



Artigo

## Teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de artes visuais

### Historical-cultural theory and its contributions to visual arts teaching

Ana Rita da Silva<sup>\*1</sup>, Beatriz Aparecida Zanatta<sup>\*\*2</sup>

\*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Cidade de Goiás-GO, Brasil

\*\*Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Goiânia-GO, Brasil

#### Resumo

O conteúdo deste artigo decorre de uma pesquisa de mestrado em Educação, que teve como objeto de investigação a organização do ensino de arte na perspectiva histórico-cultural para a formação da capacidade de leitura estética dos estudantes do ensino fundamental. O objetivo do artigo é apresentar alguns conceitos básicos da teoria histórico-cultural que explicam a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, dando ênfase ao papel das relações sociais e das mediações culturais nas interações de ensino-aprendizagem, especificamente em arte. Parte-se da premissa que a arte ocupa lugar de relevância no desenvolvimento humano por proporcionar a mediação com as formas superiores de pensamento e sensibilidade, impulsionando o desenvolvimento da personalidade. A capacidade de metaforizar o mundo amplia a percepção para além da aparência dos objetos e instiga a imaginação a construir novas formas e modos de ver o mundo. Nesta perspectiva, a metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica com foco na teoria histórico-cultural, discutindo as suas contribuições para a organização do processo de ensino-aprendizagem de artes visuais. As conclusões do trabalho apontam para a pertinência da teoria histórico-cultural para o ensino da arte, no sentido de ajudar a compreender como os elementos simbólicos, historicamente produzidos, impulsionam o desenvolvimento psicológico integral dos estudantes.

#### Abstract

The content of this article accrues from a master's research in Education, whose subject matter was the organization of art education in the historical-cultural perspective for the formation of aesthetic reading ability of elementary school students. The aim of this paper is to present some basic concepts of historical-cultural theory in order to explain the formation and development of psychological functions of the human being, emphasizing the role of social relations and cultural mediations, especially teaching-learning interactions, specifically in art. It is based on the premise that art occupies a place of relevance in human development by providing mediation with the higher forms of thought and sensibility, boosting the development of personality. The ability to metaphorize the world broadens perception beyond the appearance of objects and imagination to build new ways and ways of seeing the

---

<sup>1</sup> Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, atuando na educação básica.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6089-702X>

E-mail: [hana.arte2@gmail.com](mailto:hana.arte2@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7137-2184>

E-mail: [beanza@uol.com.br](mailto:beanza@uol.com.br)

world. In this perspective, the methodology adopted in this study was the bibliographic research focusing on the historical-cultural theory, discussing its contributions to the organization of the teaching-learning process of visual arts. The conclusions of the work point to the pertinence of the historical-cultural theory for the teaching of art, in the sense of helping to understand how the symbolic elements, historically produced, propel the integral psychological development of Students.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural, Ensino de arte, Desenvolvimento psicológico.

**Keywords:** Historical and Cultural Theory, Teaching art.

## Introdução

Discutir o ensino de arte à luz de conceitos da teoria histórico-cultural tem como finalidade situá-lo na perspectiva de compreender os processos pelos quais os educandos se apropriam dos conhecimentos artísticos, a importância da interação com os elementos simbólicos e da mediação do professor para o desenvolvimento estético e cultural dos estudantes.

A teoria histórico-cultural, formulada por Vigotski (1896 – 1934)<sup>3</sup> com base nos princípios materialistas dialéticos, como registra Fittipaldi (2006), foi difundida no Brasil a partir dos anos 1980, trazendo implicações para a área da educação. A compreensão dos conceitos centrais dessa teoria tem papel fundamental no processo didático de organização do ensino e do alcance dos objetivos da aprendizagem, particularmente quando se almeja a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e a aprendizagem dos conceitos conforme a concepção dialética.

Ainda que tenha como foco principal a explicação do desenvolvimento psicológico humano, numa dimensão mais ampla, a teoria histórico-cultural atribui grande valor ao ensino e à aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano, considerando o ensino como mediação entre o aluno e o objeto da aprendizagem, ou seja, o conteúdo cultural, artístico, científico, ético, entre outros, tornando relevante o papel do docente nesse processo como mediador dos conhecimentos.

Vigotski ocupou-se da explicação do modo como se formam e se desenvolvem as funções mentais do ser humano, dando relevância ao papel das relações sociais e das mediações culturais. De acordo com o autor, o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre com a aquisição de conceitos acumulados historicamente, considerando-se que em cada conceito encontra-se encarnado o processo sócio histórico de sua produção. Postulou, em suas teses, que o ensino é bom quando se adianta ao desenvolvimento do aluno ou, em outras palavras, quando ajuda o aluno a mudar para um nível de consciência mais elevado do que aquele em que ele se encontra no momento atual de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989). Para o autor, ensinar consiste em possibilitar o provimento aos alunos da cultura humana historicamente produzida e acumulada. É isso principalmente que deve acontecer na escola, pelos métodos formais e sistematizados de ensino, que contribuam para a internalização de conceitos pelos alunos, pela sua apropriação das formas e modos de aprender, num processo

---

<sup>3</sup> Optamos por adotar a grafia 'Vigotski' em nossos trabalhos visto que não há uma padronização na forma de grafar o nome do autor. Conforme Silva e Davis (2004), a forma Vigotski é a que mais se aproxima da russa e tem sido utilizada em trabalhos publicados recentemente no Brasil. Conservaremos a forma original em citações diretas.

dialético de mediações entre os sujeitos, na sua relação ativa uns com os outros e com os conteúdos de conhecimento.

Para o ensino da arte, as contribuições de Vigotski se encontram presentes em vários de seus estudos dedicados à compreensão dos fenômenos estéticos, especialmente no livro “Psicologia da Arte” no qual define a criação artística como um “construto simbólico” organizado a partir de uma intencionalidade, e que, portanto, não pode ser explicada somente do ponto de vista individual ou inconsciente. Nessa perspectiva destaca-se a potencialidade dos conceitos ‘criação’ e ‘imaginação’ para pensar a arte democraticamente, a partir do entendimento segundo o qual a criação e a imaginação são atributos da própria condição humana em suas determinações históricas e culturais, e não frutos de uma genialidade que situa o mundo das artes à parte da atividade humana concreta, desconsiderando as possibilidades de seu ensino no contexto da educação formal.

Com base nesse pensamento, o presente artigo apresenta, no primeiro tópico, alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski que estão na base da constituição dos processos psicológicos humanos; no tópico seguinte, faz considerações sobre o valor pedagógico desses conceitos para o ensino de artes visuais, visando o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

## **1. Conceitos básicos de L.S. Vigotski que constituem o desenvolvimento humano**

A abordagem histórico-cultural foi formulada por Vigotski e seus colaboradores no período pós-revolucionário na União Soviética. Vigotski trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada, e esperava-se por meio dela contribuir para a superação dos problemas sociais e econômicos na Rússia. Sua produção revela a preocupação em produzir uma ciência relevante para a educação e para a prática médica de reabilitação. Com essa intenção, buscou nos princípios e métodos do materialismo histórico dialético, aporte teórico para apreender os fenômenos psicológicos a serem estudados como processo em movimento.

Vigotski iniciou seus estudos em direção à psicologia histórico cultural<sup>4</sup>, buscando vinculá-la às demandas práticas referentes aos problemas econômicos, políticos e sociais do povo soviético, particularmente à classe trabalhadora. Seu compromisso era desenvolver um trabalho teórico aplicado ao contexto, que tinha como uma de suas metas promover a educação de toda a população, eliminando o analfabetismo e elaborando programas educacionais que desenvolvessem as potencialidades de jovens e crianças. Nesse sentido, Freitas (2010, p. 03) registra que o grande investimento intelectual de Vigotski foi a constituição de uma psicologia no sentido de compreender “[...] a constituição dos fenômenos psicológicos humanos na sua complexidade, na sua origem processual histórica enraizada nas relações sociais e resultante de processos de mediação pela atividade humana concreta”.

---

<sup>4</sup>Até então, a psicologia era concebida como uma ciência natural voltada para a descrição das formas exteriores de comportamento entendidas como habilidades mecanicamente construídas. Segundo Rosa e Adriani (2006, p. 266), Vigotski fez críticas às correntes psicológicas até então vigentes, mostrando que estas correntes se dirigiam “ora para modelos elementaristas, negando a consciência, ora para modelos subjetivistas, considerando a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíam”.

Conquanto os estudos de Vigotski não tenham foco direto na educação, ao colocar a aprendizagem no centro do desenvolvimento humano esse estudioso confere grande importância à pedagogia e ao campo da didática. Assim, dada a importância da educação escolar, especificamente a disciplina Arte e suas possibilidades de promover mediações para que os estudantes tenham acesso de modo sistemático e organizado ao saber produzido historicamente, destacaremos, a seguir, alguns conceitos básicos da teoria histórico-cultural necessários à organização do trabalho pedagógico.

Uma das ideias centrais na teoria de Vigotski reporta ao caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, únicos dos seres humanos, ou seja, as funções mentais como a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem que se desenvolvem em conjunto com outras funções na sua relação com o meio sociocultural.

Para explicar a formação mental humana, Vigotski (1989) recorreu aos conceitos de ontogênese e filogênese, como duas linhas que se cruzam no curso histórico do desenvolvimento humano. O autor argumenta que as funções psíquicas elementares têm origem biológica (filogênese) enquanto que as superiores se constituem nas relações entre os indivíduos e seu contexto histórico, cultural e social (ontogênese). Isso significa dizer que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem dos processos elementares de origem biológica. Em função disso, o autor considerou o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de reprodução e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas em que o desenvolvimento cultural é fruto do desenvolvimento social da pessoa, como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual, sendo que a força motriz essencial deste processo são as relações entre os processos filogenético e ontogenético. Essa argumentação introduz a noção de que o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar são construções sociais que dependem das relações que o homem estabelece com o meio.

Tais mecanismos são chamados ‘superiores’ por representarem um grande diferencial sobre os mecanismos mais elementares, como as ações reflexas, reações automatizadas ou de simples associação entre experiências. O que distingue os processos superiores é o seu caráter intencional, por exemplo, o ser humano é capaz de planejar, imaginar eventos nunca vividos, pensar em objetos que não estão ao alcance de sua visão. Esse modo de funcionamento psicológico, característico da espécie humana, e que não está presente desde o nascimento, é fruto de um processo de desenvolvimento que depende da interação do indivíduo com o seu meio social. “Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transformando-o ao internaliza-lo e, assim se transforma e singulariza” (ROSA; ADRIANI, 2006, p.272).

A apropriação das experiências socioculturais, segundo Vigotski (1984), não ocorre de forma direta, visto que as relações do homem com o mundo são mediadas pelo uso de signos e ferramentas. Oliveira (1998 p. 26) explica o conceito de mediação na perspectiva vigotskiana como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” A mediação pode envolver diversos elementos intermediários entre o indivíduo e as suas ações, fazendo com que estas deixem de ser mero reflexo ou reações a experiências diretas com a realidade. “Ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano constrói formas de mediação cada vez mais

complexas, que passam a predominar sobre suas relações diretas com o meio” (OLIVEIRA, 1998, p.27).

Com efeito, as funções mentais superiores apresentam um arcabouço tal que, entre o homem e o meio, se formam continuamente elementos mediadores, dos quais Vigotski (1991) distinguiu os instrumentos e os signos. Nessa perspectiva não são as ferramentas ou signos, em si e de si, que são importantes para o desenvolvimento do pensamento, mas o significado nelas contido. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (VIGOTSKI, 1991, p. 45). A atividade de utilização de signos, pelas crianças, não é inventada por elas ou ensinada pelos adultos, ou uma descoberta repentina que ela faz ao operar com a realidade, ao contrário, surge de um processo de transformações qualitativas, na história de seu próprio desenvolvimento.

Sobre a definição dos conceitos de signo e instrumento como elementos mediadores da conduta humana Vigotski (1991, p. 62) diz que o instrumento tem como função “servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos.” Quanto ao signo, “Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. O signo é orientado *internamente*”. Signos e instrumentos são mediadores da ação do homem no mundo, sendo o primeiro no nível psicológico, mental, e o segundo, no nível das atividades práticas. nessa direção, Fichtner (2010, p.16) explica que a constituição de signos e de instrumentos não acontece de forma dissociada:

Os instrumentos e os signos aparecem juntos desde o início da história dos homens. Segundo a Antropologia moderna, instrumentos e signos têm uma origem comum. Isto é: o trabalho humano. Para construir um instrumento é necessário como propósito um sistema de signos e vice-versa. Construir signos significa o pressuposto do contexto social do uso dos instrumentos, porque construir instrumentos não é um ato individual, mas, fundamentalmente, um ato social.

Com efeito, para Vigotski (1991), um dos principais signos que tem a função de mediação é a linguagem, ressaltando a sua importância na formação das características psicológicas humanas, como um sistema simbólico fundamental (ou sistema de representação da realidade) em todos os agrupamentos de indivíduos. Em suas palavras (1991, p. 31):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, {...} um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Com efeito, a linguagem, para Vigotski (1991), é entendida como um sistema simbólico que tem duas funções fundamentais, ou seja, a comunicação entre os indivíduos, permitindo que as experiências sociais sejam transmitidas e preservadas

ao longo das gerações; a função afetivo-cognitiva, que permite a formação dos conceitos e formas superiores do pensamento, a capacidade de planejar, solucionar problemas e controlar o próprio comportamento.

Nesta perspectiva a linguagem é mediadora das relações do homem com o mundo, construindo a sua subjetividade na medida em que permite a interiorização das formas de relação social. A linguagem é, assim, um elemento potencializador do desenvolvimento individual e social que tem não somente a função de comunicar, expressar e representar a realidade, mas também de gerar significados na interação intersubjetiva. Nessa interação os sujeitos se apropriam de formas de linguagem diversificadas além da verbal, como a matemática, a gestual, a artística, possibilitando o compartilhamento de significados culturalmente construídos em graus de abstração e generalização cada vez mais amplos, que permitem a ampliação da imaginação para além da imediatividade cotidiana.

Segundo Vigotski (2007), na articulação do desenvolvimento humano com o processo de aprendizagem, ou de interação social, existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado por sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento próximo, determinado pela capacidade de resolução de problemas com a ajuda de pessoa mais experiente. A essa área intermediária ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), também traduzida como Zona de Desenvolvimento Iminente.<sup>5</sup>

Conforme o autor, a ZDP tem uma importância mais direta para o desenvolvimento intelectual e o êxito na educação que o nível atual, ou já consolidado, que chama de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Em colaboração, a criança sempre pode avançar além do que já realiza de modo independente, assim, o papel da escola é orientá-la sobre as capacidades que estão em vias de desenvolvimento, o que ainda não pode realizar sozinha, mas está ao seu alcance com a ajuda do professor e no processo de interação cultural proporcionado nas situações de ensino-aprendizagem. Segundo essa tese, o fundamental no ensino é precisamente o que é novo para a criança, cuja apropriação leva-a a avançar além do estágio em que se encontra. Com efeito, a ZDP representa as aptidões que estão ao alcance da criança e que podem se tornar em futuro próximo uma capacidade desenvolvida, sendo este o aspecto mais decisivo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Não existe, portanto, um estado de desenvolvimento acabado, sobre o qual não seja possível uma intervenção que estimule a construção de novas capacidades cognitivas, que estabeleça, entre o indivíduo e sua realidade, novas relações e interações.

Fichtner (2010) observa que, de acordo com a concepção vigotskiana, atuar pedagogicamente sobre capacidades já dominadas é tão improdutivo quanto trabalhar conhecimentos que de nenhum modo se encontram iniciados, que não fazem sentido, para os quais ainda não se construiu uma estrutura prévia. Postula, assim, que é na ZDP que se encontra o campo fértil para a atuação do professor, e, nesta perspectiva, o ensino desencadeia o desenvolvimento, mas não parte do

---

<sup>5</sup> Segundo Prestes (2010), a tradução que mais se aproxima do termo russo *zona blijaichego razvítia* é zona de desenvolvimento iminente, pois “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a devida colaboração em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa colaboração isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.” (p.173).

nada, ele se realiza a partir das abstrações já desenvolvidas nas interações do sujeito com o mundo. Ao chegar à escola o aluno já tem formados os conceitos que assimilou em suas experiências familiares, sociais, que se constituem em formas de generalização mais elementares, previamente formadas mediante as atividades cotidianas da criança com o meio. O ensino escolar se apoia nestes conceitos para a construção dos conceitos teóricos, i.e., aqueles que passam a integrar o conjunto de relações lógicas de significados para a apreensão de contextos mais amplos, produzindo abstrações e generalizações sobre a realidade e permitindo situá-la no nível do pensamento e da reflexão.

Compete ao professor mediar a aprendizagem tendo como referência o nível de desenvolvimento já alcançado pelos alunos, o real, e como propósito o alcance do nível potencial que possibilita os avanços cognitivos e a efetivação do conhecimento, ou seja, a formação de conceitos teóricos.

Ao explicitar o modo de organização de um ensino que tenha como finalidade promover o desenvolvimento da criança, Davydov (2009) parte da ideia vigotskiana de ZDP, que define as duas formas fundamentais de processos mentais, o “intersíquico” e o “intrapíquico”, explicando que inicialmente a criança está inserida diretamente na atividade social, cujos significados estão expressos nos diferentes meios materiais e semióticos. Na interação que estabelece com esses meios, durante suas atividades práticas, a criança vai se apropriando do modo de agir com esses meios e com seus significados empíricos, por meio da colaboração das pessoas mais experientes, e depois, de forma autônoma. Mais tarde, no período escolar, o ensino deve promover não mais a orientação para a formulação de conceitos empíricos (definições restritas à realidade exterior do objeto), mas a formação do pensamento teórico, o que implica em compreender o objeto ou conteúdo na sua totalidade, na sua dimensão concreta. Na visão dialética materialista, os objetos devem ser assimilados na sua concretude, que significa compreendê-los nas relações que historicamente os constituíram. Como escreve Davydov (2009, p. 31):

Precisamente nesta passagem das formas externas, realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, implícitas e individuais da realização da atividade – ou seja, no processo da *interiorização*, de transformação do intersíquico em intrapíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem.

Nesta perspectiva, o ensino deve orientar-se em direção ao desenvolvimento de um sistema de educação que promova transformações vitais na personalidade do indivíduo, buscando a apropriação de conhecimentos vivos, a serem compreendidos em seu movimento histórico e dialético.

Para relacionar os conceitos até aqui abordados com o ensino da arte na escola, cumpre mencionar os conceitos de imaginação e criação desenvolvidos por Vigotski, que são funções psíquicas superiores presentes no homem que o distinguem por seu potencial de organização, reflexão e transformação da realidade.

O pensamento de Vigotski tem fundamentado discussões e propostas de ensino nos diversos campos do saber, particularmente no ensino da arte, do qual nos ocupamos no presente trabalho. Nesse campo, conforme mencionado anteriormente, destaca-se o livro *Psicologia da Arte* (1925), em que Vigotski enfatiza a necessidade de um conhecimento mais profundo acerca da natureza da linguagem artística, assim como da importância desse conhecimento para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Ao conceber a imaginação como uma formação tipicamente humana, essencialmente vinculada à atividade criadora do homem, Vigotski ressalta a importância do trabalho pedagógico na apropriação de novas formas de vida e atividade. Contrapondo-se às visões mecanicistas, naturalistas e idealistas da época, ele buscou explicar a emergência da dimensão simbólica e da consciência tomando por base as condições materiais da existência.

Smolka (2010), ao fazer a introdução dos ensaios de Vygotski no livro *Imaginação e criação na infância*, comenta que o desenvolvimento ontogenético da criança implica em sua participação ativa na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. A diversidade e a complexidade dessas relações internalizadas são constitutivas da experiência social. Não somente o indivíduo se desenvolve ao apropriar-se da cultura historicamente produzida, mas também participa da reelaboração da cultura mediante sua imaginação criativa, restituindo à cultura algo novo, singular. Deste modo o desenvolvimento se estabelece numa tessitura complexa de inter-relações humanas em que os significados culturais são criados e recriados continuamente pelos sujeitos em seus papéis coletivos e individuais, gerando produções novas, que são chamadas de 'criativas'.

Ao ressaltar as funções e características da atividade criadora para a existência humana, analisando as relações entre imaginação e realidade, Vigotski (2010, p. 09) questiona a visão de imaginação e criatividade como atributos de poucos, distanciados da realidade, mostrando como “a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções”. Deste modo a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, é demarcada pelas formas racionais de elaboração do pensamento humano, como experiência subjetivada e objetivada nos mais diversos campos da atividade humana e especificamente da arte. Vigotski (2010, p. 10) explica que “É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada”. Assim, a particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

Neste sentido, o autor considera como atividade criadora humana aquela em que se cria algo novo. O homem reconstrói suas próprias experiências com o auxílio da memória, e cada vez que o faz, já não é a reprodução fiel do acontecido que ele traz à tona; a rememoração surge sempre acrescida de suas impressões e experiências atuais, visto que a mente humana é um campo dinâmico de ação, transformação e movimento, que tem a capacidade para a conservação das experiências vividas, ao mesmo tempo em que abre novas trilhas diante do futuro. Estas atividades, que têm como resultado a criação de imagens ou ações que vão além da reprodução, pertencem ao gênero das atividades criadoras.

Esse pensamento é oposto ao pensamento cotidiano de que a imaginação ou fantasia são campos que pertencem à irrealidade, sob uma visão idealista ou platônica do sujeito criador, e refuta também a ideia de que a imaginação ou criatividade são exclusividade do campo da arte. Nesta perspectiva, tudo o que nos cerca e que extrapola a ordem da natureza é criação humana, e, portanto, produto da imaginação e da criatividade, imaginação concebida como atividade mental de reelaboração de experiências sociais, mediante combinações inéditas. “Todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada”. (VIGOTSKI, 2010, p. 15). Assim, mesmo entre as pessoas mais comuns existe criação, podendo-se afirmar que todo o arcabouço cultural, material e



simbólico produzido pela humanidade não foi obra de gênios, mas produto milenarmente constituído pelo trabalho anônimo e coletivo da humanidade.

## 2. Contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino de arte

Os conceitos básicos da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano foram aqui revistos com o objetivo de explicitar as possíveis relações entre essa teoria e uma orientação metodológica para o ensino da arte, visto que, ao se explicar o desenvolvimento das funções psicológicas humanas como um processo histórico que tem origem nas relações sociais, a arte é compreendida como linguagem capaz de estabelecer complexas interações do sujeito com o outro, com a cultura e com o mundo, elevando sua consciência acima dos níveis elementares que se constituem no seu cotidiano.

A linguagem artística veicula significados/sentidos que, ao serem apropriados, auxiliam na organização do comportamento gerando transformações qualitativas nos modos de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Ao promover mediações entre diferentes contextos (culturais/simbólicos/antropológicos) por meio dos objetos artísticos, no contexto educacional, o ensino de arte pode gerar produções subjetivas fundamentais para o desenvolvimento psicológico humano.

A compreensão da imaginação do ponto de vista vigotskiano, i.e., como atividade mental nutrida pelas experiências sociais, resulta na valorização do ensino de arte como mediador dessas experiências. Ao trazer para o contexto educativo a produção artística desenvolvida pela humanidade, amplia-se o repertório visual e estético dos estudantes, mobilizando sua imaginação criadora. Nessa perspectiva, Lima (2000, p. 80) ressalta:

A vida imaginativa nas artes diz respeito à plasticidade do mundo interior, das estruturas internas do sujeito. Dialeticamente, o ser humano é capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque é capaz de transformar-se a si mesmo. Esta transformação não se daria sem o concurso da arte.

O ensino de arte possibilita trabalhar sobre a ‘plasticidade’ interior do educando porque o próprio objeto de arte veicula as relações intersubjetivas (afetivas e cognitivas) de que é historicamente constituído, permitindo a aproximação com contextos subjetivos e culturais diversos. Dessa forma, promove identificações com a própria cultura do educando e seu mundo interior, ampliando sua capacidade de imaginar para além de seu cotidiano, projetar ideias, relacionar e produzir novas formas a partir daquelas que já são conhecidas. Neste sentido, um ambiente rico de elementos artísticos e estéticos é necessário para promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes, desde que a mediação com estes elementos seja feita de modo a explorar seus conteúdos simbólicos em aproximação com suas motivações subjetivas.

Durante a pesquisa de mestrado, de onde extraímos os elementos empíricos que embasam este trabalho, fizemos observações no contexto de uma escola pública de ensino fundamental com o objetivo de investigar a organização do ensino de arte com base na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov<sup>6</sup>. A organização

---

<sup>6</sup> A perspectiva do ensino desenvolvimental tem como aporte a teoria histórico-cultural e postula que os conceitos teóricos são uma forma abreviada dos aspectos essenciais da história da consciência humana, que podem ser apropriados pelos indivíduos mediante a educação formal. O ensino exerce

do ensino se compôs de atividades de leitura de imagem que visavam à formação do conceito de ‘composição artística’, e, em consequência, a ampliação da capacidade de leitura estética dos estudantes.

Com base nos dados da pesquisa concluímos que existe um grande desafio no sentido de ampliar a percepção estética desses educandos, que em geral tende a ser muito empírica, i.e., muito colada às suas experiências cotidianas e distante de uma percepção mais simbólica ou metafórica dos objetos artísticos. Contudo, a cada leitura visual desenvolvida durante as atividades foi possível notar que a imagem era percebida a partir da estruturação de seus elementos tais como as cores e as formas, em suas relações de significados. Sendo assim, os alunos iam ampliando a cada atividade a capacidade de leitura estética.

Conforme Davydov (1988), a aprendizagem artística ocorre quando o educando percorre as etapas de elaboração do objeto artístico, o que significa compreender o ‘caminho’ que o artista percorreu para objetivar a obra, ou seja, o seu processo de criação, seu contexto cultural e histórico, os materiais e técnicas empregadas, assim como as motivações do artista para a criação. Ao se apropriar dos motivos, assim como dos procedimentos que foram utilizados pelo artista para expressar sua atitude em relação ao mundo, a obra de arte deixa de ser encarada pelo educando como algo distante de sua realidade, ganhando materialidade como um processo de trabalho, o qual pode ser utilizado por ele de forma similar para expressar seus sentimentos em relação ao mundo.

Desse modo é importante permitir que os estudantes observem, analisem e interpretem obras de arte, mas também se expressem por meio da linguagem artística para elaborarem novas formas de comunicação por meio de seus códigos expressivos, que nem sempre são possíveis por meio de outras formas de linguagem, sobretudo em contextos educativos que priorizam o saber cognitivo em detrimento do afetivo e negligenciam o papel da imaginação nos processos de ensino-aprendizagem. A experimentação da matéria plástica da arte permite estabelecer uma profunda conexão entre o pensar, o sentir e o fazer, com um grau de liberdade imaginativa que não costuma ser franqueada em outras áreas de conhecimento na escola.

Do mesmo modo, em seus aspectos simbólicos, a interpretação de objetos artísticos permite ver a realidade com uma nova qualidade, desenvolvendo a competência de “metaforizar o mundo”, que significa “a capacidade de olhar algo como um outro e novo” (FICHTNER, 2010, p. 89), superando o olhar comum e cotidiano sobre a realidade para perceber suas nuances, desvelar as complexas relações que tecem a realidade através das produções humanas, suas contradições, sentimentos e anseios, as relações de poder e dominação, mas também de enfrentamentos e resistência que de algum modo se encontram materializados no objeto de arte.

Como entende Vigotski (2006), a arte promove uma síntese dos sentimentos humanos em forma estética, ao retirar, das experiências do cotidiano, o material para se constituir como objeto artístico. Contudo, a forma artística transcende o conteúdo das experiências cotidianas, e é nessa transformação que se configura a sua qualidade estética. O artista compõe a obra a partir de suas próprias experiências, mas, ao socializar sua obra, esse sentimento provoca identificações e se torna coletivo, construindo novos sentidos sempre que é apreciado.

---

uma profunda influência no desenvolvimento psicológico, desde que seja organizado de modo a garantir a apropriação dos conceitos de forma ativa.

Ao levar o objeto de arte para a escola os educadores estão propiciando interações que não ocorrem de modo espontâneo no cotidiano dos educandos, dada a limitação de acesso a formas mais elaboradas de arte em sua realidade, sobretudo no contexto da escola pública. A depender do modo como a arte é abordada é possível promover e ampliar suas percepções para além da aparência superficial dos objetos e levar à desconstrução de versões cristalizadas, permitindo que os estudantes construam suas próprias versões sem se acomodarem aos significados que se tornaram consenso, tidos como verdades inquestionadas.

Outro aspecto a destacar é que as atividades colaborativas de criação artística, desenvolvidas no decorrer da pesquisa, se mostraram muito potentes no sentido de mobilizar a imaginação, provocando movimento e motivação para a busca de novas possibilidades expressivas. A interação com a produção do outro, assim como a possibilidade de ver sua criação sendo apreciada pelos colegas promoveu uma forma de relação com a aprendizagem, que, talvez, atividades individuais não proporcionassem.

Ficou evidente nessa experiência a importância de se organizar ações interativas no espaço escolar. Segundo Vigotski (2007), atividades colaborativas promovem a interação entre as diferentes ZDP dos educandos, considerando-se que o par mais experiente puxa o menos experiente, e daí se encontra a importância de garantir que as aprendizagens ocorram em ambientes sociais.

Importa ressaltar que as ZDP dos estudantes são diferentes em função de suas histórias de vida, assim como suas relações anteriores com a arte e o ensino de arte, apresentando diferentes níveis de percepção e imaginação nos processos de criação e leitura estética. Com efeito, os estudantes que participaram da pesquisa vinham de realidades distintas, alguns com experiências já vivenciadas em arte noutros contextos educativos, e outros sem terem vivenciado essas experiências.

Por outro lado, podemos dizer que as relações de aprendizagem não acontecem em via de mão única, considerando-se que as experiências trazidas pelos estudantes de suas diferentes histórias de vida se influenciam mutuamente nas atividades de aprendizagem, em situações colaborativas, enriquecendo-se mutuamente por seus aspectos afetivos e imaginativos e não somente cognitivos. As trocas de ideias e impressões, as sugestões e pontos de vista gerados no decorrer das atividades se moveram mais pela afetividade e desejo de criação do que propriamente por seus aspectos cognitivos.

## **Considerações finais**

Na direção de compreender alguns dos conceitos essenciais da teoria histórico-cultural, discutindo seu valor pedagógico para o ensino da arte, considerou-se que este é um campo de conhecimento cujo objeto são as imagens, que constituem produtos da ação humana na história, e sendo assim a arte deve ser ensinada visando o desenvolvimento estético dos estudantes. Conforme Schlichta (2009, p. 13), o ensino deve proporcionar “o contato com o rico e profundo conteúdo que corresponde às aspirações e necessidades humanas: o conhecimento da arte”, que, “em sua tarefa de revelar o significado humano objetivado nas obras de arte, é uma fonte de prazer estético e de humanização”.

No contexto atual os estudantes, de modo especial os jovens, têm acessado continuamente o universo das imagens através dos meios de comunicação e entretenimento, o que lhes favorece uma ampla gama de experiências com

visualidades de formas e conteúdos diferenciados. Essas experiências, se vividas sem a devida exploração de seu potencial crítico ou estético, pouco acrescentam ao seu repertório intelectual, sendo, ao contrário, capazes de deformar suas percepções, gerando uma compreensão acrítica da realidade. Por conseguinte, a mediação que se estabelece entre o estudante e os objetos artísticos, por meio de uma educação bem orientada, pode expandir sua leitura de mundo assim como das visualidades que circulam em seu cotidiano.

O ensino de arte amplia a percepção estética, bem como a capacidade de leitura da imagem, ao garantir a internalização de seus signos visuais tais como linhas, formas, cores, texturas, luz e movimento em suas relações e conexões. Para compreender essas conexões, é imprescindível conhecer os contextos culturais e simbólicos em que as imagens são produzidas, considerando-se que cada signo é construído historicamente, em contextos localizados, agregando valores simbólicos diversos. Assim, a cor não pode ser interpretada da mesma forma em todas as culturas, a figura humana é representada de maneiras diversas conforme a visão que se tem sobre o corpo, a maneira de compor difere conforme cada estilo e época.

A partir dessas considerações, compreende-se que a apropriação dos conhecimentos artísticos por meio da educação amplia a capacidade de imaginar, criar e simbolizar o mundo. Se consideradas em todas as dimensões aqui apontadas, a arte na escola pode desenvolver a capacidade de comunicação e expressão por meio de sua linguagem metafórica, assim como uma percepção mais complexa e significativa da realidade. Isso significa, em outras palavras, promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes por meio da arte.

## Referências

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. In: DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. **Revista Soviet Education**, Moscú Vol XXX, Nº 8, 273 p., August/1988.

DAVYDOV, V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo a partir do texto: "A new approach to the interpretation of activity structure and content". In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 2009.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. Apostila para curso ministrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2010. 102 p.

FITTIPALDI, C. B. Conceitos centrais de Vygostky: Implicações pedagógicas. **Revista Educação**, I(2), 2006. p. 50-54.

FREITAS, R. A. M. da Madeira. Pesquisa em Didática: o experimento didático formativo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE: DESAFIOS DA PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO, 10., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2010. P. 1-11.

LIMA, M. G. A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. **Revista Interações**, Vol. 5, n. 9, pp. 73-81 jan/jun 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998. 111 p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

ROSA, E. Z.; ADRIANI, A. G. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). **A diversidade da pedagogia**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHLICHTA, C. A. B. D. Ensino da arte, formação dos sentidos e leitura da imagem: reflexões sobre o que parece explicado. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. **Anais...** pp. 3212-3225, Salvador, set/2009.

SMOLKA, A. L. Comentários. VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zóia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2010. 120 p.

SILVA, F. G. da S. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 191 p.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 520 p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte**. Traducción: Carles Roche. Barcelona. Paidós, 2006. 364 p.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007. 672 p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.120 p.

Enviado em: 13/junho/2019 | Aprovado em: 01/outubro/2019