

Contribuições da Teoria Desenvolvimental para o ensino escolar da Arte

Contributions of the Developmental Theory to the school teaching of Arts

Sandra Macanhão Biavatti¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Maria Lidia Szymanski²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Resumo

O presente artigo apresenta um estudo teórico, objetivando analisar os principais conceitos que fundamentam a ação pedagógica do docente de Arte, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria Desenvolvimental. Discutem-se os conceitos de atividade, desenvolvimento psíquico e humanização como promotores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre as quais a criação e a fruição. Trata-se de um ensino organizado que atua na zona de desenvolvimento iminente, atualizando-a e ampliando-a gradativamente, visando o pensamento teórico e o desenvolvimento do sujeito como partícipe do gênero humano. Apresentam-se, ainda, as pesquisas desenvolvidas com esse referencial, no período de 2011 a 2021, voltado à disciplina de Arte, destacando as ações pedagógicas propostas para uma educação que promova o desenvolvimento da sensibilidade e percepção estética, objetivando o ser humano genérico, comprometido com um projeto de sociedade menos excludente.

Palavras-chaves: Psicologia Histórico-Cultural, Teoria Desenvolvimental, Ensino de Arte, Processos de ensino e aprendizagem.

Abstract

This article presents a theoretical study, with the aim of analyzing the main concepts that underlie the pedagogical action of the Art teacher, based on Historical-Cultural Psychology and Development Theory. The concepts of activity, psychic development, and humanization are discussed as promoters of the development of higher psychological functions, including creation and enjoyment. It is an organized form of teaching that works in the imminent development zone, updating and gradually expanding it, aiming at theoretical thinking and the development of the subject as a participant of the human kind. We also present the research carried out with this theoretical framework focusing on the discipline of Art, from 2011 to 2021, highlighting pedagogical actions proposed for an education that promotes the development of sensitivity and aesthetic perception, in relation to the generic and committed human being with a project that seeks more social justice.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Developmental Theory; Art teaching; Teaching and learning processes.

Introdução

O tema do presente artigo envolve Educação e, especificamente, o processo educativo na disciplina de Arte. Na medida em que a aprendizagem promove o

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. Professora do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante da Secretaria do Estado do Paraná/Cascavel, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7525-3905>. E-mail: sandramacanhaobiavatti@gmail.com.

² Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1983) pela Universidade de São Paulo, Brasil. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>. E-mail: szymanski_@hotmail.com.

desenvolvimento humano, é importante que se esclareça como esses dois processos se articulam, uma vez que essa compreensão é fundamental ao docente para a organização e consecução do processo pedagógico.

Nessa relação, torna-se importante, portanto, pesquisar quais os principais conceitos propostos na perspectiva da Educação Desenvolvimental, e cotejar essa análise com o que o Estado do Conhecimento vem apresentando com relação às pesquisas envolvendo a disciplina de Arte, com base na Teoria Histórico-Cultural.

A base teórica deste estudo é a que melhor explicita a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ao considerar simultaneamente a importância da formação do aluno como ser humano genérico, dentro de sua particularidade, possibilitando-lhe atuar e transformar a realidade, por meio do desenvolvimento de suas possibilidades de pensamento teórico, superando o espontaneísmo e o imediatismo superficial, que redundam no alheamento em relação ao contexto histórico-social.

Trata-se de um estudo teórico pautado nos autores russos Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977), Alexis Leontiev (1903-1969), Daniil B. Elkonin (1904-1984) e Vasilie Vasilievich Davidov (1920-1998). Ainda, a partir de suas premissas, investigou-se o Estado do Conhecimento, destacando as pesquisas brasileiras desenvolvidas no período entre 2011 e 2021. Para a análise dessas pesquisas foram considerados o título, o resumo e as considerações finais. Entretanto, nos casos em que se faziam necessários mais esclarecimentos, eram buscados outros elementos nos relatórios.

Na pesquisa relativa ao Estado do Conhecimento, ao serem utilizados os descritores *Arte e Práticas Pedagógicas e Funções Psicológicas Superiores*, *Arte e Funções Psicológicas Superiores*, *Arte e Teoria Histórico-Cultural*, nas plataformas *Scielo* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, não foram encontradas pesquisas. Porém, com os descritores *Arte e Psicologia Histórico-Cultural e Prática Pedagógica*, foram encontradas 36 pesquisas no período entre 2015 e 2021, das quais apenas cinco mostraram-se pertinentes ao presente estudo, por envolverem o ensino de arte em escolas regulares, tendo como referencial teórico a Atividade de Estudo e a Educação Desenvolvimental.

Justifica-se, portanto, o presente estudo, uma vez que poderá subsidiar o trabalho pedagógico do docente de Arte, o qual exige a organização de ações de

ensino e aprendizagem que possibilitem a apropriação dos conceitos científicos necessários, para que a criança possa desenvolver seu pensamento estético e artístico, e fruir a arte em suas diferentes expressões, enquanto ser humano herdeiro das manifestações artísticas universais e sujeito do processo de produção/fruição artística.

Nessa perspectiva, este artigo inicia refletindo sobre o processo de humanização dos sentidos na disciplina de Arte. A seguir, apresentam-se considerações sobre a Educação Desenvolvimental à luz da Teoria Histórico-Cultural, articulando aprendizagem e desenvolvimento, na faixa etária correspondente aos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Evidencia-se o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento iminente, também o papel da imitação com compreensão no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Posteriormente, retomam-se às pesquisas encontradas na análise do Estado do Conhecimento para repensar o ensino de arte e as práticas pedagógicas no contexto escolar na perspectiva da Educação Desenvolvimental.

O processo de humanização dos sentidos na disciplina de Arte

A reflexão sobre a função social da escola remete ao processo de humanização, isto é, desde a infância os alunos apropriam-se do legado cultural do qual são herdeiros enquanto partícipes do gênero humano. Baraldo (2017) destaca ler, escrever, contar e apropriar-se dos fundamentos da ciência como elementos essenciais nesse legado. Porém, além da aprendizagem necessária à vivência cotidiana, pode-se acrescentar a apropriação das diferentes linguagens artísticas, uma vez que a arte se constitui em uma experiência humano-social que “[...] sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 12), porém o faz de forma articulada com a imaginação:

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontram sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

Desenvolver o sentimento estético envolve um processo de humanização dos sentidos, o qual principia com a vivência estética do próprio professor de Arte (BARROCO, 2009; SCHLINDWEIN, 2015), atravessado pela experiência sensível com as artes em suas diferentes manifestações.

Dessa forma,

O sentido educativo da Arte ultrapassa a esfera da estética, ao provocar a associação entre a emoção e a racionalidade e interfere no aspecto formativo dos indivíduos, que, ao aprenderem a fruí-la levando o panorama contextual em consideração, passam a ser educados por outras dimensões (BARROCO, 2009, p. 130).

Pensar em outras dimensões, no processo educativo, significa contextualizar o trabalho pedagógico estabelecendo relações entre arte e vida, e história, e política, e economia, propiciando a compreensão da arte enquanto forma livre e criativa de expressão da realidade.

A arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto (VIGOSTKI, 1999, p. 9).

Assim, a transformação da realidade a partir da intencionalidade do trabalho pedagógico na disciplina de Arte decorre do processo de transformação da consciência do aluno ao observar uma obra de arte, entendendo sua essência, seu processo de criação, contextualizando-a e estabelecendo seus nexos sócio-históricos, interpretando e sensibilizando-se com a obra. Ou seja, trata-se do nexo entre a prática educativa e a prática social, entre a educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico, contribuindo efetivamente para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

Leitão (2019) analisa algumas obras de arte de relevância produzidas historicamente, e considera que os indivíduos devem conhecer o passado para viver o presente e apreender o que pode vir a ser o futuro, também reconhecer sua existência humana como existência histórica. Critica a concepção do objeto artístico sem as evidências estéticas necessárias, apenas como um objeto prático-utilitário para consumo imediato, e aponta o descompasso entre a ampliação das condições materiais que estariam disponíveis para a arte apenas para uma minoria, além da

fragmentação psíquica daqueles obrigados a venderem sua força de trabalho, esmagados pela necessidade de sobrevivência.

No atual estágio do capitalismo nos deparamos com a evidência de que as condições materiais conquistadas são muito propícias para a atividade artística ao passo que houve uma severa fragmentação da personalidade humana devida à condição de alienação, dificultando o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas possibilidades. A ausência de condições objetivas e subjetivas para a realização da atividade artística, revelada pela brutalidade da venda da força de trabalho, e pela apropriação privada das conquistas alcançadas coletivamente é uma imposição rígida (LEITÃO, 2019, p. 62).

Portanto, a arte tem um importante papel a desempenhar no currículo da escola brasileira, pois, na unidade entre sentimento e fantasia, pode representar a realidade, favorecendo sua compreensão e expressão. E se as reformas educacionais tendem a distanciar a arte da formação dos sentidos humanos, transformando-a em práticas fragmentadas, na realidade trata-se de educar no sentido oposto, de forma que o aluno sinta-se parte do coletivo, um ser humano genérico, ultrapassando o individualismo biológico na medida em que se apropria da cultura produzida pela humanidade.

Leitão (2019) critica o fato de a arte ser vista como mercadoria e valor de troca, defende que o objeto do seu ensino constitui-se na formação dos sentidos e na sensibilização estética, contribuindo para a humanização da criança. Embora seja necessária ao trabalho criador e à vida humana, a arte está se distanciando de seu objeto, que é visto e tomado de forma fragmentada, por estar inserida em uma sociedade capitalista.

É necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja estabelecido a partir da relação com obras de arte cujo conteúdo humano, identificado pelos alunos a partir da mediação do professor, seja o fio condutor das aulas. Este processo de formação dos sentidos é uma das funções da escola que só poderá ser garantida se à Arte for dada a tarefa que é dela, para que seja cumprido seu papel de elevada importância na formação (LEITÃO, 2019, p. 75).

Nesse sentido, Castro (2015) critica práticas que promovem as atividades pragmáticas nas escolas, como as datas comemorativas e festivas baseadas em concepções pedagógicas que enfatizam a expressão espontânea, o utilitarismo e o individualismo.

Na mesma direção, podem-se citar os trabalhos pedagógicos envolvendo releituras das obras de arte, o que vem se constituindo em uma prática constante, como reprodução ou cópia de imagens de artistas consagrados, tratando a arte meramente como ilustração, sem contextualização histórica (JÚNIOR e COELHO, 2016; VAL e BARROS, 2015), o que torna as atividades sem significado para o aluno, por se constituírem em práticas espontaneístas, limitadas “numa perspectiva de ‘deixar a criança fazer do jeito dela’” (CARAM, 2015, p. 148).

De modo geral, fazem com que os alunos sejam educados a valorizar o que é imediato e útil, diversas vezes enfatizando a experiência pessoal e espontânea como fonte privilegiada de conhecimento. Entretanto, Val e Barros (2015) sugerem o trabalho com leitura de imagens no processo de alfabetização como apoio à aprendizagem, uma vez que as imagens são um veículo de expressão e comunicação humana desde a pré-história.

Enfim, o ensino da arte deve ser carregado de conceitos históricos e sociais que envolvam a apropriação de novos conhecimentos artísticos com seus signos e significados, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas eminentemente humanas. Dessa forma, objetiva possibilitar aos alunos sensibilizarem-se frente aos valores humanos, desenvolverem e expressarem o gozo estético, o que permite novas formas de criação e leitura da obra artística em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, ampliando as possibilidades de leitura e ação na realidade.

Para que o ensino de arte às crianças se efetive, tal como se propõe, é importante que o docente tenha clareza da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conceito fundamental para sua atuação pedagógica. Entretanto, as pesquisas revelam que os professores muitas vezes não compreendem como esses conceitos imbricam-se (STEPANHA, 2017; ALVES, 2017).

Quando os professores não compreendem que a aprendizagem promove o desenvolvimento, o processo pedagógico fica à deriva, uma vez que na atividade de ensino, a consciência docente envolve a constante verificação do processo de apropriação dos conceitos científicos pelos alunos, em relação aos objetivos do processo pedagógico, possibilitando ao professor proceder aos ajustes necessários à consecução desse processo.

Dessa forma, torna-se relevante refletir e dar visibilidade ao Ensino Desenvolvimental. Entende-se que o aprofundamento teórico sobre seus conceitos possibilitará ao docente de arte conduzir o processo de ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, permitindo-lhe compreender a arte como uma atividade humana essencial e caminho educativo no processo de humanização.

Considerações sobre a Educação Desenvolvimental à luz da Teoria Histórico-Cultural

A reflexão sobre a Educação Desenvolvimental remete às raízes de seus conceitos principais, os quais se ancoram na Teoria Histórico-Cultural, gestada na Rússia, em um momento histórico voltado à formação de um novo homem que sustentasse as mudanças que seriam promovidas no país: a luta entre as classes sociais por uma sociedade justa e igualitária, e uma educação para todos como instrumento de transformação social.

Assim, nos primeiros anos do século XX, L. S. Vigotski, mais tarde apoiado por A. Luria e A. Leontiev analisaram as teorias psicológicas então vigentes e teceram-lhe sérias críticas, por estarem voltadas a uma concepção de homem inatista, abstrata, descolando-o de sua situação social. Nessa visão, a história aparece como um adendo, ou mesmo quando admitindo a necessária intervenção do social na constituição da subjetividade, não se entende esse social em uma perspectiva histórica, determinante e constituinte da própria subjetividade.

Com os mesmos fundamentos teóricos, a partir dos anos 30 do século XX, D. B. Elkonin e mais recentemente V. V. Davidov, dando continuidade a esses estudos e partindo das mesmas premissas, propuseram-se a pesquisar, na Rússia, com ampla base experimental, as possibilidades de um novo processo de ensino.

Esse processo de ensino objetivava transpor para a escola pública uma educação que refletisse sobre os critérios qualitativos do trabalho escolar, de forma a possibilitar à criança ampliar as possibilidades de aplicação de seus conhecimentos a novos conteúdos e situações que exigissem níveis cada vez mais avançados de consciência e flexibilidade para passar de uma área de conhecimento a outra. Além de possibilitar à criança aceitar as tarefas escolares e exercitar várias formas de

autocontrole. Buscavam, por meio do ensino, que a criança apresentasse mudanças qualitativamente distintas em seu desenvolvimento intelectual e moral (DAVIDOV; MARKOVA, 1982), constituindo o que hoje se entende como uma Educação Desenvolvidora.

Para compreender a Educação Desenvolvidora, Davidov (1995) apoiando-se em Vigotski e Elkonin, relacionou-a com a atividade de estudo, ressaltando seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, no desenvolvimento do sujeito a partir do conceito de zona de desenvolvimento iminente, como “[...] gênese das funções psíquicas da criança [...] criadas no processo de sua educação, no convívio com os adultos e com os colegas” (DAVIDOV, 1995, p. 4).

Por funções psíquicas superiores, compreende-se o desenvolvimento de ações mentais como atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, isto é, as ações e operações mentais específicas do ser humano, que lhe possibilitam interagir no mundo e o distinguem das demais espécies.

Essas funções, inicialmente inatas como a atenção involuntária, percepção ou a memória “natural”, no princípio não mediadas por signos, vão se transformando em funções psíquicas envolvendo o simbólico, ampliando as formas e possibilidades de relação humana com o mundo, a partir da vivência da criança, na relação social educativa. Portanto, o processo de humanização está diretamente relacionado ao desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores, e dependerá das atividades que cada ser humano desempenha em colaboração com os demais.

Em um sentido amplo, o termo atividade “[...] é usado em conexão com o princípio da unidade entre mente e atividade.” (DAVIDOV; MARKOVA, 1982, s/n). Para possibilitar a compreensão do conceito de atividade de estudo, o esquema a seguir, referente à atividade humana, servirá de suporte.

Figura 1 – Estrutura dinâmica da atividade humana



Fonte: Figura atualizada por Marino Filho com base em sua tese de Doutorado (MARINO FILHO, 2011).

Ao ser apresentada à criança uma atividade, executá-la demanda certas necessidades, as quais ela irá atender com suas condições pessoais no contexto em que se encontra.

Por exemplo, Silva (2013) investigando os conceitos necessários para a aprendizagem de leitura de imagens, priorizou e propôs aos alunos as tarefas que possibilitariam a apropriação do conceito nuclear de composição artística, a partir da elaboração de um mapa conceitual, no qual identificou as ações e operações mentais e materiais necessárias à consecução das tarefas, elaborando um plano de ensino que orientasse o desempenho dessas ações e operações pelos alunos.

Assim, dentro do conceito de composição artística, trabalhou a leitura de imagens em diferentes situações, nos planos bidimensional e tridimensional, sempre buscando explorar os significados culturais e simbólicos envolvidos. Primeiramente, conduziu os alunos a identificarem - perceberem - a estruturação dos elementos que compunham diversos objetos do cotidiano, para depois perceberem a estruturação

desses mesmos elementos, presentes em imagens em diferentes situações históricas e culturais de criação, apresentadas em sala de aula.

No desempenho dessas tarefas, quando, ao comparar os conceitos e informações necessárias para desempenhá-las, com suas condições pessoais, a criança verificava que lhe faltava um determinado tipo de informação, ia à busca do objeto que satisfaria sua necessidade, perguntando à professora ou a outro colega, ou mesmo pesquisando em outras fontes. Todos os momentos envolveram a mediação da professora de forma problematizadora, porém, buscando desenvolver gradativamente a autonomia dos alunos na solução das tarefas propostas.

Apropriar-se de uma informação e utilizá-la na consecução da tarefa, possibilita à criança uma transformação na forma de executar essa tarefa (transformação objetiva), bem como uma transformação em sua subjetividade, pois essa aprendizagem gera desenvolvimento.

Esse esquema geral para a atividade é o mesmo quando se consideram as tarefas parciais que a constituem, como se pôde observar na figura apresentada. Quando a comparação entre a necessidade gerada por determinada tarefa parcial e as condições pessoais para sua consecução exigirem novos objetos para satisfazê-la, essa busca envolverá novas operações que provocarão novas transformações objetivas (na execução da tarefa) e subjetivas (no pensamento: representação mental da execução da tarefa e das verbalizações que a acompanham). Assim, as ações objetivas relacionam-se dialeticamente com ações subjetivas, e envolvem diferentes operações internas e externas cujo objetivo é atender a determinadas finalidades, ao serem executadas, geram aprendizagem e desenvolvimento.

Isso significa que, quando o professor propõe uma tarefa ao seu aluno que lhe for desafiadora, se o aluno não tiver desenvolvido suas funções psicológicas superiores suficientemente ao buscar executá-la, ele será auxiliado pelo professor ou por outro que sabe como realizar a tarefa que a atividade envolve. Quando a ação daquele que ensina for imitada ativamente pelo aluno, e reciprocamente o aluno compreender como executar essa tarefa, a estará representando em sua mente, estabelecendo novas relações simbólicas com os objetos da cultura.

No exemplo citado, em seguida, os alunos foram orientados a construírem um “modelo” que representasse a estrutura de uma imagem, materializado por meio de

legendas, envolvendo “a relação entre os elementos visuais e compositivos, técnica, elementos reais e imaginários, elementos simbólicos” (SILVA, 2013 p. 88).

Com base nesta “modelação”, foram propostas atividades de análise, interpretação e produção artística para aplicação dos princípios da composição da imagem em diversas situações de criação no suporte bidimensional, como desenhos, recorte e colagem nos estilos abstrato e figurativo e também fora do suporte bidimensional, para aplicação do conceito em situações novas.

A construção desse modelo e sua utilização em diferentes situações, isto é, na análise de diferentes imagens, possibilitou sua generalização em diferentes produções artísticas, ao mesmo tempo em que desenvolveu no aluno a possibilidade de analisar qualquer imagem, em qualquer tempo e contexto, pois as obras apresentadas para leitura foram de tempos e estilos diferenciados para estudo de suas relações históricas e culturais, bem como foram discutidos os modos em que operou a imaginação humana sobre o seu contexto real concreto para a produção artística.

Durante e ao final da execução do plano de ensino, os alunos se autoavaliaram e avaliaram o trabalho dos colegas, sempre tomando por base o “modelo” construído no início das aulas e as imagens de obras de arte de estilos artísticos diversos. Comparar o objeto obtido com a necessidade que determinou sua busca, promoveu a conscientização relativa ao caminho que se está percorrendo, avaliando e procedendo a possíveis correções, se necessárias.

Dessa forma, a Teoria da Atividade propõe que a execução de tarefas intencionalmente organizadas pelo professor, tomando por base os conceitos científicos necessários à consecução dessas tarefas leva à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento, o qual corresponde a uma alteração na constituição psíquica do próprio sujeito.

É verdade que o ser humano está em atividade constante ao viver sua vida, uma vez que viver a vida é estar em atividade. Mas, nem toda atividade leva ao desenvolvimento psíquico. Na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental, a atividade-guia, ou seja, a atividade de estudo, ao envolver a apropriação dos conceitos científicos, exige avanços no funcionamento psíquico, promovendo o pensamento teórico.

Davidov (1995) diferencia os objetivos e formas de realização dos conhecimentos: **empírico** - relativo a noções básicas - e conhecimento **teórico** - formado por conceitos científicos. E traz uma lista das principais diferenças, com base na qual se elaborou o quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparação entre os conhecimentos empírico e teórico

Conhecimento empírico	Conhecimento teórico
Comparação relativa a um conjunto de objetos/noções evidencia propriedades gerais iguais.	Análise da função de uma relação no sistema inteiro, que é fundamento original genético de todas as suas manifestações.
Evidencia uma propriedade geral em um conjunto de objetos de uma determinada classe.	A análise revela uma relação genética original do sistema interno com sua base geral ou essencial.
Baseia-se em noções evidentes e envolve propriedades exteriores dos objetos.	Relações e ligações internas.
Propriedade geral está enfileirada com as propriedades especiais e unitárias dos objetos.	Fixa a ligação da relação geral do sistema inteiro com suas manifestações diversas.
Concretização por meio de exemplos.	Concretização por meio de dedução e explicação do unitário a partir de sua base universal.
Fixação com palavras-terminos.	Expresso como atividade mental e posteriormente em sistemas de símbolos.

Fonte: Adaptado por Biavatti e Szymanski com base em Davidov (1995, p. 1).

O conhecimento empírico está relacionado aos objetos, envolve comparações e noções gerais, sem o aprofundamento teórico. O raciocínio apoia-se no observável, que fornece elementos para classificações. O pensamento teórico (conceitos) está relacionado a elementos que se destacam a partir da análise e pode abarcar níveis de generalização cada vez mais complexos, envolve o conhecimento científico e um trabalho de construção do pensamento, revelando o universal. No caso que se está tomando como exemplo, seriam os conceitos envolvidos na composição de imagens bidimensionais e tridimensionais.

Pode-se ampliar o conceito teórico de composição para as diferentes linguagens artísticas, explorando seus elementos. Nas Artes Visuais, destacam-se os elementos formais (cor, linha, forma, textura, plano bidimensional e tridimensional, etc.), e a composição visual; no Teatro, a expressão corporal, facial, gestual e vocal; na Dança, os movimentos corporais, espaço, tempo e a sensibilidade musical; na

Música, o saber ouvir, sentir o som (altura, densidade, intensidade, timbre e duração), seus elementos e composição.

Embora os dois tipos de pensamento se completem e estejam presentes na atividade pedagógica, sendo importantes e necessários a cada indivíduo, é relevante que o ensino se volte ao pensamento teórico, com vistas ao desenvolvimento psíquico dos alunos com atividades que exijam planejamento, análise, execução e reflexão sobre as ações e conhecimentos. “Eis porque, ao investigar a formação inicial desenvolvimental, é necessário analisar cuidadosamente o conteúdo e a estrutura da atividade de ensino, com a qual está indissoluvelmente ligado o desenvolvimento psíquico” (DAVIDOV, 1995, p. 1).

Portanto, na perspectiva Vigotskiana, a aprendizagem promove o desenvolvimento quando o professor planeja tarefas, possibilitando a criança trabalhar com as funções psicológicas em desenvolvimento, ou seja, na zona de desenvolvimento iminente. Há tarefas fáceis demais ou difíceis demais, e qualquer dessas duas possibilidades redundam em desinteresse por sua consecução. Assim, a seguir reflete-se sobre os conceitos de zona de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento próximo (ZDI ou ZDP) e sua relação com a zona de desenvolvimento real (ZDR) no processo de aprendizagem.

O papel da zona de desenvolvimento próximo no desenvolvimento das fps

Vigotski propõe os conceitos de zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente³ para mostrar o papel do ensino no processo de desenvolvimento. O desenvolvimento atual abrange aquilo que a criança já domina e realiza sozinha, considera o desenvolvimento já alcançado. Correspondem ao desenvolvimento iminente aquelas atividades que, hoje a criança precisa de ajuda na execução, mas amanhã conseguirá desenvolver sozinha, após apropriar-se da forma de executá-las, isto é, por já ter aprendido.

O desenvolvimento atual condiz a todos os aspectos sociais, científicos e emocionais que a criança já integrou à sua subjetividade e utiliza com autonomia. Enquanto o desenvolvimento iminente refere-se ao que a criança ainda não sabe, ou

³ Em algumas traduções chamado de desenvolvimento próximo ou proximal.

o que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas está na iminência de aprender, ou seja, ao que ela já é capaz de imitar com ajuda ou colaboração de um adulto.

Prestes (2010), apoiando-se em Vigotski (2004), caracteriza a zona de desenvolvimento atual como o conjunto das funções psíquicas até onde elas já estão desenvolvidas. Esclarece que a ZDI não abrange somente as atividades escolares, mas as atividades de manipulação de objetos e brincadeiras. Chaiklin (2011) também reflete sobre a necessidade de uma aprendizagem que amplie nos alunos suas capacidades intelectuais, explorando o conceito de zona de desenvolvimento iminente, quando o desempenho independente é inadequado. Articula o conceito de ZDI ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que algumas compreensões equivocadas o relacionam exclusivamente às noções escolares.

A criança desenvolve suas funções psicológicas superiores desde o nascimento, na interação com o adulto e posteriormente com outras crianças mais experientes. Pode-se destacar que, no processo de aprendizagem, esse conceito de ZDI articula-se ao de imitação “[...] só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação.” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Entretanto, é importante considerar que não se trata do conceito de imitação com o sentido de reprodução:

Ao falar da imitação não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita. (VIGOTSKI, 2006, p. 268, *tradução nossa*).

Para a criança aprender, ela imita nesse sentido amplo que Vigotski destaca, “[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança.” (VYGOTSKY, 2001, *tradução nossa*). Trata-se de uma imitação, a qual é acompanhada mentalmente pelo raciocínio lógico envolvido nas ações e operações que executa ao imitar.

Evidencia-se, portanto, que a zona de desenvolvimento iminente abrange as funções psicológicas superiores que estão em processo de desenvolvimento e são mobilizadas pelas tarefas que a criança executa. Portanto, o ensino deve apoiar-se nessas funções, não tanto nas funções já desenvolvidas.

“A zona de desenvolvimento próximo determina as possibilidades do ensino” (VIGOTSKI, 2001, p. 242, *tradução nossa*). Apesar de duas crianças terem a mesma idade, suas possibilidades de aprendizagem podem ser diferentes, mas sempre começam em um ponto que está por se desenvolver. A aprendizagem e desenvolvimento são processos que se relacionam, porém são distintos e o ensino só é válido quando antecede o desenvolvimento.

O fator principal constitui-se no desenvolvimento com base no ensino. Por conseguinte, o aspecto central para toda a psicologia da educação se apoia na possibilidade de elevar-se mediante a colaboração a um grau intelectualmente superior, a possibilidade de passar com ajuda da imitação do que a criança é capaz de fazer ao que não é capaz. Nisto se baseia toda a importância do ensino no desenvolvimento e isso é o que constitui na realidade o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 2001, p. 241, *tradução nossa*).

A observação do processo de imitação possibilita investigar a maturidade mental e o nível de desenvolvimento da criança, considerando suas possibilidades de interação ou cooperação em uma dada atividade. Assim, identificam-se as funções psicológicas que estão sendo desenvolvidas e as que não estão, as quais serão trabalhadas posteriormente.

“Um maior número de funções em maturação dá a uma criança melhores oportunidades de se beneficiar do ensino escolar” (CHAIKLIN, 2011, p. 670), sendo a aprendizagem boa quando está à frente do desenvolvimento. “Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento iminente” (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

Pode-se estabelecer, portanto, uma importante diferença entre a aprendizagem de tarefas que não promovem o desenvolvimento, ou seja, de tarefas mecânicas que depois de apropriadas tornar-se-ão automáticas – processo semelhante ao desenvolvimento do animal que é unilateral, marcado por leis biológicas -, e o desenvolvimento da criança promovido pela aprendizagem que mobiliza o conjunto das funções psicológicas superiores, portanto, é multilateral.

Duas funções psíquicas importantes desenvolver-se-ão gradativamente, a partir da inserção da criança no Ensino Fundamental: a tomada de consciência e a regulação da vontade, constituir-se-ão no eixo principal da atividade escolar, pois, na medida em que se desenvolverem, passarão a regular todas as demais funções

psíquicas. Daí decorre a importância, no processo de humanização da criança, da articulação entre o ensino escolar, a apropriação do conhecimento teórico e o desenvolvimento das FPS.

Dialeticamente, Vigotski considera os aspectos externos e internos relativos ao desenvolvimento psíquico, porém ressalta a importância da situação social em que a criança se encontra. A situação social, verdadeira fonte de desenvolvimento, confere às demandas da realidade, solicitadas pelas atividades humanas com as quais o sujeito se defronta cotidianamente e correspondem à própria vida, mobilizam as funções psicológicas superiores, ou seja, os aspectos internos que se referem ao desenvolvimento singular.

Esse processo envolve as FPS já desenvolvidas ou, nos casos em que as exigências forem mais complexas, mobilizarão as FPS que estão em maturação, promovendo o desenvolvimento. As situações mais complexas decorrerão, principalmente, da atuação do ensino ao promover novas aprendizagens.

Ao considerar que o conteúdo da ZDI muda de acordo com o período de desenvolvimento do aluno, Chaiklin (2011) esclarece:

O princípio geral para compreender a dinâmica da mudança estrutural é o mesmo, mas é preciso examinar a situação social de desenvolvimento, a estrutura psicológica existente e a próxima estrutura que está sendo formada para que se possa caracterizar apropriadamente a zona objetiva de desenvolvimento próximo para um dado período etário (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

Isso quer dizer que cada criança se desenvolve conforme seu ritmo, mas esse ritmo não é uma característica pessoal, uma vez que as etapas de desenvolvimento são despertadas pela atividade-guia, dentro de uma dada situação social durante toda a sua vida, provocando constante transformação das funções que estão em vias de se desenvolverem.

Novas demandas motivadas pelas ações e operações que correspondem ao processo de ensino, exigirão novos avanços intelectuais e a ampliação da consciência. Mas, destaca-se que, “[...] com ajuda da imitação a criança não resolve na totalidade as tarefas que têm por desenvolver. Chega a um certo limite, distinto para diferentes crianças” (VIGOTSKI, 2001, p. 240). Conforme as tarefas se complexificam sua resolução torna-se impossível. Dessa forma, a atividade de ensino

direciona-se a um conjunto de tarefas que a criança, embora não as execute independentemente, consegue imitar.

Em função das demandas exigidas pelas tarefas que o aluno executa e compõem sua atividade, a qual mobiliza o conjunto neuronal que constitui suas funções psíquicas superiores, é que decorre o desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, o domínio do próprio comportamento.

Como afirma Davidov (1995), a apropriação desses conhecimentos teóricos não se refere a um adendo que vai crescendo conforme a criança aprende. O importante é que se trata de um processo no qual ao aprender a criança está se modificando, desenvolvendo formas mais evoluídas de se relacionar no mundo e formando sua subjetividade. Trata-se, portanto, de considerá-la uma totalidade dentro de outras totalidades.

A educação escolar, portanto, é um processo necessário e fundamental para o desenvolvimento mental e intelectual da criança desde que seja intencionalmente organizada de forma correta. Para Davidov (1995) corresponde à organização de tarefas de estudo coletivas, as quais gradativamente passarão a individuais e envolvem a colaboração das pessoas que rodeiam a criança. Nesse ponto, uma nova organização da educação torna-se necessária, e promoverá novos avanços psíquicos.

Como o bom ensino adianta-se ao desenvolvimento, “segue que é necessário organizar um ensino capaz de criar as zonas de desenvolvimento iminente [ou próximo] necessárias, que se transformem com o tempo nas novas formações exigidas” (DAVIDOV, 1995, p. 9).

Enfim, [...] “a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de ‘desenvolvimental’” (DAVÍDOV, 1988, p. 3, tradução nossa).

Assim, espera-se que o desenvolvimento das atividades de ensino na perspectiva desenvolvimental dê as condições para que o aluno internalize mentalmente e incorpore no seu fazer os conceitos necessários para solucionar problemas de toda ordem, e que, mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no cotidiano, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões mais acertadas [sic] nas situações concretas. Este caráter generalizador dos conceitos deverá dar aos alunos a condição de inteligentemente agirem com autonomia em qualquer situação no âmbito da

vida, inclusive criando novas soluções para novos problemas a partir da base conceitual já compreendida e efetivada (MIRANDA, 2010, p. 14).

Trata-se de uma atuação do professor, no sentido de fornecer tarefas estimulantes e significativas que levem à apropriação dos conteúdos sistematizados e organizados. A partir disso, possibilitar ao aluno conceitos em níveis cada vez mais amplos de generalização, não fragmentados, mas articulados a seus fundamentos histórico-sociais científicos e técnicos, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais. Tendo isso em vista, será proporcionada a compreensão do conhecimento historicamente acumulado e a transformação da capacidade mental e/ou pensamento teórico, portanto, novas possibilidades de inserção e transformação social.

Tendo refletido sobre o processo pedagógico destacando a relação entre o desenvolvimento das FPS e os conceitos de ZDI e Educação Desenvolvidora, no próximo subitem apresentam-se pesquisas que buscam refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino de arte no contexto escolar.

O ensino da arte e as práticas pedagógicas no contexto escolar na perspectiva da educação desenvolvimental

Constatou-se que as pesquisas voltadas ao ensino da Arte, que se colocam na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, trazem seus principais conceitos fundamentados principalmente em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Valorizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento próximo e o trabalho mediador do professor.

Porém, na pesquisa relativa ao Estado do Conhecimento, apenas quatro pesquisas mostraram-se pertinentes ao presente estudo, por envolverem o ensino de arte em escolas regulares, tendo como referencial teórico a Atividade de Estudo e a Educação Desenvolvidora como procedimento pedagógico.

Peixoto (2011) discute a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, articulando-a a Teoria da Atividade de Leontiev e à Teoria do Ensino Desenvolvidora de Davidov. Considera o Ensino Desenvolvidora como o caminho para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico e sensível dos alunos, a partir do trabalho

com a disciplina de Arte voltado ao desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança.

É função do professor de Arte problematizar e atuar na zona de desenvolvimento iminente, utilizando ferramentas e materiais para mediar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e contribuindo para a formação do pensamento teórico.

Para tanto, o espaço da sala de aula deve ser ocupado para compreender arte como possibilidade de acesso a um conteúdo intencionalmente organizado, planejado de forma a propiciar o desenvolvimento do pensamento mais complexo por meio da criação e incorporação de modelos mentais dos objetos a serem utilizados no cotidiano. Nesse sentido, na opinião de Davidov (1988), sem a intervenção da escola, dificilmente se alcança o desenvolvimento da consciência e das ações mais complexas do pensamento humano na solução de diferentes tarefas. A escola tem condições de fornecer a base para a formação do conhecimento e da consciência humana (PEIXOTO, 2011, p. 63).

Na mesma perspectiva, Silva (2013) investigou a aprendizagem de leitura de imagens em Artes Visuais, em sua dissertação de Mestrado e, posteriormente, deu continuidade a seus estudos em sua tese de doutorado, investigando a criatividade e os processos de criação em Arte no Ensino Fundamental (SILVA, 2018). Em sua tese⁴, por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo envolvendo gestores, professores e estudantes da disciplina de Arte do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública, com base na Teoria Histórico-Cultural, buscou estudar o desenvolvimento da criatividade e dos processos de criação na escola, entendendo-a como um processo que abrange o desenvolvimento sistêmico das funções psicológicas superiores, por meio de interações intersubjetivas. Nesse processo, enfatiza o papel da escola possibilitando a ampliação das experiências cognitivo-afetivas da criança.

Os resultados obtidos na tese de Silva (2018) revelam que, embora a maior parte da literatura consultada sobre criatividade a considere um fenômeno cultural-histórico, as pesquisas por ela analisadas não apresentam uma explicação em nível teórico que permita entendê-la como produto de um processo em que se imbricam o social e o cultural, no desenvolvimento do conjunto sistêmico das funções psíquicas, constituindo a subjetividade. Ainda, as ações pedagógicas observadas por Silva não

⁴ Idem.

envolviam a problematização, a atividade do pensamento, a reflexão, a fantasia, trazendo prejuízos à imaginação criadora dos alunos, gerando formas estereotipadas de expressão, limitadas à reprodução, não alcançando formas mais complexas que trariam a possibilidade de transformação das experiências. Silva concluiu apontando a necessidade de o trabalho pedagógico considerar a criatividade dentro do conjunto das funções psicológicas superiores, superando a concepção tradicional.

Com base em suas pesquisas, Silva publicou em 2018 um artigo com sua orientadora (SILVA; ZANATTA, 2018), no qual fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, propõem para a disciplina um trabalho pedagógico voltado à formação de conceitos, de forma a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças a partir da leitura de imagens.

Por meio da mediação do professor, na compreensão da arte como resultado das produções humanas, desenvolvem-se os conhecimentos científicos necessários à formação do pensamento estético e artístico. Desse modo, o Ensino Desenvolvimental organiza-se pedagogicamente, objetivando proporcionar, impulsionar e estimular os processos mentais conscientes do pensamento da criança e/ou adulto.

Para que a aprendizagem consciente aconteça faz-se necessário ampliar o pensamento teórico, por meio da apropriação de conceitos científicos ou culturais, promovendo a organização de ações mentais de abstração e generalização. Pois, “[...] o ensino é capaz de promover a formação humana conforme esteja orientado para proporcionar o conhecimento e a compreensão dos objetos culturais em suas relações de significação” (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 3). Apropriar-se de um conceito relativo a determinado objeto envolve a compreensão de sua essência/significado.

Silva e Zanatta (2018, p. 7) destacam na organização do ensino, ações pedagógicas como: elaboração e análise do plano de ensino a partir do conceito científico a ser apreendido; realização de atividades que proporcionem o avanço no pensamento teórico dos alunos, conectadas à realidade de forma a propiciarem avanços crescentes no grau de abstração e generalização. A conexão da tarefa com a realidade e a possibilidade de que os alunos assumam o controle ativo de suas ações, promove a autonomia do aluno e o autocontrole em relação à consecução dos objetivos da tarefa proposta.

Em outras palavras, a tarefa proposta exige ações cuja execução envolve determinado objeto, a busca dele visualizado torna-se o motivo para a ação. Nesse processo, os alunos desenvolvem ações mentais como a observação, compreensão, análise, interpretação, criação e formação do conceito. “Portanto, ao planejar as tarefas, o professor deve considerar as ações mentais nelas implícitas, requeridas para a solução da tarefa, que deve envolver participação, interação, mediação entre diferentes ZDP dos alunos no grupo” (SILVA; ZANATTA, 2018, p. 07).

Ashbar (2019) investigou como atribuir um sentido pessoal à atividade de estudo, dentro da disciplina de Arte. Sua unidade de análise foi a relação entre o motivo e a atividade de estudo, em uma turma de 5º. ano do Ensino Fundamental. Categorizou os motivos em pragmáticos e vinculados à atividade de expressão, e as ações foram categorizadas em organização pedagógica, de ajuda, valorização do trabalho discente e coletivas.

Assim como Silva e Zanatta (2018), Ashbar (2019) observou em sua pesquisa que quando os alunos atribuem um sentido pessoal às tarefas que desempenham, esse sentido produz um efeito transformador e a organização pedagógica das professoras produz sucesso escolar. No experimento relatado, as ações pedagógicas incentivavam a colaboração entre os colegas, fomentavam o trabalho coletivo e organizavam ações de estudo, revelando que a organização do ensino na perspectiva desenvolvimental é viável e pode ser uma alternativa adequada.

Ashbar (2019) destaca que quando o processo pedagógico docente não se apoia em ações como a problematização, a atividade do pensamento, a reflexão, a fantasia, enfim, ações que constituem e desenvolvem a imaginação criadora e o pensamento estético-artístico, os alunos acabam por desenvolver formas estereotipadas de expressão que se limitam a reproduzir, sem evoluir para formas estéticas mais elaboradas e transformadoras. Propõe a reflexão sobre o ensino da arte e o desenvolvimento da imaginação criadora na perspectiva histórico-cultural, entendendo-a como uma função a ser desenvolvida no conjunto das funções psicológicas superiores, por meio da educação.

Dessa forma, em síntese, as pesquisas voltadas à Educação Desenvolvimental destacaram, na organização do ensino, as seguintes ações pedagógicas:

- Promover a formação humana, compreendendo a criança em sua totalidade enquanto partícipe do gênero humano;
- Elaborar e analisar o plano de ensino a partir do conceito científico a ser apreendido. Um conceito nuclear que, se necessário, seja trabalhado por meio de conceitos parciais, analisados com a ajuda de um mapa mental conceitual;
- Conectar as tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos com a realidade, de forma a propiciarem avanços crescentes no grau de abstração e generalização;
- Possibilitar aos alunos o controle ativo das ações requeridas para a solução da tarefa que deve envolver participação, interação, mediação entre diferentes zonas de desenvolvimento iminente dos alunos no grupo;
- Acompanhar o processo pedagógico, problematizando e atuando na zona de desenvolvimento iminente;
- Utilizar ferramentas e materiais para mediar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças;
- Enfatizar a formação de conceitos, proporcionando o conhecimento e a compreensão dos objetos culturais em suas relações de significação objetivando a compreensão da sua essência/significado, ampliando o pensamento teórico;
- Possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a fantasia, a imaginação criadora, o pensamento estético-artístico, bem como a autorregulação dentro desse conjunto;
- Possibilitar aos alunos atribuírem um sentido pessoal às tarefas que desempenham.

Verificou-se que a Educação Desenvolvimental aplicada ao ensino da arte ainda é pouco difundida no Brasil, uma vez que foram encontrados apenas cinco trabalhos nessa perspectiva teórica, dos quais três envolvem os mesmos autores (SILVA, 2013; SILVA, 2018 e SILVA e ZANATTA, 2018), além das pesquisas de Peixoto (2011) e Ashbar (2019).

Entretanto, considerando constituir-se em uma proposta pedagógica que incorpora a apropriação dos conceitos científicos e vai além se voltando à formação humana integral, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, propõe-se a Teoria do Ensino Desenvolvimental como uma importante opção pedagógica, a ser pesquisada e difundida no ensino da disciplina de Arte, no contexto da educação brasileira.

Considerações finais

O homem está em constante movimento de criação, desde os pequenos atos do cotidiano até as grandes obras universais. Porém, quando o artista cria uma obra, a cria para o coletivo. Assim, a arte enquanto ato criador que se articula às esferas social e histórica provoca sentimentos, emoções e fantasias, sendo fundamental na formação do homem genérico.

Em meio a tantas formas e manifestações culturais humanas produzidas historicamente e transmitidas há gerações, a arte se faz presente como resultado da criação e da apropriação de novas formas o tempo todo, a partir de necessidades provocadas pela disparidade entre as possibilidades sociais e as condições pessoais. Compreende-se, então, que o homem produz, incorpora e transforma o meio e a si mesmo.

O homem adquire conhecimentos ao longo da vida por meio de suas experiências. É um sujeito histórico e social capaz de planejar antes de executar, cria inúmeros instrumentos e objetos a partir do que necessita e vivencia. Expressa suas ideias, opiniões, sentimentos, histórias, emoções, fantasias e/ou imaginações, por meio de diferentes linguagens. Porém, antes de expressá-las, precisa apropriar-se delas por meio de suas relações sociais, na medida em que elas se fazem necessárias para o desempenho de suas atividades.

A disciplina de Arte possibilita uma experiência humano-social, que decorre da humanização dos sentidos por meio de tarefas pedagógicas que envolvem a apropriação dos conceitos científicos necessários à compreensão e fruição da arte. Motivando as crianças a sentirem-se autônomas na busca das informações necessárias para resolvê-las em suas diversas manifestações e linguagens artísticas.

Assim, é importante que a educação escolar, na disciplina de Arte considere a história, o contexto político, econômico e social em que a obra artística foi gestada,

compreendendo que se trata de um processo em constante movimento. Nessa direção, o trabalho docente promove o pensamento teórico, o que acarreta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e do próprio professor. Esse processo não ocorre de forma isolada, individual, mas decorre de relações colaborativas entre as crianças e entre as crianças e o professor.

Trata-se de ações pedagógicas que promovem o desenvolvimento da consciência e da autorregulação, não apenas como fator de inserção social, mas como pilar de sustentação das possibilidades de inserção do homem como ser humano genérico e comprometido com um projeto de sociedade.

Essas reflexões ratificam a importância da arte na educação, assim como o cuidado e a responsabilidade necessária ao planejamento e à consecução dessa disciplina no contexto escolar. Nesse processo, o desenvolvimento estético do professor de Arte possibilita a transformação da sala de aula em espaço de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da imaginação criadora e do pensamento estético do aluno, enquanto atividades humanas que se constituem em funções psíquicas as quais, no conjunto das demais, aperfeiçoam o processo de ensino-aprendizagem permeando-o pelo lúdico, pelo prazer de aprender, pela sensibilidade e afetividade na relação entre professor e aluno.

Mas, muitas vezes, faltam aos professores a percepção dos processos imaginativos, e o entendimento do processo de criação da obra vivido pelo artista. Só a formação docente adequada permitirá ao professor dessa disciplina assumir o papel de mediador, oportunizando tarefas que venham a contribuir para que a criança desenvolva sua criatividade artística e sensibilidade estética. Quando adequadamente trabalhada, a arte promove a conscientização do sujeito, possibilitando-lhe reconhecer-se nos diferentes espaços grupais e institucionais nos quais ele se constitui.

Em síntese, a escola aproxima-se de sua função social pela mediação dos conteúdos de forma organizada, a fim de transformar a consciência do aluno ao observar uma obra de arte. Nesse processo há necessidade de aprofundamento teórico por parte do docente, tanto na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural quanto no domínio da concepção da arte e de seus fundamentos, bem como na compreensão de sua importância na constituição da subjetividade de todos, especificamente do

professor e do aluno para a humanização dos sentidos nas diferentes linguagens artísticas.

A arte é uma atividade essencial no desenvolvimento da imaginação criadora como função psíquica e expressão histórica de máxima relevância, por meio das diferentes obras produzidas pelos homens. Daí sua função na educação escolar como caminho para a formação dos sentidos em um processo de humanização, comprometido com um projeto social que busque democratizar e reduzir as discrepâncias sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Veronice Suriano. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel**: Uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, atividade de estudo e educação artística: um estudo de caso. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, Epub, 9 dec. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019012457>>. Acesso em: 10 de abril de 2021

BARALDO, Ana Claudia Benhosse. **Educação Escolar**: As disciplinas Formais e o Processo do Desenvolvimento do Psiquismo. 2017. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o Desenvolvimento das funções psíquicas Superiores**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CASTRO, Uelinton. **Ensino de Arte**: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia do Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Acerca do conceito de educação desenvolvimental. **Pedagogika**, n.1 (Trad. do russo de Ermelinda Prestes), 1995.

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. A Concept of Educational Activity for Schoolchildren. **Soviet Psychology**, v. 21, n. 2, p. 50-76, 1982.

DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405210250>. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.2753/RPO1061-0405210250?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

JUNIOR, Donald Hugh de Barros Kerr (GOY); COELHO, Alberto d'Avila. Imagem e arte: a necessidade da experiência pela sensação. **Pensamiento palabra y obra**, Bogotá, n. 15, p. 21-31, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2016000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação**. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102224>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MIRANDA, Made Júnior. A teoria do ensino desenvolvimental e o contexto da educação contemporânea. **Revista Didática Sistêmica**, v. 11, p. 2-18, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1634>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEIXOTO, Luzanir Luíza de Moura. **Aprendizagem do conceito de estética: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o Ensino de Artes Visuais**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em:

<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1048/1/LUZANIR%20LUIZA%20E%20MOURA%20PEIXOTO.pdf>>. Acesso em: 11 de abril 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, p. 419-433, 2015.

SILVA, Ana Rita da. **Aprendizagem de leitura de imagens em Artes Visuais: Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia,

2013. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1097#preview-link0>>. Acesso em: 2 de abril de 2021.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental**: uma análise histórico-cultural. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4082/2/ANA%20RITA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida. **Ensino Desenvolvidor**: Uma alternativa para aprendizagem de leitura de imagens em Artes Visuais. 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Rita-da-Silva_-Beatriz-Aparecida-Zanatta.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

STEPHANHA, Kelly A. de Oliveira. **A apropriação docente do conceito do Autismo e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

VAL, Rosângela Maria Gonçalves; BARROS, Helena Faria de. A prática pedagógica em arte: a leitura da imagem no início do processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. 1, p. 38-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1235>>. Acesso em: 19 de mar. de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Tomo II, 1931. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1931. (1. ed. em 1991).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre psicología. 2. ed. Moscú; Madri: Editora Pedagógica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Paidologia infantil. Problemas de la psicología infantil. 2. ed. Moscú; Madri: Editora Pedagógica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva. Eksmo, 2004. Título em português: A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Data e local de publicação do trabalho em português. **Revista Virtual Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, jun. 2008. Disponível em: <<https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2021.