

## **A ARTE NO CONTEXTO EDUCATIVO: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos**

*Vinícius STEIN<sup>1</sup>*  
*Marta CHAVES<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Mobilizados pela questão “educar a sensibilidade por meio da arte é possível?”, realizamos uma pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico, cujo objetivo foi compreender o desenvolvimento da educação estética na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Inicialmente caracterizamos as emoções e sentimentos humanos de acordo com o referencial teórico-metodológico mencionado, indicando a possibilidade de uma educação estética desde a infância. Em seguida, apresentamos uma síntese das críticas realizadas por Lev S. Vigotski sobre as iniciativas para educação estética realizadas em seu tempo relacionando-as à atualidade. Após, problematizamos as relações entre vivências estéticas, criação artística e educação e concluímos indicando possibilidades da arte para o desenvolvimento dos sentimentos estéticos no contexto da educação básica.

**Palavras-chave:** Arte. Educação Estética. Teoria Histórico-Cultural. Sentimentos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) e o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem (ARTEI).  
E-mail: vstein@uem.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutorado junto ao Departamento de Psicologia da Educação, na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - Unesp. Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI).  
E-mail: mchaves@uem.br.

## **ART IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: reflections on the development of aesthetic feelings**

*Vinícius STEIN*

*Marta CHAVES*

### **Abstract**

Mobilized by the question "is educating sensitivity through art possible?", we conducted a qualitative research with bibliographic design, whose objective was to understand the development of aesthetic education in the perspective of Historical-Cultural Theory. Initially, we characterized human emotions and feelings according to the aforementioned theoretical-methodological framework, indicating the possibility of an aesthetic education since childhood. Then, we present a summary of the criticisms made by Lev. S. Vigotski about the aesthetic education initiatives carried out in his time, relating them to the present. Then, we problematized the relationships between aesthetic experiences, artistic creation and education and concluded by indicating the possibilities of art for the development of aesthetic feelings in the educational context.

**Keywords:** Art. Aesthetic Education. Historical-Cultural Theory. Feelings.

## Considerações iniciais

Elaboramos este artigo mobilizados pela seguinte questão orientadora: “Educar a sensibilidade por meio da arte é possível?”. Para desenvolver nossas argumentações, realizamos uma investigação teórica com delineamento bibliográfico - modalidade na qual são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros e artigos científicos (GIL, 2002) -; e nos amparamos teórico-metodologicamente nas pesquisas da Teoria Histórico-Cultural para realizar uma análise qualitativa dos dados levantados.

Estabelecemos como fontes primárias as produções de autores e autoras implicados na criação, estabelecimento e consolidação das bases teórico-metodológicas desse referencial, especialmente os trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski<sup>3</sup>. Dentre o conjunto de textos disponíveis, selecionamos as produções bibliográficas, traduzidas em língua portuguesa e espanhola, relacionadas ao objetivo que orientou a elaboração deste texto: compreender o desenvolvimento da educação estética na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Quando iniciamos a investigação que propiciou a sistematização dos resultados apresentados a seguir, interessava-nos explicitar como ocorre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos e como estes podem ser desenvolvidos na educação escolar por meio da arte. Diante disso, consideramos textos da Teoria Histórico-Cultural que versam sobre arte e educação estética, bem como bibliografias que tratam sobre as emoções e os sentimentos estéticos. Por meio desse critério, selecionamos as seguintes publicações de Vigotski: *Educação Estética* (2003); *Imaginação de criação na infância* (2018a); *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil* (2006) [As emoções e seu desenvolvimento na idade infantil]; *Psicologia da arte* (2001) e *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2004) [Teoria das emoções: estudo psicológico].

Além dessas pesquisas do autor, compõe nosso *corpus* de análise as produções de outros pesquisadores. Referimo-nos aos textos: *Os sentimentos* de Alexander V. Zaporotzhets (2017); *Las emociones y los sentimientos* [As emoções e os sentimentos] de L. V. Blagonadezhina (1969); e *Funções da arte e Educação Estética*, de D. A. Leontiev (2011).

Destacamos que a origem da Teoria Histórico-cultural está relacionada ao contexto da Revolução Russa de 1917 e dos primeiros anos de instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS). Na concepção dos dirigentes soviéticos, a educação, aliada à reestruturação do sistema produtivo, representava a possibilidade de avanço para a consolidação de uma nova ordem econômica, política e cultural. Como

<sup>3</sup> Utilizamos a forma Lev Semionovitch Vigotski (Лев Семёнович Выготский) para nos referirmos ao autor ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes. Esse mesmo procedimento é realizado com os demais nomes russos, o que justifica as diferentes grafias com o nome de uma mesma pessoa apresentado neste artigo e em outras fontes. As divergências são explicadas pela necessidade de transliteração do alfabeto cirílico da escrita russa para o alfabeto latino da escrita em língua portuguesa. Destacamos que a pesquisa de Prestes (2012) apresenta contribuições significativas sobre o debate relacionado às traduções do russo para o português e, particularmente, seus impactos para a compreensão das obras de Vigotski publicadas no Brasil.

afirmou Shuare (2018), o processo revolucionário trouxe implicações em todas as esferas da vida, como na economia, na política, nas relações sociais, nas artes e nas ciências, por exemplo; e motivou a necessidade da elaboração de pesquisas no âmbito da educação e da psicologia, pois a criação e implementação de um novo modelo de sociedade, exigiram a análise das concepções acerca do desenvolvimento humano a partir de novas bases teórico-metodológicas.

Diante disso, ao elegermos esse referencial como fundamento teórico-metodológico, reconhecemos o momento histórico no qual fora criado, assim como os fundamentos filosóficos que motivaram a atividade revolucionária daquele período, ou seja, os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético<sup>4</sup>. Entendemos que ainda hoje os argumentos desenvolvidos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural podem colaborar para a compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento da sensibilidade humana e, particularmente, sobre as contribuições da arte para esse processo.

Ao tratar sobre arte na educação escolar consideramos a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020) e determina que o ensino constitui componente curricular obrigatório da educação básica e deve composto por conteúdos relacionados às artes visuais, a dança, a música e o teatro. Assim, ao invés de discutir a especificidade de cada forma de manifestação artística, nesta elaboração consideramos a unidade da arte enquanto “[...] técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 2001) e sua

---

<sup>4</sup> Referimo-nos particularmente à concepção teórico-metodológica desenvolvida por Karl Marx (5 de maio de 1818, Tréveris, Alemanha - 14 de março de 1883, Londres, Reino Unido) e Friedrich Engels (28 de novembro de 1820, Barmen, Alemanha - 5 de agosto de 1895, Londres, Reino Unido). Conforme relata Saviani (2015), a dialética, como forma de pensar e como método de conhecimento, tem sido desenvolvida desde os gregos na antiguidade. Para o autor, esta abordagem se consolidou e com Georg Wilhelm Friedrich Hegel (27 de agosto de 1770, Stuttgart, Alemanha - 14 de novembro de 1831, Berlim, Alemanha), quando “elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (SAVIANI, 2015, p.27). Conforme relata, esta compreensão é assimilada e revisada na obra A ideologia alemã, na qual Marx e Engels (1993) realizaram uma crítica à forma idealista que orientava a concepção de dialética na filosofia hegeliana. Ao estabelecerem o princípio de que não é a consciência dos humanos que determina sua existência, mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx e Engels deram bases materiais ao processo dialético de compreensão da realidade, demonstrando que indivíduos reais produzem os seus meios de vida e, por extensão a história. Por esta razão, “[...] a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético” (SAVIANI, 2015, p.28).

potencialidade para mobilizar o desenvolvimento de funções psicológicas a partir de vivências<sup>5</sup> estéticas.

Inicialmente caracterizamos as emoções e sentimentos humanos de acordo com o referencial teórico-metodológico mencionado, indicando a possibilidade de uma educação estética desde a infância. Posteriormente, apresentamos uma síntese das críticas realizadas por Vigotski sobre as iniciativas para educação estética realizadas em seu tempo relacionando-as à atualidade. Após, problematizamos as relações entre vivências estéticas, criação artística e educação, indicando as contribuições do conhecimento em arte para o desenvolvimento da sensibilidade. Concluímos, com nossas considerações finais.

### **Caracterização das emoções e sentimentos**

As emoções e os sentimentos são as primeiras formas experimentadas pelos humanos ao se relacionarem com a realidade circundante e consigo mesmos. Segundo Zaporotzhets (2017, p. 133), ao agir sobre a realidade, um indivíduo “[...] descobre determinadas relações internas entre si e os objetos, acontecimentos e ações” e “ao mesmo tempo, experimenta sob seus efeitos, uns ou outros sentimentos ou emoções”.

Blagonadezhina (1969) estabeleceu uma distinção conceitual entre emoções e sentimentos, caracterizando suas origens na atividade humana. Segundo seus escritos, as emoções “[...] são as vivências afetivas mais simples relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas [...] (BLAGONADEZHINA, p.358, tradução nossa), enquanto os sentimentos, por sua vez, “[...] *estão relacionados com as necessidades que têm aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade*” (BLAGONADEZHINA, p.358-359, grifo do autor, tradução nossa).

---

<sup>5</sup> O significado do termo *perejivanie* (vivência) como conceito em elaborações da Teoria Histórico-Cultural tem motivado reflexões de pesquisadores contemporâneos. Segundo Prestes (2012) *perejivanie*, na obra de Vigotski “[...] não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. [...] para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (PRESTES, 2012, p.129-130). Para Jerebtsov (2014, p.15): “Um dos feitos da teoria de Vigotski é a generalização de muitos fenômenos psicológicos traduzidos no conceito de vivência (*perejivanie*)” O autor sistematizou quatro pontos-chave do conceito de vivência para Vigotski: “1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento [...]; 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto [...]; 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade [...]; 4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação [...]; (JEREBTSOV, 2014, p.16-17. Grifo do autor). Em Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia, Vigotski (2018b) definiu o termo da seguinte maneira: “*Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...], e, por outro lado, como eu vivencio isso*. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, *sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência*. (VIGOTSKI, 2018b, p.78, grifo do autor).

Ainda que as emoções estejam relacionadas às necessidades orgânicas vitais comuns a todos os animais, como saciar a fome e a sede, para Blagonadezhina (1969), as emoções humanas são diferentes daquelas partilhadas com os demais animais em função da forma como são satisfeitas. Diferentes deles, os humanos atendem as suas necessidades de acordo com as exigências sociais, o que torna suas emoções qualitativamente diferentes. Conforme indicou, os sujeitos humanizados não se lançam à comida em qualquer condição, “mas começam a comer somente quando há condições sociais determinadas de tempo e lugar” (BLAGONADEZHINA, p.359, tradução nossa). Com isso reconheceu que as emoções humanas são mobilizadas por necessidades de caráter fisiológico e realizadas mediante condições culturais determinadas e destacou que os sentimentos são especificamente humanos, pois sua origem é orientada pelo desenvolvimento histórico e a ele está subordinada. Assim, apesar de possuírem particularidades em relação à sua origem, emoções e sentimentos humanos podem ser aproximados pelos fatores culturais que lhes são comuns.

Vigotski (VIGOTSKY, 2004; VYGOTSKY, 2006) também problematizou as abordagens que preconizavam a naturalização das emoções humanas. Ao analisar as principais pesquisas referentes às emoções publicadas em seu tempo verificou que essa temática fora contemplada de forma prioritariamente naturalista, isto é, em uma perspectiva de aproximação entre as reações emocionais humanas às dos animais. Diante disso, o autor sugeriu a reorientação das pesquisas sobre esse tema, a fim de que fossem identificadas as particularidades das emoções nos humanos e não apenas sua aproximação com aquelas características aos animais. Na mesma direção, Zaporotzhets (2017) considerou que, embora a origem das emoções humanas esteja vinculada às necessidades orgânicas, seu conteúdo e forma dependem, sobretudo, de influências das condições de vida na qual os indivíduos estão submetidos. Com isso, o autor demonstrou a relação entre o desenvolvimento da sensibilidade e as condições presentes no meio em que os humanos estão inseridos e, portanto, situou essa temática no âmbito da cultura e da educação.

A discussão sobre a influência de aspectos hereditários e do meio no desenvolvimento infantil foram apresentadas de modo bastante didático por Vigotski (2018b) em suas aulas sobre pedologia. Para o autor a pedologia consistia na ciência do desenvolvimento da criança. Suas concepções sobre essa especificidade científica foram sistematizadas no livro o “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia” (VIGOTSKI, 2018b). Essa obra foi analisada por Santana (2016) que, em sua pesquisa, apresentou significativas contribuições para a compreensão sobre as origens e marcos da ciência pedológica e as especificidades expostas por Vigotski (2018b) em relação aos objetivos e métodos dessa área.

Na aula intitulada “O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia” Vigotski (2018b) propôs que a análise dos aspectos hereditários aplicados ao estudo do desenvolvimento infantil não deveria ser realizada de modo desassociado das interferências

promovidas pelo meio vivenciado pelas crianças. Em suas palavras, os pesquisadores não deveriam se ater apenas às “[...] *características puramente hereditárias, que independem do meio*”, mas sim “[...] *aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade [...]*” (VIGOTSKI, 2018b, p.59, grifo do autor).

Segundo o autor, para compreensão e análise do desenvolvimento intelectual infantil, e aqui acrescentamos o desenvolvimento da sensibilidade, as condições hereditárias não deveriam ser consideradas por si mesmas, mas na relação com as experiências vividas pelos sujeitos. Baseando suas considerações em estudos longitudinais conduzidos com gêmeos univitelinos (aqueles que possuem carga genética igual, pois se desenvolveram a partir do mesmo óvulo fecundado) ao de gêmeos bivitelinos (aqueles com carga genética diferente, resultado da fecundação de óvulos distintos), o autor asseverou que “[...] *quanto mais longo o caminho do desenvolvimento de alguma função [psicológica] [...] menor a influência hereditária*” (VIGOTSKI, 2018b, p.68, grifo do autor), e de igual forma, “[...] *quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade*” (VIGOTSKI, 2018b, p.68, grifo do autor). Com isso, revelou que o desenvolvimento psicológico parte de condicionamentos de natureza biológica e hereditária que determinam quais serão os processos próprios da primeira fase da vida (as funções psicológicas elementares), mas que estes são gradativamente transformados pelas influências recebidas pelo bebê no contato com a vida cultural que se estabelece ao seu redor (proporcionando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores).

Segundo o autor, apesar de as condições hereditárias determinarem o ponto de partida do desenvolvimento infantil, elas não antecipam seu curso, uma vez que as influências culturais proporcionam uma transformação qualitativa das funções elementares em funções superiores, tese exposta também no texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (VYGOTSKY, 2003).

Vigotski (VIGOTSKI, 2018b; VYGOTSKY, 2003) reafirmou com isso o caráter dialético de seu método de investigação, reconhecendo a dupla relação entre hereditariedade e meio, mas atribuindo-lhes condições diferenciadas no curso do desenvolvimento. Suas considerações, assim como aquelas apresentadas por Blagonadezhina (1969) e Zaporotzhets (2017), situam a discussão sobre as emoções e sentimentos humanos não apenas no âmbito biológico, mas sobretudo no cultural e, por extensão, indicam a possibilidade de educação dos sentidos e dos sentimentos por meio da chamada educação estética. Essa perspectiva é explicitada por Zaporotzhets (2017) quando escreveu: “os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem no momento de seu nascimento [pois] [...] se formam no processo da vida, sob efeito da educação” ZAPOROTZHETS, 2017, p. 143), ou ainda, conforme assinalou Blagonadezhina (1969, p.370, grifo do autor, tradução nossa): “[...] uma das premissas fundamentais para que se formem os sentimentos estéticos é educar a percepção da *forma*

como meio de expressão de *um conteúdo determinado*”, e também, para Vigotski (2003, p.237), quando afirmou: “o sentimento estético deve ser objeto de educação como todos os outros, só que através de formas peculiares”.

Vigotski (2003) problematizou a natureza, o significado, os objetivos e os métodos da educação estética. Considerou que os pesquisadores de sua época tinham opiniões divergentes quanto à relevância educativa das vivências estéticas, e que, de modo geral, faltava-lhes compreensão sobre a finalidade da estética vinculada à educação escolar. A seguir apresentamos uma síntese das críticas realizadas pelo autor relacionando-as às questões da atualidade.

### **A educação estética no contexto educativo**

Vigotski (2003) assinalou que um dos principais equívocos cometidos nos espaços escolares em relação aos aspectos estéticos consistia na utilização das vivências estéticas como um meio para promoção de outros conteúdos visando resultados pedagógicos alheios à própria vivência em si. Em sua avaliação, as questões estéticas não deveriam ser tratadas apenas como um meio para o atendimento de uma finalidade pedagógica, mas sim como um objetivo em si mesmo.

Em “Psicologia da arte” (VIGOTSKI, 2001) tratou sobre essa questão ao questionar as abordagens que retiravam a ação da arte como arte, isto é, aquelas que pretendiam sobrepor e substituir suas forças “[...] por insípidos preceitos protestantes, racionais ou moralizadores” (VIGOTSKI, 2001, p.322). Em “Psicologia pedagógica” (VIGOTSKI, 2003) detalhou sua crítica mencionando três usos das vivências estéticas nos espaços escolares que interferiam negativamente no desenvolvimento de uma educação propriamente estética.

A primeira forma questionada pelo autor refere-se ao uso da arte para o desenvolvimento de valores morais. Vigotski (2003) contrariou a ideia de que as obras de arte possuem um sentido moral diretamente transmitido ao espectador e que, em função disso, a arte deveria ser apresentada às crianças para que elas extraíssem determinadas normas morais. A compreensão equivocada de que os valores morais presentes nas obras de arte são diretamente transferidos às crianças fez, segundo o autor, que as bibliotecas infantis fossem formadas por textos com exemplos morais para serem seguidos pelas crianças, sendo a Literatura Infantil, nesse caso, “[...] um brilhante exemplo de falta de gosto, de alteração profunda do estilo artístico e da mais desoladora incompreensão do psiquismo infantil” (VIGOTSKI, 2003, p.226).

Vigotski (2003) refutou essa ideia demonstrando como as normas morais presentes em alguns contos infantis não eram interpretadas pelas crianças da maneira esperada pelos adultos. Relatou, por exemplo, que ao ouvirem a fábula “A Cigarra e a formiga”, escrita por Ivan A. Krilov, as crianças simpatizaram com a “[...] despreocupada e poética cigarra que cantava durante todo o verão, e a responsável e tediosa formiga lhes pareceu odiosa”



(VIGOTSKI, 2003, p.226). Na opinião infantil, a história estava relacionada à arrogante avareza da formiga e não à aversão a uma vida fácil e despreocupada, como queriam os adultos. O autor concluiu que: “Nos casos em que as crianças não tentam adivinhar a resposta que o professor espera delas, mas falam sinceramente e por conta própria, suas opiniões são opostas a moral do professor [...]” (VIGOTSKI, 2003, p.226).

Ao examinar o empenho realizado em escolas de seu tempo para adaptar qualquer vivência artística a certo dogma moral, Vigotski (2003) considerou que essa simplificação contradizia a especificidade da vivência estética e agia “[...] de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (VIGOTSKI, 2003, p.227), pois, ao invés de desenvolver os hábitos estéticos e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra era transformado em regra pedagógica. Em *Psicologia da arte* (2001), considerou imprescindível permitir que a arte possa realizar uma de suas principais ações, isto é, produzir inquietações. Nesse sentido, ao tratar sobre o papel da crítica de arte, alertou para o difícil equilíbrio a ser conquistado entre a apresentação de explicações sobre uma obra e a inquietação que ela pode mobilizar por si mesma no observador.

Consideramos que a crítica feita por Vigotski (2003) pode ser relacionada à atualidade, pois notamos que a apresentação da arte para ilustração de juízos morais ainda é realizada nos espaços de educação básica. Reconhecemos que há a desvalorização dos aspectos estéticos presentes na leitura de uma história e na interpretação criativa realizada pelas crianças em prol da promoção de um valor moral que os adultos pretendem ensinar. Também identificamos essa relação quando, por exemplo, histórias ou imagens são editadas e simplificadas para que crianças possam compreender a mensagem moral ou quando são orientadas a apresentar a forma moralmente adequada de interpretar determinada história em testes orais ou provas escritas.

A segunda forma criticada por Vigotski (2003) estava relacionada ao emprego da arte para a explicação da realidade social. Segundo o autor, os “[...] cursos de história da literatura se baseavam nesse princípio e substituíam deliberadamente o estudo das leis e fatos artísticos pelo estudo dos elementos sociais presentes nas obras [...]” (VIGOTSKI, 2003, p.227). “Em *Psicologia da arte*” (2001, p. 323), reiterou este fato: “Até ultimamente em nossas escolas, assim como em nossa crítica [...] os alunos decoravam fórmulas sociológicas falsas e fictícias concernentes a essa ou àquela obra de arte”.

Para o autor, as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais e tampouco aos aspectos sociais eventualmente presentes nas obras. Em sua avaliação, a utilização da arte para o estudo dos fatos históricos, levava a uma má compreensão da realidade, pois “[...] a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade” (VIGOTSKI, 2003, p.228).

Conforme indicou Vigotski (2018a), os elementos extraídos da vida, quando empregados na composição de uma obra de arte, são transformados mediante um amplo

repertório de procedimentos próprios à criação artística. O autor ilustrou essa situação ao comentar sobre a criação da personagem Natacha do romance “Guerra e Paz” escrito por Leon Tolstói. Disse Tolstói: “Peguei a Tânia [...] remoí com a Sônia, então, saiu a Natacha” (VIGOTSKI, 2018a, p. 35). Tânia e Sônia eram, respectivamente, a cunhada e esposa de Tolstói e pela “[...] combinação das duas foi produzida uma imagem artística” (VIGOTSKI, 2018a, p. 35).

Reconhecemos novamente procedimentos realizados na atualidade nos espaços de educação básica que podem ser relacionados à crítica do autor. Referimo-nos às situações em que uma imagem da arte é apresentada aos estudantes como testamento de uma realidade e não como uma produção artística resultado da experiência criativa do indivíduo que a compôs, em diálogo com a realidade social que vivenciou. Nesse caso, as pinturas e fotografias, por exemplo, são utilizadas para comprovar e ilustrar determinados fatos históricos ao invés de serem analisadas como uma criação artística que pode ou não ter relação com o fato apresentado.

O terceiro aspecto criticado por Vigotski (2003) se refere à utilização da arte como meio de entretenimento voltado à promoção de sentimentos agradáveis e alegria. Nessa perspectiva, as vivências estéticas, nos espaços escolares, estariam a serviço da diversão. Ocorre que, conforme observou o autor, a força de um estímulo real e concreto é geralmente mais significativa para as crianças do que uma emoção imaginária que pode ser provocada pela arte. Diante disso, alertou: “Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (VIGOTSKI, 2003, p.229).

Nesse sentido, destacamos também a análise feita pelo autor em “Psicologia da arte” (2001) e “Psicologia pedagógica” (2003) sobre os sentimentos mobilizados pela arte. Nessas obras refutou a ideia de que a arte seria capaz de contagiar os indivíduos com os sentimentos escolhidos e propostos pelo artista. Essa perspectiva, defendida por Tolstói (2016), propunha que a atividade artística estaria baseada na possibilidade de o público ser contagiado. Para Vigotski (2001), contudo, o objetivo de uma vivência estética não consiste na transmissão dos sentimentos do artista para o público.

O autor considerou um equívoco a equiparação dos sentimentos comuns àqueles mobilizados pela arte. Se fosse assim, em sua análise, a arte seria tomada apenas como um ressonador de sentimentos e teria um efeito mais quantitativo do que qualitativo na vida das pessoas. Para exemplificar seu argumento, estabeleceu a metáfora que reproduzimos a seguir:

[...] o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre? (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

Entretanto, para o autor:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho - a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 2001, p. 307-308).

Com isso, o autor reafirmou que as produções artísticas são criadas a partir de um material real ou sentimento compartilhado, mas a tarefa do artista consiste justamente em superar esse tema dando a ele nova forma e conteúdo. Dessa forma, ao contrário do proposto pela teoria do contágio da arte (baseada na premissa de que o sentimento pessoal do artista é diretamente transferido ao público através de suas criações), são os sentimentos socialmente compartilhados que servem de matéria a ser trabalhada pelo artista que, mediante um processo de criação, os devolve em forma de arte. Nas palavras do autor: “A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade” (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Entendemos que a crítica do autor à utilização da arte como meio de entretenimento e contágio de sentimentos, apesar do período em que foi feita, também tem relações com determinadas práticas educativas da atualidade. Pode ser constatada, por exemplo, na seleção de imagens, músicas, filmes e danças veiculadas em espaços de educação básica que, por vezes, rerepresenta um repertório já conhecido pelos estudantes, sob o pretexto de que assim eles se divertirão. Ou ainda, na utilização de determinadas músicas que teriam o poder de acalmar as crianças ou deixá-las mais concentradas para o estudo.

Em síntese, segundo o autor, a educação estética não deveria estar limitada apenas às questões de caráter moral, social e de entretenimento, mas sim ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos de modo amplo. Em seu entendimento, ainda que a arte possa expressar um efeito moral, contribuir para o desenvolvimento de atributos relacionados aos aspectos sociais e proporcionar momentos de prazer, esses aspectos não deveriam substituir os objetivos direcionados à própria educação estética. Em suas palavras: “Todos estes, sem dúvida, podem existir, mas sempre como componentes secundários, como uma espécie de seqüela da obra de arte que só surge depois de realizar por completo a ação estética” (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

Esses argumentos indicam a possibilidade de organizar as ações nas instituições educativas, a partir de conhecimentos relacionados às artes, tendo como finalidade uma educação estética que possa promover o desenvolvimento da sensibilidade e da criação artística. Para tanto são necessárias estratégias metodológicas capazes de atender a esse propósito. Ocorre que, a questão do ensino da criação é, para Vigotski (2001), tarefa de grande complexidade. Sobre isso o autor afirmou: “[...] Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir

para sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 2001, p. 325). Essa frase parece instaurar um paradoxo: de um lado afirma que o ato criador da arte não pode ser ensinado e por outro reconhece que os professores podem contribuir para seu desenvolvimento. Tratamos sobre essa questão a seguir.

### **Criação artística, vivências estéticas e educação**

Segundo Peres (2002), a ideia de que a criação artística não pode ser ensinada está fortemente enraizada na cultura ocidental. Essa concepção tem conquistado inúmeros adeptos e com ela propagou-se o argumento de que “a arte parece exigir misteriosos dons que ninguém sabe como se adquirem” e que parecem concedidos por “[...] deuses, ou as musas, [...] a seu livre e caprichoso arbítrio” (PERES, 2002, p.140, tradução nossa). Não era a isso, contudo, que Vigotski (2001) se referia, ao firmar a impossibilidade de ensino do ato criador, pois como evidenciou o “[...] ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais” (VIGOTSKI, 2001, p.325).

Peres (2002) explicou que a negação de Vigotski (2001) sobre o ensino do ato artístico estava relacionada à complexidade envolvida na criação da arte e com o fato de essa forma de criação não estar subordinada às operações puramente conscientes. Vigotski (2001) referia-se, portanto, a impossibilidade de ensinar diretamente os mecanismos inconscientes ligados ao ato artístico.

Embora tenha iniciado sua afirmativa sugerindo os limites do ensino - “Ensinar o ato criador da arte é impossível” (VIGOTSKI, 2001, p.325) -, concluiu a frase indicando possibilidades da ação educativa - “[...] isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 2001, p.325) - pois entendeu que por meio da consciência é possível acender aos processos inconscientes. Em suas palavras: “Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes” (VIGOTSKI, 2001, p.325).

Martins (2016) tratou sobre a dinâmica consciente/inconsciente nas pesquisas de Vigotski. Segundo a autora, o autor se opunha às concepções da psicologia que apresentavam respostas dicotômicas para explicar o comportamento humano e que atribuíam sua centralidade ora na consciência, ora no inconsciente. Frente a isso, o autor elaborou suas próprias considerações tendo em vista a ampliação dos princípios de estruturação da ciência psicológica, que foram sintetizadas por Martins (2016) nos seguintes princípios:

- a) o conteúdo da consciência é dado pelo significado da palavra – o não verbal resulta oculto e foge ao controle consciente;
- b) o significado da palavra se forma e se transforma na relação ativa sujeito-objeto;
- c) características específicas do desenvolvimento do sistema psíquico interfuncional operam sobre os conteúdos da consciência;

d) o *psiquismo humano não se limita à sua vertente consciente, por isso é lícito considerar que o inconsciente é potencialmente consciente e vice versa;*

e) a qualidade dos conteúdos escolares é variável interveniente no desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, na formação da consciência dos indivíduos (MARTINS, 2016, p.688, grifos nossos).

Assim, considerando essa relação dialética entre consciente/inconsciente extraídas por Martins (2016) a partir das pesquisas de Vigotski, concordamos com Peres (2002, p. 140) quando afirmou: “O mais substantivo da arte não pode ser ensinado de maneira direta, mas as formas de vida artísticas e os modos de ativação da mente enquanto se produz arte ou se aprecia dela, podem ser aprendidos.”

Peres (2002) comparou o problema da iniciação à arte e às vivências estéticas com o desenvolvimento da fala nas crianças. Conforme explicou, no esforço de lidarem com as palavras e seus significados as crianças inicialmente imitam sons das sílabas que lembram as palavras ouvidas. Logo, aprendem a utilizá-las em determinados contextos. Na medida em que as crianças são apresentadas aos significados, vão organizando-os por critérios como semelhança, diferença e regularidade, de acordo com suas próprias experiências e também mediante a observação e imitação do uso das palavras e significados realizados pelos adultos. Dessa forma, segundo o autor, as crianças descobrem e compreendem os significados, pois estão imersos nas formas de vida guiadas por determinadas regularidades.

Em relação à arte, segundo sua comparação, o processo é semelhante. Ocorre que, nesse caso, os significados não podem ser imitados diretamente dos demais, pois cada sujeito pode ter uma reação diferente com objeto artístico, visto que, a vivência estética exige que os significados e os sentidos sejam criados pelo próprio sujeito de maneiras particulares. Diante disso, uma forma de desenvolver a sensibilidade para a arte, segundo Peres (2002), é permitir que as crianças tenham múltiplas e variadas experiências com diferentes modos de criações artísticas, pois assim, poderão gradativamente se apropriar deles e, com isso o universo da arte poderá “[...] ser convertido em herança cultural potencializadora dos processos psíquicos superiores” (PERES, 2002, p.142).

Aproximamos essa concepção aos escritos de Ferraz e Fusari (2010) sobre o significado do estético nas artes e para além desse campo. Em suas palavras:

O *estético* em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sócio-cultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das suas principais fontes de aplicação [...]. Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 54, grifo do autor).

Com isso, reconhecemos que a sensibilidade estética não está restrita à área das artes, pois pode se manifestar em outros objetos, fenômenos e ações, desde que eles revelem valores estéticos que são reconhecidos por um determinado grupo, embora a arte possibilite uma forma particular de vivência estética. A contemplação da natureza, por

exemplo, pode promover o desenvolvimento da percepção e da fala, como demonstrou Luria (1986) no relato que transcrevemos a seguir:

[...] nas regiões tropicais (e zonas subtropicais), utiliza-se apenas uma palavra para designar a cor branca; nos idiomas dos povos de zonas frias, há não menos de 10-12 palavras que designam diferentes matizes de cor branca (a cor da neve recém-caída, a cor da neve esponjosa, a cor da neve a ponto de derreter etc.). Ou seja, a designação das cores na linguagem está estreitamente ligada à atividade prática das pessoas e refletem aqueles traços dos matizes da cor que possuem para elas uma significação prática (LURIA, 1986, p.93).

A descrição realizada pelo autor sugere que os objetos, fenômenos e ações, não emitem ou expressam significados por si mesmos, mas são resultado da interpretação que cada sujeito realiza a partir de sua percepção e das necessidades culturais do meio em que vive. A sensibilidade, nesse contexto, não se resume à capacidade de perceber a realidade, mas sim, de atribuir significados e sentidos a ela.

Conforme expressou Vigotski (2003), a percepção estética resulta de uma atividade complexa, na qual a percepção sensorial é apenas o primeiro passo. Em sua análise, uma criação artística não é percebida somente com os olhos ou ouvidos, mas também mediante uma atividade interna desencadeada pelo ato de ver ou ouvir. O autor tratou sobre os complexos mecanismos psicológicos da percepção estética e criticou a ideia que “[...] a percepção estética constitui uma vivência totalmente passiva, uma total entrega à impressão, uma detenção de toda a atividade do organismo” (VIGOTSKI, 2003, p.229). De acordo com essa compreensão, descrita e criticada por Vigotski (2003), quanto maior fosse o desinteresse, a repressão da vontade e a falta de relação pessoal com o objeto estético, melhor seria a reação estética. Nessa lógica, qualquer criação artística, por si mesma, seria capaz de comunicar algo ao espectador. Em última instância, seria desnecessário refletir sobre a necessidade de educação dos sentimentos estéticos, pois a qualidade estética estaria imediatamente acessível ao espectador na própria obra e se imporia a ele. Assim, para ter uma vivência estética com a música, por exemplo, bastaria ouvi-la, e com uma pintura, bastaria olhá-la. Vigotski (2003, p.229) refutou essa concepção argumentando que na realidade “[...] a obra de arte não é acessível, de forma alguma, a percepção de todos”, citação que aproximamos à conclusão de Leontiev (2011, p. 132), de que nem todos os indivíduos “[...] conseguem que todas as obras de arte lhes falem”.

A aparente passividade daquele que tem uma experiência estética, segundo Vigotski (2003, p.229), representa “[...] o lado inverso de outra atividade, incomensuravelmente mais séria e necessária ao ato estético”. Nessa perspectiva, a excitação externa provocada pela arte e captada pelos sentidos (a percepção imediata), consiste no primeiro momento para o estabelecimento da vivência estética, que, por sua vez, ocorre por meio de um trabalho psíquico difícil e árduo. Ela é resultado de uma atividade construtiva efetuada por aquele que percebe a arte. O autor exemplificou como este processo pode ocorrer em relação a interpretação de uma pintura sobre tela:

[...] por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de tinta de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o expectador interpreta esta tela, e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro, pertence totalmente ao psiquismo do receptor. [...] precisamos aplicar a complexa tarefa de recordar, de associar ideias, para compreender que pessoa ou que paisagem está representada no quadro, observar em que relação estão suas diferentes partes. Toda essa tarefa necessária pode ser considerada segunda síntese criativa, por que exige que o receptor reúna e sintetize os elementos dispersos do todo artístico (VIGOTSKI, 2003, p.230).

Ocorre que, conforme escreveu Leontiev (2011), nem todos os indivíduos se interessam pelo trabalho psíquico necessário à percepção estética aplicada à arte, ou não tiveram oportunidade de desenvolvê-lo. Diante do esforço mental necessário para estabelecer uma conexão com as produções artísticas, há pessoas que recorrem a esquemas primitivos de percepção e identificam estratos mais simples presentes na obra, como o enredo e o trajeto emocional. Com a simplificação da vivência estética, a atividade mental é conduzida pela aplicação de esquemas em que o processo de percepção é reduzido ao reconhecimento de padrões repetidos. O autor denominou esse processo de quase-percepção. Nele, “o receptor não se esforça por adquirir nada de novo” [...] ao contrário, pretende “[...] reconhecer algo bem conhecido, de modo a identificar a projecção [sic] das suas atitudes, valores, vontades e sonhos não realizados e nada mais” (LEONTIEV, 2011, p. 141-142).

Leontiev (2011) declarou que a quase-percepção motiva a criação da quase-arte, ou seja, produções que não exercem efetivamente efeitos para a formação da personalidade e priorizam a excitação de emoções. Em suas palavras:

Podemos definir a distinção entre quase-arte e verdadeira arte em termos da seguinte dicotomia: arte para as emoções *versus* arte para a personalidade [...]. A arte para as emoções não contém novos significados. Proporciona reconhecimento em vez de cognição. Nenhum receptor pode receber deste tipo de arte senão prazer emocional transitório (ou outras emoções). O encontro com a quase-arte é semelhante a uma aventura passageira de uma noite. [...] A quase-arte, por sua vez, produz quase-públicos. [...] A quase-arte não carece apenas de efeitos de desenvolvimento, mas mais do que isso, conserva uma visão do mundo e a personalidade em geral, impedindo a capacidade humana de mudar, de haver desenvolvimento pessoal e adaptação criativa ao mundo em transformação (LEONTIEV, 2011, p.142).

Um exemplo mencionado pelo autor quando se reporta à quase-arte são as produções da cultura industrial de massas baseadas “[...] no princípio do reconhecimento, na aplicação de estereótipos automáticos de *plug-and-play* da percepção” (LEONTIEV, 2011, p.142). Nesses casos, são bem sucedidas aquelas produções que apresentam o enredo emocionalmente intenso. Corroborando Leontiev (2011, p.142), “[...] o cerne de uma obra de verdadeira arte - o seu significado - não é dado directamente [sic] e requer, em vez disso, que se transcenda a narrativa”, ou seja, é criada intencionalmente para romper o imediatismo perceptivo e incentiva o observador a estabelecer sentidos em diferentes camadas da obra.

Relacionamos essa ideia à afirmação de Vigotski (2003) de que a vivência artística consiste em um ato criativo do sujeito, porque exige que este reúna os elementos dispersos no todo artístico e elabore sua síntese. Em seus termos: “[...] o leitor deve ser tão genial quanto o poeta” (VIGOTSKI, 2003, p.232).

Leontiev (2011) ponderou que a quase-percepção não é um problema em si. Em sua visão, a função recreativa da quase-arte promovida por essa forma de percepção é necessária aos humanos. Conforme escreveu: “[...] intelectuais altamente criativos e esteticamente competentes usam a quase-arte para satisfazer esta necessidade e, por vezes, a quase-arte desempenha esta função com mais eficácia do que a verdadeira arte” (LEONTIEV, 2011, p.143). Para o autor a quase-arte é perversa “[...] quando toma o lugar de verdadeira arte para muitas pessoas que não conhecem outra forma de ‘arte’ e acreditam que o pouco disponível é verdadeira arte” (LEONTIEV, 2011, p.143), ou seja, quando as experiências dos indivíduos são limitadas às poucas formas de expressão artística. A privação dos sujeitos aos diferentes modelos de produção artística pode promover o desenvolvimento de um quase-público que rejeita o novo, procura prazer apenas naquilo bem conhecido e considera apenas suas próprias opiniões e juízos (LEONTIEV, 2011).

Diante disso, destacamos o fato de que, comumente os espaços de educação básica são decorados com imagens de personagens infantis promovidos por grandes corporações que revelam qual a imagem a ser consumida. A seleção dessas imagens legítima um currículo não oficial é justificada com o argumento de que as crianças gostam disso ou daquilo. Em nossa avaliação, a educação organizada com a finalidade de desenvolver a sensibilidade por meio da arte, ao invés de apenas reapresentar o que as crianças gostam, deveria intencionalmente apresentar novas referências a fim de possibilitar o desenvolvimento de seus gostos.

Não consideramos problemático o fato de professores e crianças gostarem dos personagens de marcas comerciais. Nossa crítica é dirigida à maneira como as instituições educativas, por vezes, atuam na manutenção e legitimação desses personagens como única possibilidade para a infância. Com isso, a formação de uma preferência estética é dada pela exclusão de outras referências, e assim as crianças gostam e escolhem determinado personagem porque é, para elas, o único conhecido.

Com isso, consideramos que para a realização de ações que promovam a educação estética, no contexto da educação básica, é imprescindível que as crianças e professores conheçam, estudem e realizem criações a partir de diferentes exemplos da arte. Nesse âmbito, nos parecem oportunos os encaminhamentos metodológicos para a formação de professoras e professores propostos por Stein (2018) ao considerar possibilidades de desenvolvimento da criação com artes visuais na educação infantil. Para o autor, a ampliação das referências artísticas e estéticas são o ponto de partida para a realização de ações formativas capazes de promover desenvolvimento dos sentimentos estéticos e



potencializar a atividade criadora. Em sua avaliação, este princípio pode ser realizado metodologicamente mediante cinco ações principais:

- 1 - motivação de experiências estéticas com imagens da arte por meio da contextualização, pesquisa e diálogo sobre seus significados e movimentos artísticos ao qual estão vinculadas, bem como aos aspectos biográficos dos artistas que as criaram;
- 2 - experimentação de técnicas de criação visual relacionadas às produções artísticas apresentadas mediante ações orientadas com diferentes materiais;
- 3 - orientação de estudos teóricos sobre o desenvolvimento da criação a partir de pesquisas científicas e, particularmente, da Teoria Histórico-Cultural;
- 4 - organização do planejamento de ações educativas a partir das experiências vivenciadas e com base nos estudos teóricos realizados;
- 5 - integração com os estudos e projetos educativos realizados na escola (STEIN, 2018, p. 104).

A proposição de Stein (2018) voltada às particularidades das artes visuais e da educação infantil, pode ser recriada e adequada às especificidades de outras manifestações artísticas, como a música, a dança e o teatro, bem como às outras etapas da educação básica. Sua proposição remete à orientação de Chaves (2011) para que a arte esteja presente em todos os tempos e espaços da rotina de professores e crianças e que ocupe uma tríplice condição nas instituições educativas, isto é, como conteúdo (o que está sendo ensinado), como estratégia (a forma como o conteúdo está sendo ensinado) ou como recursos (os materiais utilizados para promover o ensino). A autora firmou a defesa de uma educação humanizadora, ou seja, aquela cujos: “[...] encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem” (CHAVES, 2011, p.98). Nessa lógica, propôs que o tempo e o espaço das instituições educativas sejam organizados “[...] levando em consideração as máximas elaborações humanas” (CHAVES, 2011, p.98). O planejamento do trabalho, nessa lógica, “[...] estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento - regra que se aplica também ao universo da arte” (CHAVES, 2011, p.98).

### **Considerações finais**

Nesta elaboração conceituamos as emoções e os sentimentos humanos reconhecendo seu caráter cultural. Destacamos que as emoções humanas são qualitativamente diferentes daquelas experimentadas pelos demais animais, haja vista que seu desenvolvimento e manifestação ocorrem mediante condições estabelecidas e criadas em contextos culturais específicos e estão vinculadas ao curso histórico da humanidade. Nessa direção, criticamos as concepções que localizam as emoções humanas exclusivamente no âmbito das necessidades fisiológicas e reconhecemos que seu desenvolvimento ocorre em uma relação dialética entre aspectos hereditários e do meio. Assim, mostramos que o desenvolvimento psicológico parte de condicionamentos de natureza biológica e hereditária, que determinam quais serão os processos psicológicos próprios do início da vida, mas que esses são gradativamente transformados pelas influências culturais recebidas pelos humanos ao longo de suas vidas.

Assim, localizamos a questão da sensibilidade no âmbito das relações culturais, e reconhecemos a possibilidade de desenvolvê-la por meio da chamada educação estética.

Discutimos sobre práticas realizadas nas instituições educativas no tocante à educação estética, criticando o uso da arte para promoção de questões de caráter moral, social e de entretenimento. Entendemos que a arte pode ser utilizada como um meio para a promoção de valores morais e sociais, bem como para diversão, mas enfatizamos que a vivência estética deve ser proporcionada como um fim em si mesmo, pois assim pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e mobilizar a criação artística.

Reconhecemos que a criação em arte está vinculada à aspectos conscientes e inconscientes e entendemos que o desenvolvimento da criação artística ocorre a partir da vivência com múltiplas e variadas experiências estéticas. Esse processo implica na atribuição de significados e sentidos ao que está sendo percebido, pois como relatamos, a vivência estética resulta de uma atividade complexa, cuja percepção sensorial é apenas a primeira etapa.

Por fim, considerando o contexto da educação básica, propusemos que exemplos das artes estejam presentes em todos os tempos e espaços da rotina de professores e crianças, na condição de conteúdo, estratégia e recursos, para que possam ser intencionalmente contemplados em uma perspectiva de desenvolvimento dos sentimentos estéticos.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em 11/11/2020.

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

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

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

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. In: *VERESK - Cadernos Acadêmicos Internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

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

LURIA, A. N. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. A dinâmica consciente / inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, p. 678-689, 2016. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8541>, acesso em 03 de maio de 2020.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: (I-Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- PERES, Juan J. Jové. *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotkyana de la educación artística*. Madrid: A. Machado Libros, 2002.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SANTANA, Claudia da Costa Guimaraes. *A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético De Mediação Na Pedagogia Histórico-Crítica Em Intermediação Com A Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 27 Nov. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>.
- SHUARE, Marta. *A psicologia soviética: meu olhar*. Tradução: Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota editora, 2018.
- STEIN, Vinícius. *Formação artística e estética de professores e crianças: Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil*. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.
- TOLSTÓI, Leon. *O que é arte? A polêmica visão do autor de Guerra e Paz*. Tradução Bete Torii. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 2016.
- VIGOTSKI, L. S. Educação estética. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. 2ª Tiragem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana*. - 1. ed. - Rio de Janeiro : EPapers, 2018b.
- VIGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Trad. Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: Visor Dis., 2003.
- VYGOTSKY, L. S. Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas. Tomo IV. Psicología infantil*. Tradução: Lydia Kuper. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.
- ZAPOROTZHETS, A. V. *Os sentimentos*. Trad. Lucielle Farias Arantes. Revisão técnica: Roberto Valdés Puentes. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; (org.). *Ensino desenvolvimental: antologia. Livro I*. tradutores: Ademir Damazio... [et al]. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie ensino desenvolvimental; v. 4).

Recebido em: 30/05/2020  
Aprovado em: 08/12/2020