bianca interpreta a criação do vento está relacionada aos mecanismos culturais por ela apropriados. Bianca concluiu que o movimento das árvores é a causa para a produção do vento e não consequência de sua ação. O pai concordou com a afirmativa dizendo “faz sentido”<sup>32</sup> por que identificou uma lógica própria na argumentação da criança. A explicação da menina está baseada em sua percepção sobre a realidade e no conjunto de experiências já acumuladas por ela, o que sugere ausência de conhecimentos científicos sobre o fenômeno descrito.

À medida que se apropriam de determinados significados compartilhados socialmente, há uma tendência que as criações infantis sejam mais próximas dos conhecimentos que elas dispõem sobre a realidade. A brincadeira de papéis<sup>3</sup> é um exemplo disso. Nelas, as situações imaginadas estão comumente vinculadas à realidade<sup>33</sup>. Quando alguém que está atuando em um faz de conta realiza ações diferentes da função comumente atribuída ao seu personagem, os outros participantes interferem ajustando-o ao permitido. Assim, as brincadeiras nas quais a criança desempenha um papel determinado são importantes para o desenvolvimento de sua imaginação, mas são possíveis apenas quando ela se apropria dos conhecimentos necessários à representação de dado papel.

Para exemplificar, imaginamos uma criança representando um pai ou uma mãe alimentando seu bebê. Suponhamos que para realizar esses papéis ela utilize um palito para representar uma colher, um prato e uma boneca. A criança mistura um alimento imaginado com o palito e leva-o até a boca da boneca. Os movimentos que realiza mantêm fidedignidade com aqueles utilizados por pais e mães que ela viu alimentando bebês na realidade. O mesmo palito pode posteriormente ser

---

<sup>30</sup> UESU JUNIOR, 2014, p.7.

<sup>31</sup> Ibid., p.53, grifo do autor.

<sup>32</sup> Ibid., p.53.

<sup>33</sup> IGNATIEV, 1969, p.309.

transformado em um avião e para isso será manipulado de outra maneira, talvez acompanhado por um som específico, semelhante ao de um avião real. Com esses exemplos, demonstramos que nas brincadeiras as crianças reproduzem o que viram ou vivenciaram e ao mesmo tempo apresentam “[...] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”<sup>34</sup>.

A segunda lei apresentada por Vigotski<sup>35</sup> está imbricada com a primeira, mas segundo o autor é mais complexa porque “[...] não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade”<sup>36</sup>. Com isto, o autor reafirmou que a imaginação se efetiva a partir das experiências anteriores, porém nesse caso a base para a criação não é diretamente percebida pela experiência do indivíduo, mas criada pelas experiências de outras pessoas socializadas por meio de narrações, descrições e imagens, por exemplo. Essa forma de relação permite que, por meio da imaginação, o indivíduo amplie os limites restritos de sua experiência imediata e tenha acesso a conhecimentos historicamente realizados. O autor ilustrou:

Se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso é claro, criar minha imagem daquele deserto. Da mesma forma, se eu não tiver inúmeras representações históricas, também não posso criar na imaginação um quadro da Revolução Francesa<sup>37</sup>.

Em nossa análise, as considerações de Vigotski na segunda lei correspondem ao conceito de imaginação representativa descrito por Ignatiev<sup>38</sup> e de imaginação reconstrutiva proposto por Petrovsky<sup>39</sup>. Com esses conceitos, os autores fizeram referência à possibilidade de representar<sup>40</sup> ou reconstruir<sup>41</sup>, por meio da imaginação, aquilo que é apresentado em livros, desenhos e relatos, por exemplo.

---

<sup>34</sup> VIGOTSKI, 2009, p.17.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Ibid., p.23.

<sup>37</sup> Ibid., p.24.

<sup>38</sup> IGNATIEV, 1969.

<sup>39</sup> PETROVSKY, 2017.

<sup>40</sup> IGNATIEV, op. cit., p.311.

<sup>41</sup> PETROVSKY, op. cit., 185.

Essa possibilidade é dada graças à experiência alheia ou experiência social<sup>42</sup> e está fundamentalmente vinculada à educação. Por meio da imaginação representativa ou reconstrutiva podemos “[...] interpretar as vivências de outras pessoas, sobretudo quando interessa compreender o estado e a situação em que se encontravam”<sup>43</sup>, para tanto, é necessário basear a imaginação em conhecimentos amplos relacionados à temática que está sendo analisada.

Petrovsky<sup>44</sup> citou um exemplo de como essa lei pode ser realizada no contexto da educação escolar:

[...] O estudo de mapas geográficos é uma escola específica para educar a imaginação reconstrutiva. O hábito de viajar pelos mapas e de imaginar os diversos lugares ajuda a ver corretamente esses lugares na realidade<sup>45</sup>.

Essa possibilidade garante a ampliação da experiência para além dos limites impostos pela realidade imediata. Nesse sentido, a realidade não é mais aquela restrita às formas diretamente experimentadas pelo indivíduo, como explicitado na primeira lei, mas pode ser ampliada pelas experiências de outros indivíduos com tempos e condições distintas, desde que sejam garantidas condições de acesso a esses conhecimentos.

A aquisição da fala e da linguagem possibilita o desenvolvimento da imaginação, uma vez que “[...] a linguagem permite às crianças, imaginar objetos que até então não tinham visto<sup>46</sup>” e oportuniza o estabelecimento de formas, cada vez mais complexas de se relacionar com a realidade. Conforme Vigotski<sup>47</sup>,

Todo aprofundamento na realidade exige uma atitude mais livre da consciência até os elementos desta realidade, um distanciamento do aspecto externo aparente da realidade, dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e enriquece.

Com isso, firmamos a necessidade de ampliação das experiências estéticas dos professores e crianças para o desenvolvimento da criação, reconhecendo uma

---

<sup>42</sup> VIGOTSKI, 2009, p.24.

<sup>43</sup> IGNATIEV, op. cit., p.312.

<sup>44</sup> PETROVSKY, 2017.

<sup>45</sup> Ibid., p. 184.

<sup>46</sup> Ibid., 192.

<sup>47</sup> VYGOTSKY, 2001a, p.437, tradução nossa.

relação dupla entre experiência e imaginação. Enquanto na primeira lei a imaginação ocorre à medida que se apoia na experiência do indivíduo, de acordo com a segunda lei é “[...] a própria experiência que se apoia na imaginação”<sup>48</sup>.

Conforme mencionamos, agrupamos essas duas leis em um princípio teórico denominado “ampliar as experiências estéticas”. No contexto da formação de professores, consideramos que esse princípio pode ser realizado metodologicamente por meio de cinco ações principais: 1 - motivação de experiências estéticas com imagens da arte por meio da contextualização, pesquisa e diálogo sobre seus significados e movimentos artísticos ao qual estão vinculadas, bem como aos aspectos biográficos dos artistas que as criaram; 2 - experimentação de técnicas de criação visual relacionadas às produções artísticas apresentadas mediante ações orientadas com diferentes materiais; 3 - orientação de estudos teóricos sobre o desenvolvimento da criação a partir de pesquisas científicas e, particularmente, da Teoria Histórico-Cultural; 4 - organização do planejamento de ações educativas a partir das experiências vivenciadas e com base nos estudos teóricos realizados; e 5 - integração com os estudos e projetos educativos realizados na escola.

As Figuras 3 e 4 (p.106-107), bem como os relatos apresentados por Chaves, Stein, Camargo, Aliski, Rubik, Waldmann e Lopes<sup>49</sup>, permitiram a aproximação destas quatro ações àquelas realizadas no programa de formação realizado em Telêmaco Borba. Os autores explicaram que a perspectiva de formação, com vistas às intervenções pedagógicas com arte na Educação Infantil, foi realizada com o objetivo de promover

[...] estudos e reflexões coletivas com os profissionais que atuam nesse segmento da educação a fim de que possam não apenas conhecer as elaborações dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, mas repensar os encaminhamentos didático-pedagógicos em sala de aula e, ao mesmo tempo, estabelecer estratégias de intervenções pedagógicas com vistas à máxima apreensão de conteúdos sistematizados e capazes de desenvolver as capacidades humanas superiores por meio de atividades especificamente pensadas para uma determinada faixa etária.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> VIGOTSKI, 2009, p.25.

<sup>49</sup> CHAVES, STEIN, CAMARGO, ALISKI, RUBIK, WALDMANN e LOPES, 2016.

<sup>50</sup> Ibid., p.162.



Relataram que, no processo de formação com artes visuais, foi atribuída ênfase a “[...] expoentes das artes plásticas como Alfredo Volpi<sup>ii</sup>, Ivan Cruz<sup>iii</sup>, Candido Portinari<sup>iv</sup>, Tarsila do Amaral<sup>v</sup> e Aldemir Martins<sup>vi</sup>.” Dentre as obras e artistas apresentados na referida formação, destacamos particularmente as ações efetivadas a partir do trabalho de Aldemir Martins.

Relatamos a seguir uma situação cuja motivação de experiências estéticas foi feita a partir da apresentação da pintura Família de gatos de Aldemir Martins (Figura 2).

Figura 2 - Família de gatos de Aldemir Martins



Fonte: MARTINS, Aldemir. Família de gatos. Acrílica sobre tela. 2003. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/aldemir-martins>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

Os professores foram incentivados a observá-la e a perceber seus detalhes. Em seguida, compartilharam as sensações, significados e sentidos estabelecidos com percepção da obra. Posteriormente, foi realizada a exposição sobre dados biográficos<sup>vii</sup> de Aldemir Martins e aspectos estéticos próprios ao movimento modernista, para que os professores pudessem, a partir desses dados, atribuir outros significados e sentidos a obra apresentada, bem como a outras obras de arte

moderna. Além disso, foram apresentadas fontes de pesquisa para que o estudo e a sistematização de informações sobre a trajetória de vida do artista e sua produção pudessem posteriormente ser realizados pelos professores, em ações coordenadas pelas equipes pedagógicas dos Centros municipais de Educação Infantil e pela Secretaria municipal de educação.

A experimentação de técnicas de criação visual ocorreu com uma proposta de uso de tintas e pincéis. A ação foi dirigida para que os professores pudessem compreender e experimentar o modo de pintar utilizado por Aldemir Martins em suas composições. Eles foram incentivados a perceber detalhadamente a obra e imaginar quais as etapas foram realizadas pelo artista para materializá-la, isto é, presumir quais os instrumentos utilizados, que movimentos e gestos ele executou e qual a quantidade de pigmento que depositou sob o suporte. Percebendo as manchas de cor presentes na composição e as marcas deixadas pelas cerdas do pincel, concluíram que Aldemir possivelmente espalhava a tinta sobre a tela batendo suavemente o pincel no suporte. Em seguida, os professores experimentaram a técnica, conforme mostramos com a Figura 3.

Figura 3 - Professoras realizando pintura tendo como referência a obra Família de gatos de Aldemir Martins



Fonte: Acervo do GEEI.

Cada coletivo recebeu um suporte de papel com um desenho semelhante aos gatos da composição original. Cada gato foi desenhado sob o papel e recortado em partes, como um quebra-cabeça. Os professores experimentaram a técnica de pintura anteriormente percebida e, mediante orientação, conheceram uma forma de manusear aqueles materiais próprios para criação visual. Após concluírem a pintura, cada grupo reconstituiu a imagem do gato, tendo como referência a obra que motivou a ação (figura 4).

Figura 4 - Composição realizada pelas professoras tendo como referência a obra de Aldemir Martins



Fonte: Acervo do GEEI.

Posteriormente, houve o diálogo sobre o significado dessas experiências para cada professor e as possíveis relações entre estas ações e o trabalho que realizam com as crianças, bem como a integração com os estudos teóricos sobre o desenvolvimento da criação realizados em outros momentos.

Por fim, foi orientado que os professores procurassem inserir a produção pictórica de Aldemir Martins no cotidiano escolar, na condição de conteúdo, estratégia e/ou recurso, a fim de potencializar o desenvolvimento das crianças e,



sobretudo, o desenvolvimento da criação e integrassem esses conhecimentos com os estudos e projetos educativos realizados na escola.

As ações integradas de formação possibilitaram mudanças na organização do espaço da sala de aula dos Centros de Educação Infantil. Nessa direção, Chaves, Stein, Camargo, Aliski, Rubik, Waldmann e Lopes enfatizaram a “[...] importância do cotidiano organizado e planejado para o desenvolvimento pleno do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”<sup>51</sup>.

Como mostramos com a Figura 5, fotografias de gatos e reproduções de outras obras de Aldemir, emolduradas por suportes em formato geométrico<sup>viii</sup> e com cores puras, foram inseridas na altura dos olhos e mãos das crianças nas salas de aula. Observando a imagem, podemos imaginar como elas relacionaram-se com estas figuras, qual o conteúdo dos diálogos proposto pelos professores e que aprendizagens puderam ser realizadas a partir daquelas referências visuais.

Figura 5 - Organização do espaço no CMEI Clarice Lispector em Telêmaco Borba. Criança observando fotografias de gatos e obras de Aldemir Martins em suportes coloridos em formatos geométricos



Fonte: Acervo do GEEI.

---

<sup>51</sup> CHAVES, STEIN, CAMARGO, ALISKI, RUBIK, WALDMANN e LOPES, 2016, p.164.

Com esse exemplo, demonstramos também que a intencionalidade na organização do espaço indica as possibilidades de desenvolvimento infantil, uma vez que, conforme expressou Vigotski<sup>52</sup>, o que a criança vê e ouve, “[...] são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação”.

Os professores também organizaram propostas de experimentação de técnicas de criação visual. Exemplificamos com a Figura 6. Nela, um conjunto de crianças utiliza tinta azul para pintar com as mãos um suporte de papel estendido sob o chão. Destacamos o azul vibrante e imaginamos o entusiasmo das crianças com esta ação e suas reações ao perceberem a cor, o cheiro, a textura e a temperatura da tinta na pele. O azul assemelha-se ao tom utilizado por Aldemir em alguns de seus gatos, como aquele que está no centro da obra Família de gatos, apresentada na Figura 2 (p.105). Pensamos no professor incentivando as crianças nesta experimentação, apresentando novas palavras, rememorando outras, associando-as ao que está sendo realizado e estabelecendo relação com outras imagens presentes na sala, ou seja, criando condições para o desenvolvimento da fala, dos sentidos e da memória.

---

<sup>52</sup> VIGOTSKI, 2009, p. 35.

Figura 6 - Crianças pintando suporte de papel com tinta azul no CMEI Cândido Portinari, em Telêmaco Borba



Fonte: Acervo do GEEI.

Ao analisar a ação registrada na Figura 7 e compará-la com a Figura 6, consideramos que a utilização do pincel e do avental pode potencializar outras aprendizagens. Oportunizar o manuseio dos pincéis e orientar sobre as formas de utilizá-lo, bem como dialogar acerca do significado e função do avental pode possibilitar que as crianças se apropriem de conhecimentos relativos aos instrumentos utilizados pelos artistas e desempenhem esse papel em suas brincadeiras. Brincando como diferentes artistas e utilizando ferramentas e materiais distintos, as crianças terão condições de familiarizar-se com os modos de criar imagens e produzir arte, como propusemos na segunda e quarta seções deste texto.

Figura 7 - Ação educativa com pintura no CMEI Cândido Portinari de Telêmaco Borba. Criança utiliza pincel para pintar desenho feito pela professora a partir da obra de Aldemir Martins



Fonte: Acervo do GEEI.

Outro aspecto relevante que destacamos na Figura 7 é a organização didática proposta. A imagem sugere que todo o grupo colaborou coletivamente para realizar a pintura, mas que cada criança o fez em seu tempo, criando a necessidade de espera e, portanto, de desenvolvimento de atenção voluntária nos participantes. Além disso, o traçado do gato realizado pela professora e suas possíveis orientações serviram como guia para o preenchimento, apresentando uma relação com o suporte de papel diferente daquela representada na Figura 6 (p.110). Se naquela proposta qualquer espaço no suporte poderia ser pintado, agora a linha apresenta limites para o preenchimento.

Essa organização mobiliza a atividade criadora de caráter reprodutor e revela como a imitação pode contribuir para a apropriação de novos conhecimentos: a professora imitou Aldemir ao criar o desenho para as crianças; a criança imitou a professora ao manusear o pincel; a criança imitou o artista ao perceber a obra de referência; e um colega imitou o outro. Não se trata, por conseguinte, de considerar

a imitação como um fim em si mesmo, mas sim tomá-la como um meio para a apropriação de um conhecimento, que pode potencializar a aprendizagem e, por extensão, promover desenvolvimento, como propomos na terceira seção.

## **5.2 - Desenvolver aspectos emocionais: professores e crianças motivados por sentimentos que mobilizam a atividade criadora**

Vigotski<sup>53</sup> discorreu sobre a influência dos aspectos emocionais na atividade criadora. Em sua perspectiva, “[...] a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional”<sup>54</sup>. Lembramos que essas leis foram estabelecidas pelo pesquisador para explicar as relações entre imaginação e realidade. Nesta, a terceira, as emoções são apresentadas pelo caráter real que impõem na percepção humana. Embora o autor tenha versado sobre essa questão detalhadamente em *Imaginação e criação na Infância*<sup>55</sup>, em *Psicologia pedagógica*<sup>56</sup> Vigotski também demonstrou que as emoções sempre provocam reações reais nos indivíduos. Em seus termos:

[...] independentemente de a causa ser real ou irreal, a emoção ligada a ela sempre é real. [...] Conseqüentemente, a fantasia é real de duas maneiras: por um lado, pelo material que a forma; por outro lado, pelas emoções ligadas a ela<sup>57</sup>.

Em *La imaginación y su desarrollo en la edad infantil* [A imaginação e seu desenvolvimento na idade infantil], Vigotski enfatizou essa questão, mencionando-a como a lei da sensação real na atividade da fantasia e assim a explicou:

A atividade da imaginação está estritamente ligada ao movimento de nossos sentimentos. Com grande frequência tal estrutura resulta irreal do ponto de vista dos momentos racionais que servem de base às imagens fantásticas, mas são reais no sentido emocional<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>54</sup> Ibid., p.25.

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Id., 2003c.

<sup>57</sup> Id., 2003, p.153.

<sup>58</sup> VYGOTSKY, 2001a, p.434, tradução nossa.



Vigotski<sup>59</sup> assinalou que as emoções podem interferir na fantasia, e a fantasia pode concorrer para o estabelecimento de um estado emocional. No primeiro caso, revelou que as emoções interferem na percepção da realidade e, por extensão, podem afetar a imaginação: “qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento”<sup>60</sup>. Conforme analisou, o sentimento colore a percepção dos objetos externos, pois “[...] vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria”<sup>61</sup>.

No segundo caso, a relação é inversa, pois é a imaginação que motiva um novo estado emocional. Podemos compreender essa relação nesse exemplo de Vigotski:

Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou em casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela<sup>62</sup>.

Nessa descrição, entendemos como a imaginação pode influenciar a emoção: a imagem criada pela criança ao perceber o vestido fez com que ela vivenciasse o medo. Na acepção de Vigotski<sup>63</sup>, essa lei psicológica explica porque as obras de arte (criações decorrentes das fantasias dos artistas) são capazes de impactar e causar alegria, tristeza, excitação, dor, raiva e uma série de emoções e sentimentos. Para sentir algo a partir da arte é necessário desenvolver a percepção estética. Como indicou Teplov<sup>64</sup>, “[...] compreender a arte significa sobretudo senti-la e experimentá-la [sic] emotivamente”, mas isso “[...] exige uma grande quantidade de trabalho prévio, uma especial ‘preparação’, uma cultura desenvolvida, tanto em sentido geral, como em sentido especificamente estético”<sup>65</sup>.

---

<sup>59</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>60</sup> Ibid., p.26.

<sup>61</sup> Ibid., p.26.

<sup>62</sup> Ibid., p.28.

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> TEPLOV, R. M.. Aspectos Psicológicos Da Educação Artística. IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. II - Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Tradução de: Maria Flor Marques Simões. Editorial Estampa: Lisboa, 1991.

<sup>65</sup> Ibid., p. 130.

Relacionamos as considerações de Teplov<sup>66</sup> com os registros apresentados por Chaves, Max, Almeida, Santos e Santos<sup>67</sup>. Ao tratarem das decisões para organização da rotina nas instituições de Educação Infantil em Telêmaco Borba, enfatizaram a necessidade de que todos os espaços e “[...] todo tempo de permanência das crianças no interior das instituições educativas sejam repletos de cores, vida, encanto e beleza,”<sup>68</sup>. De acordo com seus relatos, os estudos da Teoria Histórico-Cultural propiciaram a compreensão de que “o tempo de permanência das crianças [...] deve ser repleto de aprendizagens e desenvolvimento, com atividades especialmente planejadas para sua faixa etária”<sup>69</sup>. A relevância da organização intencional e sistemática, segundo as autoras, foi sendo inserida no “[...] planejamento diário dos professores buscando favorecer o acesso ao conhecimento historicamente elaborado”<sup>70</sup>. Conforme relataram, as crianças participaram ativamente desse processo à medida que os professores refletiram sobre “[...] a importância de toda a organização ser pensada com e para as crianças”<sup>71</sup>.

Houve, portanto, a compreensão de que a rotina pode orientar o desenvolvimento dos sentimentos e a atividade humana. Como salientou Blagonadezhina<sup>72</sup>, as emoções ou sentimentos podem ter um caráter ativo (que estimulam atividade) ou passivo (quando, ao contrário, diminuem a atividade) dependendo da maneira que o sujeito vivência as experiências. O medo, por exemplo, pode tanto inibir os atos quanto mobilizar forças para lutar contra determinada situação que provocou esse sentimento. Dessa forma, as emoções podem ter caráter ativo ou passivo, dependendo da situação concreta em que aparecem e a conduta habitual do sujeito frente a elas.

---

<sup>66</sup> TEPLOV, 1991.

<sup>67</sup> CHAVES, Marta; MAX, Aline Aparecida; ALMEIDA, Cleunice de Jesus; SANTOS, Edicléia Aparecida dos; SANTOS, Lilianny De Cassia dos. Organização do tempo e do espaço: Possibilidades de intervenções humanizadoras com professores e crianças. In.: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 158-173. 118-131p.

<sup>68</sup> Ibid., p. 119.

<sup>69</sup> Ibid., p.124.

<sup>70</sup> Ibid., p.125.

<sup>71</sup> Ibid., p.126.

<sup>72</sup> BLAGONADEZHINA, 1969, p. 356-357.

Blagonadezhina<sup>73</sup> e Zaporotzhets<sup>74</sup> chamaram de estado de ânimo os estados emocionais duráveis que influenciam a conduta humana por um período prolongado. Em consonância com Blagonadezhina<sup>75</sup>, é possível lutar contra aqueles que são indesejáveis e inibidores da atividade do indivíduo. Para superar estados de ânimo desfavoráveis, sugeriu a apresentação de conhecimentos que promovam uma compreensão positiva e o valor da atividade do sujeito na realidade que o rodeia.

Zaporotzhets<sup>76</sup> considerou a formação de um estado de ânimo alegre e saudável nas crianças como um dos fins do trabalho educativo. Em sua concepção, crianças alegres e atentas às atividades que realizam indicam que o ambiente está corretamente organizado. Acrescentou:

[...] quando existe uma correta organização do trabalho pedagógico, quando a criança está o tempo todo ocupada com assuntos de interesse e conteúdo, quando esses assuntos relacionam-na com os outros membros da turma da escola, formam-se estados de ânimo de bom humor os quais ajudam a criança não só alcançar determinados êxitos em seus jogos e atividades, como também lhe permite aceitar mais facilmente suas tristezas e seus fracassos temporais.<sup>77</sup>

Para tanto, consideramos fundamentais a observação das necessidades infantis, a identificação de possibilidades de desenvolvimento e a organização do trabalho educativo. Essa compreensão dialoga com os escritos de Zaporotzhets<sup>78</sup> quando propôs que o professor deve prestar oportuna atenção às crianças, ensinando-lhes pouco a pouco a compreender e controlar seus sentimentos.

Ao tratar pontualmente do desenvolvimento dos sentimentos estéticos, o autor sugeriu a realização de ações que promovam o conhecimento das obras de arte, a percepção da beleza da natureza e a participação na atividade ou no processo profissional da criação artística.

Diante disso, ressaltamos as ações realizadas pelos professores com as crianças que, em nosso entendimento, indicam metodologicamente os argumentos teóricos aqui apresentados. As intervenções educativas foram realizadas a partir da

---

<sup>73</sup> BLAGONADEZHINA, 1969, p.359.

<sup>74</sup> ZAPOROTZHETS, 2017, p.133.

<sup>75</sup> BLAGONADEZHINA, op. cit., p. 359.

<sup>76</sup> ZAPOROTZHETS, op. cit., p.133.

<sup>77</sup> Ibid., p.141.

<sup>78</sup> Ibid.

obra Cesto de frutas (Figura 8), pois como asseveramos, o trabalho educativo com arte na escola prescindiu da apresentação de expressões artísticas.

Figura 8 - Cesto de frutas de Aldemir Martins



MARTINS, Aldemir. Cesta com frutas. Acrílica sobre tela. 1998. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/aldemir-martins>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

Nas Figuras 9 e 10, podemos observar crianças em atividade com recursos didáticos realizados pelos professores<sup>ix</sup>. Tanto os bebês quanto as crianças maiores estão sob a Colcha roda de conversa<sup>x</sup> e manuseiam as frutas no Cesto dos tesouros<sup>xi</sup>. As imagens confirmam a assertiva de Chaves, Sutil, Silva e Suarez<sup>79</sup> que o trabalho na composição do Cesto dos tesouros foi realizado “[...] na perspectiva de apresentar a importância da intencionalidade na organização do ensino, independente da faixa etária das crianças [...]”<sup>80</sup>.

Figura 9 - Crianças manipulam frutas no Cesto dos tesouros, sob a Colcha Roda de conversa, no CMEI Mario Quintana de Telêmaco Borba. Ação organizada a partir da obra de Aldemir Martins



Fonte: CHAVES, MAX, MOURA, WALDMAN, SUAREZ. 2016. p. 222.

<sup>79</sup> CHAVES, Marta; SUTIL, Adriana Aparecida; SILVA, Viviane Rodrigues da; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer. Cesto de tesouros: Possibilidades de encantos e aprendizagem com bebês e crianças. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1. 49 – 57 p.

<sup>80</sup> Ibid., p.49.



Figura 10 - Professora e crianças em ação educativa realizada no CMEI Anita Malfatti de Telêmaco Borba a partir de naturezas-mortas de Aldemir Martins



Fonte: CHAVES, MAX, MOURA, WALDMAN, SUAREZ. 2016. p. 219.

Chaves, Soares, Schreider, Amaral e Suarez<sup>81</sup> destacaram que a composição de ambos os recursos mobilizou a aproximação de todos os profissionais das instituições educativas e, de modo semelhante, a interação com familiares dos escolares que puderam participar ativamente, com o envio de retalhos e acessórios para a composição e confecção da Colcha ou materiais para os Cestos. As autoras assim descreveram o processo de composição das Colchas:

Tendo a participação ativa dos familiares, professores, servidores da limpeza e alimentação, equipe pedagógica e direção das unidades educativas, passamos à escolha do tecido - que deveria ser aconchegante para as crianças -, cores e formato do recurso didático. Esse processo contou com a participação das crianças, pois à medida que os tecidos recebiam as primeiras costuras eram

---

<sup>81</sup> CHAVES, Marta; SOARES, Joelma Lemes da Silva; SCHREIDER, Neuci; AMARAL, Simoni Rosane do; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer. Colcha roda de conversa: a possibilidade de vivências coletivas na composição do espaço e organização do ensino. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1. In: 58 – 66 p.

levados às salas para que as crianças manuseassem, percebessem as cores, textura, estampas e tamanhos dos retalhos<sup>82</sup>.

As autoras avaliaram que esse processo também contribuiu para o desenvolvimento da memória das crianças. Registraram que durante o processo de elaboração do recurso, as crianças disseram: “este tecido era da cortina da minha mãe!” [...] “este tecido foi eu quem trouxe!”, ou “eu escolhi este na loja!”<sup>83</sup>. E assinalaram ainda que “os momentos junto à Colcha são oportunidades para que as crianças desenvolvam o apreço à arte e ao conhecimento, e proporcionam diversas experiências que estimulam a sensibilidade”<sup>84</sup>.

### **5.3 - Cristalizar a imaginação: professores criam condições para os processos criadores e crianças brincam como artistas**

Vigotski<sup>85</sup> declarou que a última relação entre a imaginação e a realidade se efetiva no momento em que a imaginação se torna realidade, isto é, a fantasia ganha concretude material, é cristalizada em objetos e passa a influenciar e desencadear outras combinações. Complementou que

[...] A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas<sup>86</sup>.

Os produtos da imaginação, ao mesmo tempo em que partem da realidade objetiva, voltam a ela manifestando sua materialidade. “As imagens, representações, pensamentos e ideias, que são produto imediato e próximo da imaginação, se transformam na criação de produtos finais, ou seja, de coisas e fenômenos materiais”<sup>87</sup>.

---

<sup>82</sup> CHAVES, SOARES, SCHEREIDER, AMARAL e SUAREZ, 2016, p.63.

<sup>83</sup> Ibid., p.63.

<sup>84</sup> Ibid., p.61, grifo nosso.

<sup>85</sup> VIGOTSKI, 2009.

<sup>86</sup> Ibid., p.29

<sup>87</sup> IGNATIEV, 1969, p.309, grifo do autor, tradução nossa.

Todos os objetos da vida cotidiana são imaginação cristalizada, porque resultam de uma complexa reelaboração decorrente da atividade combinatória humana. Vigotski resumiu o processo que dá origem a uma produção material considerando todas as leis anteriormente apresentadas:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. [...] É quando temos diante de nós este círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores - intelectual e emocional - revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana<sup>88</sup>.

A imaginação ganha forma e se expressa por meio de objetos, artefatos, obras e quaisquer outros dispositivos técnicos produzidos pela humanidade. Vigotski<sup>89</sup> concluiu que não é só no âmbito técnico e na ação prática sobre a natureza que a imaginação se cristaliza, mas é possível verificar esse círculo completo também na esfera da imaginação emocional ou subjetiva.

O círculo se completa pela necessidade de resolver problemas relacionados à atividade criadora. A criação não se realiza imediatamente, em um momento de iluminação ou inspiração, como costumamos ouvir, mas como parte de um processo motivado por uma necessidade real. Para criar uma pintura, por exemplo, o artista necessita estabelecer o projeto da obra, período em que estuda e recolhe os materiais necessários à sua execução<sup>90</sup>. Às vezes, o processo de preparação é prolongado. Quando inicia, realiza a produção em algumas etapas como: “1) esclarecer a ideia e o conteúdo geral do quadro; 2) fazer o primeiro esboço; 3) desenhar estudos para concretizar o primeiro esboço; resolver definitivamente a composição do quadro; 5) desenhar o quadro; 6) colorir; 7) elaboração final”<sup>91</sup>. Embora essas sejam apenas algumas etapas, pois muitos outros problemas são identificados pelo artista no decorrer da realização do projeto, são suficientes para

---

<sup>88</sup> VIGOTSKI, 2009, p.30.

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> IGNATIEV, 1969, p.309.

<sup>91</sup> Ibid., p.309, tradução nossa.



demonstrar que a atividade criadora decorre de um longo processo. A apresentação dessas etapas contribui para a reflexão acerca da inspiração comumente atribuída a escritores, artistas ou inventores como uma espécie de talento que lhes permite criar suas obras sem esforço. Na realidade, “[...] a inspiração é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem. É a concentração máxima dessas forças para solucionar a tarefa apresentada”<sup>92</sup>, ou seja, é apenas uma etapa de uma longa trajetória.

Nas quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade elaboradas por Vigotski há subsídios que amparam a defesa de um trabalho educativo baseado na apresentação de modelos mais avançados das elaborações humanas como condição fundamental para o desenvolvimento artístico e estético e da criação. A realização de ações intencionalmente organizadas que possibilitem a ampliação das experiências estéticas, o desenvolvimento de aspectos emocionais relacionados à atividade criadora e meios para a cristalização das criações, pode contribuir para essa finalidade.

Vale lembrar que os profissionais da educação precisam de condições objetivas nas instituições educativas que possibilitem a compreensão sobre estes princípios e realização de ações a partir deles. Para que a arte e as outras expressões do conhecimento possam ser apresentadas de modo significado para as crianças, o professor precisa primeiramente se apropriar desses conteúdos. Assim, poderá proporcionar diferentes experiências intencionalmente organizadas que possibilitem a criação das crianças ora tendo como referência imediata produções artísticas e o propósito de realizar atividade criadora de caráter reprodutor, como demonstramos analisando a Figura 7 (p. 111), ora realizando atividade criadora de caráter combinatório e expressando suas ideias e habilidades de modo autônomo, como na Figura 11.

---

<sup>92</sup> IGNATIEV, 1969, p.317, grifo do autor, tradução nossa.

Figura 11 - Ação educativa com arte realizada no CMEI Clarice Lispector de Telêmaco Borba. Crianças pintam e desenham em diferentes suportes na área externa da instituição



Fonte: CHAVES, MAX, MOURA, WALDMAN e SUAREZ. 2016. p. 218.

- 
- <sup>i</sup> Sobre a contribuição da brincadeira de papéis para o desenvolvimento infantil na perspectiva Histórico-Cultural destacamos o texto de Vigotski (2008) A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, bem como as pesquisas apresentadas por Duarte e Arce (2006) em: Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin e a discussão apresentada por Prestes (2016) em: A brincadeira de faz de conta e a infância.
- <sup>ii</sup> Alfredo Volpi (14 de abril de 1896 - 28 de maio de 1988), pintor ítalo-brasileiro, reconhecido por obras de têmpera sobre tela, com temáticas relacionadas ao folclore e religiosidade brasileiros e composições com abstração geométrica.
- <sup>iii</sup> Ivan Cruz (1947), pintor brasileiro, reconhecido por suas composições com cores vibrantes de retratam crianças brincado.
- <sup>iv</sup> Candido Portinari (30 de dezembro de 1903 - 6 de fevereiro de 1962), artista visual brasileiro, modernista, com expressiva produção de pintura reconhecida internacionalmente.
- <sup>v</sup> Tarsila do Amaral (1 de setembro de 1886 - 17 de janeiro de 1973) artista brasileira e figura central da pintura do movimento modernista no Brasil.
- <sup>vi</sup> Aldemir Martins (8 de novembro de 1922 - 6 de fevereiro de 2006) pintor e gravurista brasileiro, reconhecido pelas composições de animais, naturezas mortas, paisagens e cangaceiros e outros personagens da cultura nordestina brasileira.
- <sup>vii</sup> O destaque aos aspectos biográficos se reapresenta nos Programas de formação continuada idealizados por Chaves (2011a). A pesquisadora têm orientado a elaboração do recurso didático denominado Caixas de Encantos e Vida. Conforme explicou é elaborado coletivamente mediante “[...] a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que, em geral, é representado por cinco temáticas, quais sejam: infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que tenha obtido ao longo de sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” de um determinado expoente a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história” (CHAVES, 2011a, p.55).
- <sup>viii</sup> Chaves (2011a) tem orientado a organização dos espaços escolares com imagens de figuras geométricas. Esta orientação é recorrente nos Programas de Formação Continuada que realiza e está relacionada às possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo da percepção e memória.
- <sup>ix</sup> Moura (2018) descreveu e apresentou recursos didáticos estudados e desenvolvidos pelos professores sob orientação da Dra. Marta Chaves, tais como: Colcha Roda de Conversa; Caixa de Pesquisa e Estudos; Caixas Didáticas; Dicionário Letras Vivas; Livretos e Cesto de Tesouros.
- <sup>x</sup> Colcha Roda de Conversa é um recurso didático sistematizado pela Profa. Dra. Marta Chaves. “Trata-se de uma colcha de retalhos, com a escrita ‘Colcha Roda de Conversa’ em seu interior, composta por retalhos obtidos com familiares, comunidade e profissionais que atuam na instituição educativa.” (CHAVES, SOARES, SCHEREIDER, AMARAL e SUAREZ, 2016, p.58).
- <sup>xi</sup> “Cesto de Tesouros é um recurso didático elaborado pela educadora Elinor Violet Goldschmied [...] Trata-se de um cesto de vime, composto por utensílios obtidos com familiares, comunidade e profissionais que atuam na instituição educativa” (CHAVES, SUTIL, SILVA e SUAREZ, 2016, p.49).

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto reconhecendo a função social da escola na transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Em nossas considerações iniciais, apresentamos dados referentes às possibilidades de acesso à arte fora das escolas (tanto por meio de redes virtuais quanto das instituições físicas), e frente a uma realidade que não privilegia a apropriação de conhecimentos e experiências estéticas com as artes visuais, refletimos sobre a responsabilidade das escolas para o desenvolvimento da sensibilidade estética daqueles que frequentam seus espaços.

Com isso, não consideramos que as escolas são instituições desarticuladas e independentes da realidade social, capazes de resolver os problemas dessa realidade, como fazem crer as concepções idealistas sobre a educação. Ao contrário, reconhecemos a interdependência das escolas com o todo social, mas entendemos que, embora possam reproduzir ideias que atuam para a manutenção da ordem social vigente, também apresentam possibilidades para a criação de novas formas de relações humanas.

Nessa lógica, estabelecemos a hipótese que a educação escolar pode contribuir significativamente para a socialização dos conhecimentos relacionados às artes visuais e promover o desenvolvimento da criação, provocando mudanças significativas nos hábitos e escolhas realizados pelos indivíduos além das instituições escolares e elegemos como objetivo central desta investigação estabelecer princípios teórico-metodológicos que indiquem proposições para a formação estética e artística de professores e crianças e o desenvolvimento da atividade criadora na Educação Infantil a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural.

Por meio de pesquisa bibliográfica, identificamos conceitos que possibilitaram a proposição dos princípios teórico-metodológicos anunciados. Compreendemos o conceito de atividade criadora na relação dialética entre criação e reprodução. Conforme demonstramos, a criação do novo resulta de um processo de desenvolvimento que pode ser identificado em duas dimensões, tanto na trajetória de vida do indivíduo criador (quando a criação é nova para quem cria) quanto no conjunto de conhecimentos produzidos coletivamente e cristalizado em diferentes

formas pela humanidade ao longo do tempo (quando a criação representa o avanço de uma área do conhecimento).

Nessa perspectiva, os processos de criação são compreendidos na relação dialética entre reproduzir e criar, pois enquanto a atividade reprodutora, ligada à memória, permite a conservação das experiências vivenciadas pelos sujeitos, a atividade combinatória ou criadora, ligada à imaginação, possibilita a transformação dessas representações, dando origem a algo novo. Ocorre que, como destacamos, essa concepção não é predominante nas escolas. Ao analisar afirmativas relativas à arte e criação infantil comuns no ideário pedagógico, constatamos que estas expressam concepções naturalizantes e sobrenaturais atinentes à atividade criadora.

Ao considerarmos os aspectos metodológicos para o ensino das artes visuais, analisamos dois paradigmas de reconhecida trajetória (o da mimese e o da autoexpressão), demonstrando a relação entre reprodução e criação nessas abordagens metodológicas e suas implicações no trabalho educativo da Educação Infantil atual. Mostramos, recuperando aspectos históricos, que segundo o paradigma da mimese, a cópia das habilidades demonstradas pelo mestre/professor era uma finalidade do ensino de arte. Criar consistia em reproduzir e a reprodução, neste contexto, servia como um fim em si mesmo. Em resposta a essa concepção, a perspectiva da autoexpressão negava as referências externas na busca de imagens internas que seriam reveladas pelo sujeito criador. Criar, nesse caso, consistia em expressar seu interior, resultado da natureza de cada indivíduo e, portanto, a própria ideia de ensino de arte deixa de ser uma possibilidade.

Para superar os limites identificados nos dois paradigmas e a visão dualista por eles promovida, analisamos ambas as concepções confrontando-as com o conceito de atividade criadora da Teoria Histórico-Cultural. A análise dialética, própria desse referencial, possibilitou ampliar o conceito de cópia associado ao paradigma da mimese e identificar o limite das propostas de autoexpressão.

Como argumentamos, há uma relação entre imitação e desenvolvimento intelectual. Imitar, como um meio para a apropriação de conhecimentos, não se refere apenas a uma ação mecânica, automática e sem sentido (como sugeriram os críticos da educação baseada na mimese), mas indica possibilidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa lógica, a expressão de cada pessoa (ao contrário do proposto por defensores da autoexpressão) está diretamente

relacionada às experiências anteriormente vivenciadas por cada indivíduo e às referências que estiveram à sua disposição para ser imitados e, por conseguinte, não decorre de sua natureza biológica e nem provém de um talento sobrenatural.

Diante disso, salientamos que a imitação pode contribuir como um meio para o ensino e aprendizagem das técnicas artísticas e para o desenvolvimento da criação visual e que a expressão das crianças é resultado das experiências por elas anteriormente vivenciadas.

Avançamos na discussão sobre a expressão artística considerando as possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade estética e a realização de ações que promovam a educação estética no contexto escolar. Para isso, conceituamos as emoções e os sentimentos reconhecendo sua origem social vinculada às necessidades humanas e demonstramos que a percepção estética resulta de uma atividade complexa, cuja percepção sensorial é apenas a primeira etapa.

Discutimos os equívocos realizados nas instituições escolares no tocante à educação estética, criticando o uso da arte para promoção de questões de caráter moral, social e de entretenimento. Diante disso, propomos que os exemplos das artes visuais estejam presentes em todos os tempos e espaços da rotina escolar, na condição de conteúdo, estratégia e recursos, em uma perspectiva de desenvolvimento dos sentimentos estéticos.

Por fim, sistematizamos três princípios teórico-metodológicos que podem orientar a formação de artística e estética dos professores e o desenvolvimento da criação infantil: ampliar as experiências estéticas, desenvolver aspectos emocionais e cristalizar a imaginação.

Para atender ao primeiro deles (ampliar as experiência estéticas), sugerimos que professores e crianças se aproximam do conhecimento em arte. Essa indicação está relacionada ao reconhecimento de que toda obra da imaginação é constituída de elementos extraídos da realidade e presentes na experiência anterior do indivíduo criador.

No contexto da formação de professores, consideramos que esta orientação pode metodologicamente ser realizada mediante cinco ações principais: 1 - motivação de experiências estéticas com imagens da arte por meio da contextualização, pesquisa e diálogo sobre seus significados e movimentos artísticos ao qual estão vinculadas, bem como aos aspectos biográficos dos artistas que as criaram; 2 - experimentação de técnicas de criação visual relacionadas às

produções artísticas apresentadas mediante ações orientadas com diferentes materiais; 3 - orientação de estudos teóricos sobre o desenvolvimento da criação a partir de pesquisas científicas e, particularmente, da Teoria Histórico-Cultural; 4 - organização do planejamento de ações educativas a partir das experiências vivenciadas e com base nos estudos teóricos realizados; e 5 - integração com os estudos e projetos educativos realizados na escola.

Em relação ao segundo princípio (desenvolver aspectos emocionais), propomos a organização do ensino para que professores e crianças sejam motivados por sentimentos que mobilizam a atividade criadora. Como demonstramos, a organização da rotina nas escolas de Educação Infantil pode orientar os sentimentos e a atividade humana. Para tanto, consideramos fundamental a observação das necessidades infantis, a identificação de possibilidades de desenvolvimento emocional e, sobretudo a intencionalidade e organização do trabalho educativo.

Com o terceiro princípio (cristalizar a imaginação), propomos que professores criem condições para ocorram processos de criação e que as crianças possam brincar como artistas. Para tanto, os professores precisam orientar a realização de atividades de caráter reprodutor, a partir de referências das artes visuais, e possibilitar momentos de atividade combinatória para que as crianças cristalizem suas imagens.

No conjunto de reflexões apresentadas, destacamos a possibilidade de desenvolvimento artístico e estético de professores e crianças das instituições de Educação Infantil mediante a realização de ações que promovam a apropriação de conhecimentos relacionados às artes visuais. A criação, nesse contexto, não resulta de aspectos inatos ou sobrenaturais, mas é resultado de um processo baseado na reprodução (imitação) de formas culturalmente estabelecidas e em novas combinações das formas apropriadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à Educação Infantil. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 14, n.3, p.13-24, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**. 26, p. 22-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

BLANCK, Guillermo. Prefácio: para ler a Psicologia Pedagógica de Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOTELHO, Isaura. Desafios para a realização de pesquisa sobre as práticas culturais no universo das novas tecnologias da informação e da comunicação. In: NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **TIC domicílios 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Economia e Política Cultural**: acesso, emprego e financiamento. Frederico A. Barbosa da Silva, autor. Brasília: Ministério da Cultura, 2007. (Coleção Cadernos de Políticas Culturais; v. 3).

CAMARGO, Marcos Henrique. As estéticas e suas definições da arte. **Revista Científica/FAP**, [S.l.], jun., p.1-15, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1593>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

\_\_\_\_\_. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. 1ed. Maringá: Eduem, 2011b, v. 1, p. 97-106.



\_\_\_\_\_. Formação Contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto da (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar**. 1ed. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-139.

\_\_\_\_\_. Leontiev e Blagonadzhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 81-91, 2014b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

CHAVES, Marta; CORREA, Valquíria da Silva Santos; STEIN, Vinícius. Psicopedagogia e literatura infantil: Possibilidade de encanto e aprendizagem. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo [et. al.] (Org.). **Psicopedagogia: Reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares**. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, p. 81-93.

CHAVES, Marta; FAUSTINO, Rosangela Célia; STEIN, Vinícius; MACAGNAN, Enirson Fernando. Teachers formation in Brazil: From the challenges in public policies to cultural historical theory contributions. **International Journal of Research in Humanities and Social Studies**, v. 2, i.8, p. 1-7, 2015. Disponível em: <http://www.ijrhss.org/pdf/v2-i8/1.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

CHAVES, Marta; LIMA, Elieuzza Aparecida de; ENZ, Sineide Ferrareze (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Arqueologia, Etnologia e Etno-História - UEM, 2012.

CHAVES, Marta; MAX, Aline Aparecida; ALMEIDA, Cleunice de Jesus; SANTOS, Edicléia Aparecida dos; SANTOS, Lilianny De Cassia dos. Organização do tempo e do espaço: Possibilidades de intervenções humanizadoras com professores e crianças. In.: CHAVES, Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. 1ed. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 118-131.

CHAVES, Marta; PRESTES, Zoia Ribeiro; STEIN, Vinícius; SILVA, Aline Aparecida da; MACHADO, Vania Barbosa Flauzino. The potential of continuing education for a humanizing early childhood education. In: Silvana Calvo Tuleski. (Org.). **Liberation Psychology in Brazil**. 1ed. New York: Nova Publishers, 2015, v. 1, p. 191-203.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Formação de professores e intervenções educativas humanizadoras: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa Carnielo; ELEJALDE, Maria Febles (Org.). **Enfoque histórico-cultural: problemas de las prácticas profesionales**. 1ed. São Paulo: Terracota, 2017, v. 2, p. 235-244.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; SILVA, Cristiane Aparecida da. Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos. In: YAEGASHI, Solange

Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria (Org.). **A Psicopedagogia e o Processo de Ensino-Aprendizagem**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v., p. 15-26.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; CAMARGO, Janete Aparecida Mercer; ALISKI, Patricia de Jesus Valença; RUBIK, Rosangela de Fátima Alves; WALDMANN, Suzy da Conceição; LOPES, Tatiane. Tintas e Pincéis: Possibilidades de encanto e aprendizagem com Arte. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 158-173.

CHAVES, Marta; SUTIL, Adriana Aparecida; SILVA, Viviane Rodrigues da; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer. Cesto de tesouros: Possibilidades de encantos e aprendizagem com bebês e crianças. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1. 49 – 57 p.

CHAVES, Marta; TEIXEIRA, Aparecida Paião; FAUSTINO, Rosangela Celia (Org.). **Professores repensando a prática pedagógica**: propostas, objetivos e conquistas coletivas. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia, 2008. v. 1.

CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1.

COSTA, Eduardo Moura da. O conceito de percepção para Alexander Luria e a controvérsia com Kurt Koffka. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 32, p. 14-32, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6445>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil**. Lattes. 2018. Disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n. 1-2, p.17-50, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton; ARCE, Alessandra (Org.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006. v. 1.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da educação e do ensino arte. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 17, n.17, p.157-170, 2004. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/499>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. **OuvirOUver (Uberlândia. Impresso)**, v. 6, p.46-61, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/8221>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2007, Caxambu. **ANAIS da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Denise Barata. Caminhando com arte na pré-escola. In.; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal [et. al.] (org). Revisitando a pré-escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERMIDA, Julia; SEGRETIN, Soledad; LIPINA, Sebastian. Quem disse que tudo está perdido? Compreendendo melhor as janelas de oportunidade. In: ZEGGIO, Larissa; EKUNI, Roberta; BUENO, Orlando Francisco Amodeo Bueno (Org).

**Caçadores de neuromitos:** desvendando s mistérios do nosso cérebro. Florianópolis: IBIES, 2017. p. 71 – 85.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

IPEA. **Indicador de desenvolvimento da economia da cultura**. Frederico A. Barbosa da Silva, Herton Ellery Araújo (coordenadores). Brasília: Ipea, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) - Cultura**. Brasília: 2010b.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 10, n. 69, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400003&script=sci_abstract&tlng=pt), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK** - Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.) **Educação Estética e Artística:** abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

LURIA, A. N. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo** (Impresso), v. 16, p. 647-657, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MARQUES, Priscila Nascimento. **O Vygótski incógnito:** escritos sobre arte (1915-1926), 307f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Orientador: Dr. Bruno Barreto Gomide. São Paulo, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. A dinâmica consciente / inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 678-689, 2016. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8541>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e literatura: Textos Escolhidos**, tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação** - Ufpel (ONLINE), v. 1, p.01-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2016.

MOURA, Deovane Carneiro Ribas. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: A experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba - Paraná**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marta Chaves. Maringá, 2018.

NIC.br. **Cultura e tecnologias no Brasil, livro eletrônico**: um estudo sobre as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: **TIC domicílios 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil : **TIC Kids**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018a.

OLIVEIRA, Celso Augusto Souza de; OLIVEIRA, Edina de Jesus Guimarães de. Apresentação. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 15 – 16.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da Arte: os Pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba**. 327 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Orientadora: Maria Cecília Marins de Oliveira. 1998.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PARANÁ. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Organizadores: Marta Chaves; Leila Cristina Mattei Cirino; e Roseli Correia de Barros Casagrande. Curitiba: SEED/PR, 2015a. Vol. 1. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf)

\_\_\_\_\_. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Organizadores: Marta Chaves; Leila Cristina Mattei Cirino; e Roseli Correia de Barros Casagrande. Curitiba: SEED/PR, 2015b. Vol. 2. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil2.pdf)

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Uma abordagem à Experiência Estética do ponto de vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **A arte e o grande público**: A distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).

PERES, Juan J. Jové. **Arte, psicología y educación**. Fundamentación vygotskyana de la educación artística. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

PERES, Juan J. Jové. **Modos de Producción figural y educación artística**: Los primeros pasos de un modelo didáctico. Tesis Doctoral. Orientador: Jaume Sanuy Burgués. Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Espanha. 1997.

PETROVSKY, Arthur Vladimirovich. A imaginação, tradução: Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido de Campos. Revisão: Ruben de Oliveira Nascimento. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Livro I. tradutores: Ademir Damazio... [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie ensino desenvolvimental; v. 4)

PETROVSKY, Arthur. La imaginación. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Psicología General**: Manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Progreso, 1985.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, p. 28-39, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/9807/6068>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, p. 5-14, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S.Vigotski. **Universitas**. Ciências da Saúde (UNICEUB. Impresso), v. 9, p. 101-135, 2011. Disponível em:

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 403-407, 2012a. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14947/8447](http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14947/8447), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará?. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, p. 78-87, 2015. Disponível em: [periodicos.uff.br/fractal/article/view/5003/4853](http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5003/4853), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), v. 29, p. 327-340, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2012000300003&script=sci_abstract&tlng=pt), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da Teoria Histórico-Cultural no contexto revolucionário. **Fractal: revista de psicologia**, v. 29, p. 288-290, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922017000300288](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922017000300288), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2016. (Educação contemporânea).

SANTANA, Claudia da Costa Guimaraes. **A Pedagogia Histórico-Cultural de Vigotski**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea). "Edição comemorativa".

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação** (Unioeste. Impresso), v. 10, p. 11, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, Abr. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. Tradução: Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota editora, 2018.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

STEIN, Vinícius. Prefácio. In: CHAVES; Marta; MAX, Aline Aparecida; MOURA, Deovane Carneiro Ribas de; WALDMAN, Suzy da Conceição; SUAREZ, Tânia Aparecida Mercer (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. 1ed.Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016, v. 1, p. 7 - 16.

STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. Formação artística e estética: Reflexões para atuação de professores na Educação Infantil. **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 204-215, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5853/3943>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: da Pré-história ao Pós-moderno**. Tradução: Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro. Ediouro, 2004

TEPLOV, R. M.. Aspectos Psicológicos Da Educação Artística. IN: LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. II - Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos. 2. ed. Tradução de: Maria Flor Marques Simões. Editorial Estampa: Lisboa, 1991.

TOASSA, Gisele. A Psicologia Pedagógica de Vigotski: Considerações introdutórias. **Nuances**, v. 24, p. 64-72, 2013a. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2155/toassa>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na 'Psicologia Pedagógica' de L. S. Vygotsky. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 18, p. 497-505, 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n3/10.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e Profissão** (Impresso), Brasília, v. 24, n.3, p. 2-11, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932004000300002&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932004000300002&script=sci_abstract), acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Emoções e vivências em Vigotski. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. v. 1.



\_\_\_\_\_. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma Teoria Histórico-Cultural das emoções. **Psicologia USP** (Impresso), v. 23, p. 91-110, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v23n1/v23n1a05.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP** [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.00-00. ISSN 0103-6564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 285-314, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1439136.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

UESU JUNIOR, Jorge. **Daniel e Bianca: Mini-histórias para curtir**. Ilustrações: Guilherme Match. Curitiba: Gráfica capital, 2014.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html), 2018, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

VIADDEL, Ricardo Marín. Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde la perspectiva contemporánea. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, n. 9, p. 55-77. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/94967239/artigo-ZOIA-PRESTES-cg>, acesso em 22 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação estética. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka, tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Ensaios comentados).

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância.** Trad. João Pedro Fróis. Revisão técnica e da tradução: Solange Affeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. (Textos de psicologia).

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico da criança.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. O reforço e a reprodução das reações [a memória e a imaginação]. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica:** edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** 2ª Tiragem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Psicología del arte.** Tradução de Victoriano Imbert. Barcelona: Barral, 1972.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica,** tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica:** edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia;** organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : EPapers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia.** Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKIJ, L. S. **Immaginazione e creatività nell'età infantile.** Roma: Editori Riuniti, 1972.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância:** ensaio de psicologia. Trad. João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil.** Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1987.

\_\_\_\_\_. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology,** Germantown, v. 42, no. 1, p. 7-97, Jan./Feb. 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Trad. Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil.** Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **La tragedia de Hamlet & Psicología del arte.** Organização de Amelia Álvarez e Pablo del Río. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKIJ, L. S. **Fantasi och kreativitet I barndomen**. Göteborg: Dailados, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009. (Obras escolhidas).

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico. In: VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas. Tomo I**. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: Visor Dis, 1997.

\_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo III**. Problemas del desarrollo de la psique. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: Visor Dis., 2003.

\_\_\_\_\_. Imaginación y creatividad del adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Kodomo no sozoryoku**. Tokyo: Shin Dokusoha. 1972.

\_\_\_\_\_. La imaginación y su desarrollo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001a.

\_\_\_\_\_. Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Psicología infantil. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006c.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y lenguaje. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas. Tomo II**. Problemas Psicología general. Tradução: José Maria Bravo. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Psicología del arte**. Tradução de Carles Roche. Ediciones Paidós Ibérica S.A: Barcelona, 2006d.

ZAPOROTZHETS, Alexander Vladimirovich. Los sentimientos. In: Colectivo de autores. **Temas de psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os sentimentos**. Trad. Lucielle Farias Arantes. Revisão técnica: Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; (org.). Ensino desenvolvimental: antologia. Livro I. tradutores: Ademir Damazio... [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie ensino desenvolvimental; v. 4).

