

ISSN 2595-3109, volume 21, número 12, jan/dez 2021.

**POR QUE ENSINAR ARTE NA ESCOLA?
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Why Does to Teach Art in School? Contributions of Historical-Cultural Psychology and
Historical-Critical Pedagogy*

Fabiane Rizo Salomão¹



<https://orcid.org/0000-0002-0906-6095>

Tatiane Superti²



<https://orcid.org/0000-0001-9400-6638>

Rodrigo Lima Nunes³



<https://orcid.org/0000-0002-5784-0081>

RESUMO

Neste texto realizamos algumas reflexões acerca da importância do ensino de arte na escola, desde a Educação Infantil, em suas diversas manifestações, como nas artes visuais, música e literatura, tendo como base teórica os fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-

¹ Secretaria de Educação - SEDUC de Presidente Prudente - SP. E-mail: salomaopsico@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação na UNESP/FCT de Presidente Prudente - SP. E-mail: tatisuperti@gmail.com

³ Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: ronunes29@gmail.com

crítica. Para tanto, apresentaremos uma definição sobre a arte, sua gênese histórica, especificidades e contribuições para o desenvolvimento do psiquismo humano por meio da educação escolar.

Palavras-chave: Educação. Ensino de arte. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

In this text we make some reflections about the importance of art teaching in school, since Early Childhood Education, in its various manifestations, such as in visual arts, music and literature, based on the foundations of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. To this end, we will present a definition about art, its historical genesis, specificities and contributions to the development of the human psyche through school education.

Keywords: Education. Art teaching. Historical-cultural psychology. Historical-critical pedagogy.

Introdução

Partindo da concepção de Saviani (1989; 2013) e Duarte (2013) de que a escola tem a função de socializar os conhecimentos sistematizados pela humanidade, em suas diversas manifestações, seja no âmbito das Ciências, seja no da Filosofia, conhecimentos os quais são considerados instrumentos imprescindíveis para a formação do psiquismo humano, discutiremos o ensino de outra área tão importante quanto as demais citadas anteriormente, mas com elementos muito peculiares, qual seja, a Arte.

Para tanto, assumimos como objeto da presente discussão as especificidades do trabalho pedagógico com esta área do conhecimento em relação com suas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, para a formação humana. No entanto, para a abordarmos em suas especificidades, faz-se imprescindível propormos uma reflexão a respeito da forma como ela tem sido trabalhada na escola, especialmente na Educação Infantil. Também ressaltamos que ao defendermos o ensino da arte, estamos nos referindo as suas diversas manifestações, quais sejam, as visuais, a música e a literatura. Mas, tal divisão não se efetiva no sentido de uma visão fragmentada, arbitrária e artificial, própria a análise lógico-formal, mas sim, para situarmos, numa perspectiva dialética, que estas manifestações, cada qual com suas peculiaridades, ao serem pensadas em unidade, contribuirão com a compreensão de sua relação com o processo de desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades.

Emerge da discussão acerca da relação entre Arte e formação humana, expressa anteriormente, a necessidade de situarmos as “objetivações” que se desdobram desta área do conhecimento dentro das condições atuais de alienação, inerente a sociedade capitalista, o que tem colaborado para, na verdade, um processo de esvaziamento axiológico das obras artísticas e, conseqüentemente, a efetivação de processos de desumanização, do que necessariamente humanização dos indivíduos, seja do ponto de vista do artista, seja do indivíduo que se apropria de sua obra. Nesse sentido, faz-se importante situar que nem tudo que é considerado Arte, na atualidade, pode ser de fato uma “obra artística”, no sentido lato do termo, posto que, como afirma Mészáros (2006, p.185), “os artistas no capitalismo estão condenados a ser ‘marginais’, ou mesmo ‘párias’”, o que tem condenado seus processos criativos e as objetivações decorrentes destes à lógica do mercado e “[...] o fato do dinheiro dominar o seu trabalho significa que este último perde seu sentido direto e, sujeito às leis gerais de comercialização, torna-se um simples meio para um fim alheio”, ou seja, esvaziados de conteúdos estéticos que poderiam contribuir efetivamente para o processo de humanização.

Há que situarmos a arte, então, na perspectiva aqui discutida, como uma atividade livre, destituída das amarras pragmáticas e utilitárias decorrentes das relações alienadas capitalistas, objetivadas a partir de uma realização criadora do ser humano em todas as suas possibilidades de riqueza estética (MÉSZÁROS, 2006), o que radica no aspecto pedagógico necessário para o processo de consolidação efetivo de condições de humanização para todas e todos indivíduos, expressa na mediação entre o ensino da Arte e desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Vigotski (2003) ressalta a importância da educação escolar para a construção do objeto estético na criança, de modo que é fundamental a mediação do professor e do conteúdo escolar para, inclusive, o indivíduo perceber e internalizar uma obra de arte. A Percepção, como explica Luria (1991), é uma função psicológica superior que apreende os elementos da realidade externa enquanto unidade, em relação e analisando-os, sendo uma função com capacidade de síntese. Assim, perceber uma obra de arte diz respeito a captar as relações que compõem sua estrutura, e não apenas elementos isolados, como cor, dimensão ou conteúdo. É justamente nesse desenvolvimento da função de síntese implicada à percepção da obra de arte que Vigotski destaca o papel da educação, sendo necessário ensinar a criança a perceber a obra para além de cores isoladas, ou determinados sons, entre outros formatos estranhos inicialmente e conteúdos distantes da vida ou ainda moralizantes. O autor chama a atenção para o fim moralizante do uso de literatura na educação

infantil. Podemos compreender essa crítica no sentido de retirar do ensino da arte sua especificidade e direcioná-las para fins secundários, como a moral. Para Vigotski (2003) a formação estética não é secundária, mas fundamental para a humanização dos indivíduos e depende da educação escolar. A formação estética contempla o desenvolvimento de características humanas como percepção, imaginação, sobretudo a sensibilidade, envolvendo emoções e sentimentos, por meio do ensino escolar do legado artístico e das capacidades criativas.

Ao voltar-se para o ensino da música, Abreu (2018) critica as tendências espontaneístas ou que consideram que o ensino da música está atrelado às descobertas espontâneas e individuais de exploração de instrumentos e outros sons. O autor faz relação entre tais tendências e as pedagogias do “aprender a aprender” que acabam por defender que a aprendizagem ocorre de modo espontâneo, sendo a interferência do professor ruim ao processo, e ligada ao desenvolvimento individual. Cabendo, então, ao professor oferecer instrumentos e acompanhar, sem interferir diretamente nas descobertas do aluno. De acordo com o autor, essa forma espontaneísta do ensino da música traz também uma concepção naturalizada da própria música, de modo a não considerá-la como criação tipicamente humana, mas presente, por exemplo, na natureza, sendo sua apreensão também natural, passível apenas de exploração. Observamos, assim, que a própria qualidade de obra de arte torna-se difusa nesse tipo de ensino, perdendo de vista também a formação plena e humanizadora, aproximando-se mais da adaptação dos indivíduos aos princípios do neoliberalismo.

Percebemos que a psicologia, em se tratando de ciência e profissão em estreita relação com a educação, também apresenta certo movimento de não explorar com profundidade as potencialidades de humanização das obras de artes, utilizando-as, em geral, como técnica para a socialização entre os indivíduos, sobretudo em trabalhos em grupo. Podemos compreender que também na psicologia o legado artístico é secundarizado a fim de promover, por exemplo, a interação entre sujeitos (SUPERTI, 2011). A partir de Marx (2007) podemos considerar que as ideias dominantes expressam a dominação de classe, de modo que não é sem determinação histórica e política que a arte é desvalorizada seja na psicologia, seja na educação, ou ainda, preterida como instrumento cultural para a humanização de todas as pessoas.

O que temos verificado a partir de estudos de autores da área e também pela participação da realidade educacional atual, é que as objetivações artísticas, como a música, por exemplo, têm sido utilizadas apenas como meio para atingir objetivos mais próximos dos recreativos e não como um rico instrumento cultural com suas especificidades. Citamos como exemplo, os momentos da rotina

escolar, ao lavar as mãos, lanche, ou nas situações que utilizamos a música para relaxar as crianças antes do momento da soneca. Em outras palavras, a arte encontra-se em segundo plano, não tendo destaque como um componente curricular a ser trabalhado naquilo que tem de específico em se tratando de características humanas.

Esta prática de deixar a arte como secundária, cumprindo o papel de meio para atingir objetivos diversos não possibilita às crianças a apropriação da essência do objeto artístico. Apoiados nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, propomos que a organização do trabalho pedagógico sobre a arte envolva o conhecimento, o contato com o objeto artístico, sua contextualização e características, avance para a reprodução de obras, para posteriormente, atingir níveis autônomos de criação e catarse. Advogamos que o caminho para o ensino da arte na educação infantil está em garantir condições materiais e subjetivas de percepção e apropriação das obras de arte.

Almejamos para nossas crianças possibilidades de apropriação dos objetos culturais, para que, no futuro, possam analisar de forma mais elaborada as emoções suscitadas diante da obra artística, encaminhando as catarses e as possíveis transformações dos sentimentos individuais. Ressaltamos que a utilização dos objetos artísticos como meio para trabalhar outros conteúdos contempla apenas a apresentação de forma parcial de tal objeto, não promovendo a apropriação da essência da obra, impossibilitando o desenvolvimento da sensibilidade estética, que deve iniciar-se desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, deparamo-nos com a questão: o que é essência da obra para Vigotski? A partir do materialismo histórico e dialético, compreendemos que a essência de um fenômeno não é revelada a olho nu ou de modo imediato, no contato direto e empírico, a essência pode ser apreendida por meio de abstrações teóricas que explicam as relações que compõem tal fenômeno. Nesse sentido, a essência da obra para Vigotski (1999) está na sua estrutura ou na relação entre forma e conteúdo. Essa estrutura traz em si um reflexo da realidade que expressa uma condição eminentemente humana: as emoções e os sentimentos. Dizendo de outro modo, podemos afirmar que para o ensino da arte é fundamental a apropriação da estrutura da obra, sendo que a própria estrutura enquanto unidade é composta de forma e conteúdo, sendo necessário, de modo desmembrado e também integrado, ensinar a criança acerca da estrutura da obra, inclusive para a apropriação dos sentimentos que objetiva – esse processo de apropriação que Vigotski (1999)

denomina de catarse. Assim, a arte torna-se instrumento interno ou psicológico com a catarse ou por meio da apropriação da estrutura da obra.

Propomos para a educação infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, que sejam disponibilizadas as condições objetivas para a apropriação das obras de arte, oferecendo, por exemplo, representações mais amplas possíveis da realidade objetiva, como paisagens, plantas, animais, pessoas e obras artísticas em estruturas diversas, para ampliarmos as bases da imaginação e rompermos com um ciclo do óbvio, do que podemos chamar de “mais do mesmo”, tão frequente nas produções de nossas crianças, pois temos verificado nos relatos de autores e na prática em nossas escolas, que as crianças desenhavam de forma estereotipada, ou seja, reproduzem a realidade de forma mecânica, simplista e reduzida. Desenhavam a mesma casa, árvore e pessoa durante a infância e continuam se expressando dessa forma até atingirem a idade adulta.

Realizando essa reflexão acerca de como a arte ocupa lugar secundário na prática pedagógica, destacamos a importância em realizarmos ações voltadas à modificação de tal realidade, disponibilizando condições favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças, para atingirmos níveis de criação e conquista da poética pessoal, como afirma Tsuchioka (2016). Para tanto, seguiremos nossa exposição abordando os seguintes questionamentos: Como a Psicologia histórico-cultural compreende a arte? O que é arte? Qual é sua gênese e como ocorreu seu desenvolvimento? O que ela promove no ser humano? Por que a arte deve ser trabalhada na escola, especificamente, na Educação Infantil?

A arte e sua relação com o trabalho: mediação entre indivíduo e a vida

Na perspectiva histórico-crítica a gênese da arte se encontra na atividade de trabalho, pois segundo Marx (1978) pelo trabalho, atividade vital e especificamente humana, o ser humano produz sua condição de vida transformando a natureza e, em uma relação dialética, transforma a si mesmo. Podemos, assim, compreender que o ser humano, de forma coletiva e histórica por meio do trabalho, cria os instrumentos para transformar a realidade externa, garantindo, então, as condições de sobrevivência e, simultaneamente, cria também os instrumentos internos de desenvolvimento psíquico, como a linguagem. De acordo com Duarte (2013), a transformação objetiva da realidade acompanha uma transformação subjetiva no psiquismo humano, sendo por meio do trabalho que o

homem organiza sua vida psíquica. Ou seja, ao transformar a natureza, o homem modifica a si mesmo, pois incorpora para si novos instrumentos, novas criações que passam a fazer parte de sua individualidade.

Como ressalta Nascimento (2010) o trabalho é uma atividade especificamente humana, que possibilitou ao homem se tornar produtor de sua própria vida e criador de novas formas de conduta, caracterizadas especificamente como culturais. Apenas o ser humano possui condições intelectuais de antecipar mentalmente suas ações, ou seja, capaz de imaginar, planejar e executar ações. Fischer (1976) ressalta que por meio da atividade mediadora ou instrumental, característica especificamente humana, o homem pôde antecipar de forma mental seus objetivos, o que permitiu que controlasse suas ações e assim, objetivasse suas proposições.

Neste sentido, para compreendermos a natureza da arte e toda sua especificidade, partimos das concepções acerca da categoria atividade. Pois como afirma Nascimento e Pasqualini (2016, p. 444.) “A Arte é uma atividade humana, uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade”. Mas como isso ocorreu? Ao longo do processo de desenvolvimento histórico, o ser humano realizava “atividades prático utilitárias”, necessárias à sua sobrevivência, como instrumentos para caça, pesca, vestimentas e adornos para o corpo. Conforme a complexificação das condições de vida, o homem foi criando novas necessidades materiais e subjetivas e, assim, sendo produzidas novas objetivações humanas.

Explicando de outro modo, podemos considerar que o modo de produzir a vida, intervindo na natureza por meio de instrumentos materiais, possibilitou aos seres humanos a complexificação de suas necessidades para além das materiais, sendo uma delas a necessidade de comunicação, de transmissão, inclusive da vida interna ou do psiquismo humano. Fischer (1976) encontra na necessidade de comunicação a raiz da arte, de modo que esse instrumento expressa a especificidade das necessidades espirituais ou subjetivas, fruto do trabalho e do desenvolvimento histórico da humanidade.

Neste sentido afirma Vázquez (2011, p.70) que o trabalho foi condição histórica e social fundamental para engendrar o surgimento da arte, pois o “homem pré-histórico passou do trabalho para a Arte, do útil para o estético”. Passa a existir, nesse momento, a relação estética do homem com os objetos criados por ele. Apoiada nas concepções de Vázquez (1968) a respeito do desenvolvimento da arte, Nascimento (2010, p. 33) ressalta que:

O aperfeiçoamento dos diversos objetos produzidos pelo homem em sua atividade de trabalho resultou na possibilidade do homem de se relacionar de dois modos distintos com o produto de seu trabalho: a) como um objeto de interesse pela sua utilidade material e prática (direcionada a satisfação das necessidades humanas de sobrevivência), b) como um objeto cujo interesse estava em sua utilidade psíquica (como uma forma de testemunhar a capacidade criadora do homem).

Vázquez (2010, p. 71) ressalta que apenas com a sociedade dividida em classes, na qual o trabalho foi dividido em trabalho físico e intelectual, é que o homem passou a observar e apreciar o objeto artístico, “uma vez que se tenha libertado da utilidade estreita, unilateral, para deixar lugar a uma utilidade universalmente humana”. Para descrever este processo pelo qual o homem foi se libertando da satisfação apenas utilitária de objetos e avançou para a apreciação estética dos objetos, destacamos as palavras de Nascimento (2010, p. 33):

Em um determinado momento da história da humanidade, a produção de um instrumento de trabalho (um machado, por exemplo), pôde ser não só um objeto que correspondesse a necessidades utilitárias de caça ou preparo de alimentos, mas também um objeto a ser “contemplado”. A contemplação tem aqui um significado bastante peculiar: trata-se do fato do homem ter podido olhar o objeto e se relacionar com ele consciente de que se tratava de um produto de seu trabalho; consciente de que possuía uma determinada forma, um determinado aspecto e de que tais formas e aspectos poderiam ser modificados por ele. E o importante, neste momento, é que a modificação realizada no objeto, o trabalho humano realizado no objeto, pôde adquirir certa autonomia com relação a sua função utilitária. O trabalho humano encarnado no machado não conduzia o objeto para uma melhor função na caça, mas sim para que se transformasse em um objeto decorado.

Duarte (2012) ressalta que por meio de um processo lento, a arte ao emergir do trabalho, caminhou das formas primárias de elaboração simbólica e alçou para a necessidade de fruição artística. Em outras palavras, a capacidade de planejar e antecipar ações permitiu que o homem criasse instrumentos para serem utilizados no seu cotidiano, mas também outros tipos de objetos, denominados objetos artísticos, que expressam sentimentos e paixões.

Vigotski (1999) denomina a arte enquanto técnica social dos sentimentos, ou seja, um instrumento que deixa registrado na cultura as formas de sentir típicas do gênero humano. Isso implica em uma concepção de sentimentos para além dos limites das explicações biologicistas, mas em uma conquista do desenvolvimento histórico humano, a qual é acessível a cada um dos indivíduos por meio das obras de arte. O autor defende que a arte é um instrumento de transformação interna, por meio, sobretudo, das emoções e sentimentos. De modo que ao apropriar-se da estrutura da obra cada indivíduo transforma suas emoções individuais mediante os sentimentos universais do gênero humano encarnados na arte.

A respeito da especificidade da arte, Duarte (2010, p.146) destaca que para Vigotski “a arte foi criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionassem com esses sentimentos como um objeto”. Ainda Duarte (2016) ressalta que a arte utiliza material que extrai do cotidiano, mas que difere dos acontecimentos da vida diária, pois possibilita aos indivíduos sentimentos que não são vividos apenas no cotidiano.

Barroco e Superti (2014, p.23) em consonância com as concepções de Vigotski (1999) e Duarte (2016) a respeito da especificidade da arte, ressaltam que ela pode ser definida como produto cultural, que faz a mediação entre o indivíduo e o gênero humano. As autoras complementam que “quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos”. As mesmas autoras ressaltam que a arte pode propiciar uma nova organização psíquica, possibilitando ao indivíduo particular a elevação de sua condição ao gênero humano universal. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 68) explicita que para Vigotski a obra de arte não dissemina aquilo que existe na vida cotidiana, pois proporciona aos indivíduos “formas socialmente desenvolvidas de sentir”.

Vigotski (1999) ao descrever os efeitos da arte para o desenvolvimento humano ressalta que ela não desencadeia ações imediatas, mas promove uma complexa transformação das emoções. Esse processo de transformação das emoções, o autor denomina de catarse, o qual pode ser compreendido como o choque entre as emoções individuais suscitadas pela obra e os sentimentos universais do gênero humano objetivados na estrutura.

Assim, a catarse ou a transformação das emoções individuais estão intimamente ligadas à estrutura da obra, de modo que, por entendermos o psiquismo humano formado como unidade, concebemos que ocorra uma transformação não apenas relacionada às emoções ou aos sentimentos, mas ao sistema psicológico. Mas o que isso tudo quer dizer? Que tipo de transformação o autor se refere?

A arte mobiliza sentimentos e conecta os indivíduos com a própria história da humanidade. Possibilita a constituição de sensibilidades, emoções e sentimentos que no dia a dia, não emergiriam. Assim, a vivência do objeto artístico possibilita transformação em todo o sistema psicológico, ou seja, modifica e qualifica a percepção, atenção, pensamento, linguagem, emoções, sentimentos, imaginação, consciência e a personalidade do indivíduo.

Por que ensinar arte na escola?

Expomos acima alguns aspectos que afirmam a relevância do ensino de artes na escola, pois a arte, com seus elementos específicos e por ser uma objetivação cultural, possibilita transformação e nova organização do psiquismo humano, contribuindo para que as crianças vivenciem indiretamente emoções, sentimentos e experiências sociais diferenciadas. Como afirma Vazquez (1968, p.47): “a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano”.

Nas concepções histórico-culturais, a arte não está relacionada a dom, ou algo sobrenatural, ou seja, divino, mas ao processo de disponibilizar os conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade aos estudantes. Neste sentido a arte está relacionada ao processo de apropriação e objetivação dos elementos culturais. Como elencam Nascimento e Pasqualini (2014, p.325): para Vigotski “[...] 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”.

Defendemos a importância de possibilitar vivências mais qualificadas com objetos artísticos, para que as crianças se apropriem das produções humanas mais elevadas e a partir de tais vivências, possam desenvolver a sensibilidade estética e suas capacidades criadoras. Pois para Vigotski (2009) a imaginação é uma função psicológica superior que precisa da mediação de objetos culturais e da linguagem para se desenvolver. Os autores da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural ressaltam o papel fundamental do professor e do educador na efetivação desse processo.

Duarte (2010) ressalta a importância da apropriação da cultura acumulada pela humanidade para a formação da subjetividade individual, enfatizando a apropriação da arte, da ciência e da Filosofia. Para o autor a escola é a instituição responsável pela socialização destes conhecimentos e destaca as palavras de Marx (1989, p. 176) “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até agora”.

Barroco e Superti (2014, p. 27) ressaltam que “a arte e os instrumentos culturais servem à humanização dos homens e ao desenvolvimento de sentidos novos como os amores, as paixões, a amizade”. Portanto, somente com a construção dos objetos culturais e artísticos é que ficam afirmadas as características estritamente humanas, com necessidades além das naturais. As autoras

ainda afirmam que pela arte contemplamos as elevadas características humanas, que promovem a “humanização dos cinco sentidos biológicos” e que a partir deles, se desenvolvem os sentimentos.

A percepção da obra de arte é um processo que segundo Barroco e Superti (2014, p. 28) exige “humanização dos sentidos”, ao mesmo tempo, a ação de perceber os aspectos da obra de arte continuam promovendo um impacto sobre o psiquismo, pois como as autoras explicam, “as demais funções psicológicas superiores são colocadas em movimento”. Novas emoções são suscitadas e transformadas por meio da catarse em sentimentos. Barroco e Superti (2014, p.30) ainda complementam que:

[...]a catarse, além de acumular energia e preparar o indivíduo para ações posteriores, contribui para que a vivência artística tenha função organizadora do comportamento, ou seja, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si e o mundo.

Nos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, verificamos a concepção da escola como uma instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, ou seja, o papel da escola volta-se para socializar aos alunos, os bens culturais em suas manifestações mais elevadas, seja na ciência, filosofia e no campo das artes. Como afirma Saviani (2013, p.13) “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”.

Nesta visão, ressaltamos os elementos culturais artísticos como conteúdos imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Nas palavras de Saviani (1989, p.83) a educação, entendida como atividade desenvolvida no seio da prática social, tem como objetivo “promover o homem”, tornando-o um ser histórico-social consciente. Sob esta visão os conhecimentos artísticos ocupam lugar importante no currículo escolar, assim como os conhecimentos científicos.

Martins (2013) enfatiza que pelas relações sociais se formam novas funções psicológicas, que permitem ao homem reproduzir de forma subjetiva a realidade objetiva. Para a autora, esse processo de formação do psiquismo, permite aos seres humanos apropriados da cultura, atingir níveis de abstração, representação e compreensão simbólica da realidade até chegar à consciência. Diante das afirmações da autora e com o exposto até aqui, estabelecemos as relações entre o ensino de artes na escola e a capacidade do sujeito reproduzir, de forma subjetiva e criativa, a realidade objetiva, incluindo a si mesmo.

Nascimento e Pasqualini (2016) destacam que a partir do desenvolvimento histórico do homem, novas formas de atividade foram surgindo. A atividade artística foi uma delas, pois possibilitou novas formas do homem representar a realidade, que promoveu o desenvolvimento de “novas formas de consciência humana. Em outras palavras, isso significa afirmar que, como forma específica de objetivação humana, a arte produz, no homem, uma forma original e específica de reflexo psíquico do real: o reflexo artístico da realidade”.

Como afirmam Nascimento e Pasqualini (2016) para que se forme o agir teleológico, caracterizado pela capacidade de antecipar mentalmente as ações, de forma orientada e consciente, faz-se necessário que se forme uma imagem subjetiva da realidade, ou seja, a realidade ao redor converta-se em imagem, refletida no psiquismo do homem. Por esse processo, “as propriedades dos objetos e suas relações” são captadas e “reproduzidas subjetivamente pelo pensamento”. Por este motivo enfatizamos a importância de ampliar o repertório de nossas crianças na educação infantil, apresentando diferentes imagens e vivências de objetos, pessoas, lugares que existem na realidade, para oferecer conteúdo possível de ser representado, de forma criativa e não apenas reprodutora, por meio de desenhos, pinturas, esculturas, músicas, etc.

Assim, estamos diante da questão: o que a arte reflete no mundo psíquico da realidade objetiva? Com o exposto até aqui podemos afirmar que a arte parte da realidade objetiva, mas não a reproduz diretamente, de modo que o que reflete no mundo psíquico é a própria vida interna humana. Explicando de outro modo, temos que a arte não se distancia plenamente da realidade externa, mas também não é cópia dela, a arte possibilita ao psiquismo uma representação humanizada da realidade externa, ou revela a própria atividade interna, eminentemente humana, naquilo que apreende da realidade externa. De modo que a arte traz em si uma representação dos sentimentos humanos acerca da realidade externa, ou ainda, como os sentimentos humanos, históricos e universais, apreendem determinada realidade concreta.

Vázquez (2011) explica que a arte é uma forma de conhecimento que corresponde a uma necessidade. Ou seja, o homem carrega em si a necessidade de expressar seus sentimentos e emoções, além de suas vivências sobre determinadas temáticas. O autor enfatiza que o objeto específico da arte é o homem, ou seja, a vida humana. Em suas palavras:

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma

significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana (VÁZQUEZ, 2011, p. 31).

Diante desses fundamentos apresentados, voltamos ao questionamento inicial, qual seja: por que ensinar arte na escola de Educação Infantil? A arte promove a humanização dos sentidos, e assim, a transformação em todo o sistema psicológico da criança, suscitando emoções e sentimentos, possibilitando que elas se conectem com a história da humanidade. Possibilita, então, a compreensão dos próprios sentimentos e dos outros, dessa forma favorecendo o autoconhecimento e o autocontrole da conduta.

Viotto Filho, Coimbra e Junior (2018, p. 27) defendem as propostas de autores como Amorim (2007) e Soares (2008) que propõem a reivindicação de uma pedagogia estética, que possibilite o desenvolvimento de pessoas “implicadas na realidade em que vivem”, estabelecendo relações significativas com os outros e consigo mesmas. Sugerem uma educação que “coloque magia nos olhos dos alunos, que lhes ensine a olhar o que não foi visto ainda, ou olhar o mesmo, como se fosse algo novo, que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades e não meramente a lógica”.

Esses autores ressaltam a importância de uma educação voltada para a sensibilidade, que desenvolva a percepção e sensibilidade, elementos fundamentais para “ler e sentir a realidade”. Viotto Filho, Coimbra e Junior (2018, p. 27) baseados em Soares (2007), denominam de educação estética. Em relação a percepção estética Viotto Filho, Coimbra e Junior (2018, p. 23) afirmam que ela não é passiva:

A percepção de uma obra artística representa um trabalho psíquico árduo, envolve complexa atividade interna, além dos olhos e ouvidos (momento Inicial) sendo que, além disso, há algo de invisível e intangível na apropriação da arte, cujos significados são individuais e múltiplos e próprios de cada sujeito social.

Em consonância com estes autores e com Blasco (2005) propomos o ensino de Artes na escola, objetivando uma educação por meio da experiência estética, que suscite emoções e sensações e que pela mediação do educador, possibilite o aprendizado da sensibilidade e da consciência crítica. Assim, retomamos os apontamentos do início do artigo a respeito da organização do trabalho pedagógico com artes na educação infantil e defendemos que essa

organização pode contemplar o início do processo de apropriação de obras artísticas, considerando sua estrutura, desmembrando seus elementos (formas e conteúdos) e integrando novamente.

Desse modo, pensamos que se torna fundamental à educação infantil garantir as condições materiais e psíquicas para a apropriação das obras artísticas, oferecendo, sobretudo, materiais que representem a realidade externa de forma mais vasta possível e também em sua complexidade, criando memórias, sensações, percepções que encaminhem a apropriações mais complexas, bem como novas e futuras catarses. Ou seja, apropriações que ensinem as crianças a olharem, ouvirem ou tocarem as obras de forma humanizada, e ainda possibilite representações suficientes para o exercício criador.

Assim como, de maneira mais integrada na relação entre forma e conteúdo, apresentar obras de arte previamente selecionadas, como literatura, música, teatro, pinturas, esculturas, danças, etc. Apresentação que pressupõem uma seleção de material que considere as estruturas, bem como certa vivência das emoções objetivadas nelas. Vivência e apresentação que acompanha o contato com os autores/artistas e suas realidades objetivas. Essas defesas do ensino da arte pressupõem, ainda, o papel fundamental do professor de sequenciamento e dosagem do conteúdo conforme as necessidades dos alunos.

Considerações Finais

Pensar as possibilidades de desenvolvimento humano a partir da área do conhecimento expressa pela Arte, na atualidade, culmina na necessidade da explicitação de inúmeras nuances que subjazem as peculiaridades de um processo pedagógico que caminhe na direção da humanização dos indivíduos numa perspectiva omnilateral. Desta feita, desde as objetivações a serem ofertadas à apropriação dos alunos em processos de ensino, obras artísticas estas que estejam destituídas do esvaziamento axiológico oriundo das relações alienadas capitalista, bem como, a qualidade das mediações a serem realizadas pelos professores nesse processo, efetivam-se como condições *sine qua non* para a realização ora proposta.

Almejamos para nossas crianças o desenvolvimento humano, para que consigam compreender a realidade e reproduzi-la de modo criativo por meio da apropriação e objetivação de objetos artísticos. O ensino de arte na escola deve ultrapassar as práticas de reprodução mecânica, para favorecer condições de compreensão e percepção do objeto artístico, contemplação e criação.

Esperamos que no futuro, nossas crianças possam compreender a conexão existente entre os seres humanos e possam conviver compartilhando sentimentos de forma ética e consciente. Como afirmamos anteriormente, essa condição psíquica pode ser possível, além de outras formas, por meio da sensibilidade estética favorecida pela arte.

A arte é uma objetivação cultural que possibilita transformação e nova organização do psiquismo humano, contribui para que as crianças vivenciem emoções, sentimentos e experiências sociais diferenciadas, que não poderiam vivenciar apenas na realidade cotidiana. Este é um dos fatores principais da importância de a escola ensinar arte, pois a maioria das crianças não tem acesso aos objetos artísticos devido a enorme desigualdade social presente na sociedade capitalista.

A arte precisa ser ensinada na escola para que as crianças possam desenvolver a sensibilidade estética e suas capacidades criadoras, inclusive como condição para imaginar e criar de forma coletiva a superação do capitalismo. Para Vigotski (2009) a imaginação é uma função psicológica superior que precisa da mediação de objetos culturais e da linguagem para se desenvolver. Neste sentido a capacidade imaginativa e criadora tem relação com o aprendizado sobre arte na escola.

A arte é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois produz uma forma original e específica de reflexo psíquico do real: o reflexo artístico da realidade. Ela promove a humanização dos sentidos e permite a compreensão de sentimentos em si e nos outros. São muitos os benefícios da apropriação da arte, pois sua essência é a transmissão das emoções e sentimentos humanos vivenciados em tempos histórico-sociais diversos.

Referências

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da Psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, p.22-31, 2014.

COIMBRA, R. M.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; JÚNIOR, I. B. O. Educando pelas lentes do cinema – Arte, experiência estética e formação humana. In: COIMBRA, R. M.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; RODRIGUES, S.A. (Orgs.) **Educação e Psicologia pelas lentes do cinema**. Curitiba: CRV, 2018.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria crítica para formação do indivíduo. Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 9ª edição, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2010.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

LURIA, A. **Curso de psicologia geral**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Martins Fontes, 1978.

_____. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, C. P.; PASQUALINI, J. C. Arte. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 443-562.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, Autores Associados, Campinas, 2013.

_____. **Escola e democracia**. Autores Associados. Campinas, 1989.

SUPERTI, T. **Vigostki e a psicologia da arte: primeiras aproximações**. Monografia de especialização em teoria histórico-cultural, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2011.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Expressão Popular. São Paulo, 2011.

_____. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 14/10/2021

Aceito em: 24/11/2021

Publicado em: 12/12/2021