

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANE SILVA DO PRADO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA: contribuições da Atividade Orientadora
de Ensino**

RIBEIRÃO PRETO

2022

MARIANE SILVA DO PRADO

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA: contribuições da Atividade Orientadora
de Ensino**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Ciências.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Sampaio Araujo

RIBEIRÃO PRETO - SP

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Prado, Mariane Silva do
EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA: contribuições da
Atividade Orientadora de Ensino. Ribeirão Preto, 2022.
149 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Área de
concentração: Educação.

Orientador: Araujo, Elaine Sampaio

1. Educação Estética. 2. Arte. 3. Infância. 4. Organização do ensino.
5. Atividade Orientadora de Ensino.

PRADO, Mariane Silva do. **EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA**: contribuições da Atividade Orientadora de Ensino. Ribeirão Preto, 2022. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Aprovada em: 26/08/2022

Banca Examinadora

Professora Dr.^a Elaine Sampaio Araujo

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professora Dr.^a Erika Natacha Fernandes de Andrade

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Professora Dr.^a Priscila de Souza Chisté Leite

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Janilda e Servandir;

Ao meu marido, Michel;

Ao meu irmão Helton;

A todos os meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Janilda e Servandir, que me educaram, me apoiaram e me incentivaram durante toda a minha vida.

Ao meu esposo, Michel, que caminha comigo há anos e sempre me incentivou a continuar estudando e me realizando profissionalmente.

À minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Elaine Sampaio Araujo, pela competência, respeito e amizade com que conduziu este processo, do alvorecer da ideia até a sua síntese, contribuindo para meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Às Professoras Dr^a. Erika Natacha Fernandes de Andrade e Dr^a. Priscila de Souza Chisté Leite pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Matemática na Infância (GEPEAMI) e OPM, pelas discussões e reflexões.

Aos docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), que contribuíram para a minha formação inicial no curso de Pedagogia, e na Pós-Graduação (PPGEdu-FFCLRP/USP).

Quão imensa é a riqueza produzida pelo homem e cada novo indivíduo que chega ao mundo traz em si as marcas do gênero humano, com direito de herdar as riquezas produzidas pelas gerações anteriores.

MOURA et al, 2019, p. 418.

RESUMO

PRADO, Mariane Silva do. **EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA: contribuições da Atividade Orientadora de Ensino**. Ribeirão Preto, 2022. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Matemática na Infância (GEPEAMI/CNPq), tem como objeto de estudo a Educação Estética na Infância, relacionada com o ensino de arte, e objetiva caracterizar a educação estética nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), em uma perspectiva da emancipação humana à luz da teoria histórico-cultural (THC). Realizou-se, inicialmente, uma investigação bibliográfica sobre o desenvolvimento da estética em seu movimento lógico-histórico, considerando as concepções de estética e sua relação com a arte, observando suas mudanças e influências na história da humanidade, a partir do referencial teórico do materialismo histórico-dialético. Nesse movimento, discute-se o desenvolvimento psicológico na infância, com ênfase na atividade do jogo, e sua relação com a imaginação e a criação, como produtos da atividade humana. Para tanto, adotam-se as perspectivas de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Destacam-se, também, as relações de poder que se estabelecem com a estética no capitalismo e sua influência na formação da personalidade das pessoas e na determinação da organização do ensino – objetivada em documentos oficiais e nas atividades com os alunos –, o que possibilitou discutir a relação professor-aluno na atividade estética. Por fim, apresentam-se os princípios da Atividade Orientadora de Ensino, com foco na educação estética, compreendendo-a como base teórico-metodológica de organização do ensino. A partir dessa discussão, realizou-se a análise de uma atividade de arte, cujo tema é Teatro de Sombras, considerando sua constituição e intencionalidade e também o papel do professor na organização do ensino. Observou-se o caráter reducionista da atividade, a qual apresenta o conceito acabado, já definido, restando apenas ser aplicado pelo professor e “ingerido” pelo aluno. Pensando nisso, produziu-se, a partir do mesmo conteúdo, uma atividade de ensino nos pressupostos da AOE. Iniciou-se com uma História Virtual do Conceito (HVC), que é o primeiro movimento de pesquisa do professor ao elaborar uma situação em que expresse o movimento lógico-histórico do conceito. A partir dessa HVC, para recuperar a síntese do conceito, propôs-se uma sequência de atividades, organizadas em onze etapas. Conclui-se, portanto, que a atividade de ensino elaborada nos princípios da AOE configura-se como uma possibilidade de o aluno realizar a apreensão e a síntese do conceito, bem como, nesse processo, produzir o desenvolvimento do pensamento estético.

Palavras-chave: Educação Estética. educação na infância. organização do ensino.

ABSTRACT

PRADO, Mariane Silva do. **AESTHETIC EDUCATION IN CHILDHOOD: contributions from the Teaching Guidance Activity**. Ribeirão Preto, 2022. 149 p. Dissertation (Masters) – Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

This research is part of the Graduate Program in Education (PPGEdu) and the Study and Research Group on Teaching Mathematics in Childhood (GEPEAMI/CNPq), and its object of study is Aesthetic Education in Childhood, related to the art education, and aims to characterize aesthetic education in the principles of Teaching Guiding Activity (AOE), in a perspective of human emancipation in the light of cultural-historical theory (THC). Initially, a bibliographical investigation was carried out on the development of aesthetics in its logical-historical movement, considering the conceptions of aesthetics and its relationship with art, observing its changes and influences in the history of humanity, from the theoretical framework of materialism. historical-dialectical. In this movement, the psychological development in childhood is discussed, with emphasis on the activity of the game, and its relationship with imagination and creation, as products of human activity. For that, the perspectives of Vygotsky, Leontiev and Elkonin are adopted. Also noteworthy are the power relations established with aesthetics in capitalism and its influence on people's personality formation and on the determination of teaching organization - objectified in official documents and in activities with students -, which made it possible to discuss the teacher-student relationship in aesthetic activity. Finally, the principles of Teaching Guiding Activity are presented, focusing on aesthetic education, understanding it as a theoretical-methodological basis for teaching organization. Based on this discussion, an analysis of an art activity was carried out, whose theme is Shadow Theater, considering its constitution and intentionality and also the role of the teacher in the organization of teaching. The reductionist character of the activity was observed, which presents the finished concept, already defined, leaving only to be applied by the teacher and "ingested" by the student. With that in mind, a teaching activity based on the assumptions of the AOE was produced from the same content. It started with a Virtual History of the Concept (HVC), which is the teacher's first research movement to develop a situation in which to express the logical-historical movement of the concept. From this HVC, to recover the synthesis of the concept, a sequence of activities was proposed, organized in eleven stages. It is concluded, therefore, that the teaching activity elaborated on the principles of AOE is configured as a possibility for the student to carry out the apprehension and synthesis of the concept, as well as, in this process, to produce the development of aesthetic thinking.

Keywords: Aesthetic Education. childhood education. teaching organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cenas de caça, Els Cavalls, Valltorta, Castellón	39
Figura 2 - Artefatos encontrados na caverna de Pagan Va Saidi, no Quênia	42
Figura 3 - Ciclo de desenvolvimento da criatividade	55
Figura 4 - Movimento da imaginação criativa	56
Figura 5 - Brincando com sombras	115
Figura 6 – Continuação brincando com sombras	116
Figura 7 - Atividades	117
Figura 8 - Princípios do currículo pela atividade de ensino	125
Figura 9 - sombras de floresta.....	143
Figura 10 - Gruta do Maquiné, Cordisburgo, Minas Gerais.....	143
Figura 11 - A lição, 2016	144
Figura 12 - Transluz, 2005	145
Figura 13 - O paradoxo do santo.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mortes pela covid-19 no mundo.....	21
Gráfico 2 - Mortes pela covid-19 no Brasil	21
Gráfico 3 - Mortes diárias pela Covid-19 no Brasil	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de moradia e saneamento no Brasil em 2019	25
Tabela 2 - Levantamento de trabalhos abordando a estética/educação/infância/teoria histórico-cultural	146

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação à Distância
FFCLRP	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GEPEAMI	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Matemática na Infância
HVC	História Virtual do Conceito
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de desenvolvimento Humano
OMS	Organização Mundial da SP
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Por onde andei e onde cheguei: da vida ao objeto.....	13
1.2 Contexto e caminhos percorridos na pesquisa.....	20
2. ARTE E ESTÉTICA	30
2.1 Discussão sobre arte e estética no desenvolvimento do homem	32
2.2 A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	45
2.3 Arte no capitalismo e suas relações estéticas: acesso às produções artísticas em tempos de distanciamento social	58
3. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA	68
3.1 A criança da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental: consideração sobre sua atividade principal.....	69
3.2 Breve histórico do ensino de arte no Brasil	78
3.3 Educação estética: a relação escola-professor-aluno	91
4. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: diálogos	103
4.1 Princípios da Atividade Orientadora de Ensino	104
4.2 Práticas da educação estética na Atividade Orientadora de Ensino	108
4.3 Por dentro da atividade do livro didático.....	113
4.4 Para além do livro didático	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXO 1 – imagens da atividade	143
ANEXO 2 - Tabela de levantamento de trabalhos	146

1. INTRODUÇÃO

1.1 Por onde andei e onde cheguei: da vida ao objeto

Antes de perguntar para que lemos é necessário perguntar para que as pessoas escrevem.
(VIGOTSKI¹)

Iniciei minha² vida acadêmica quando ingressei no curso de pedagogia na Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, no ano de 2010. Sempre tive interesse na profissão docente, ainda mais influenciada por minha tia Elídia, que inclusive foi minha professora na educação infantil e se formou na mesma universidade que eu. Sempre observei sua vontade e seu amor pela profissão, e isso me fazia refletir sobre essa atividade, não apenas como ocupação, mas também como trabalho, um sentido para a vida, uma contribuição à sociedade, pois, como ressalta Leontiev (2004), a atividade humana está ligada à estrutura da consciência humana.

Quando entrei na graduação, um novo mundo se abriu. Tive contato com vários textos de grandes pensadores e, principalmente, contato com excelentes professores que me inspiravam cada dia mais. Todas as discussões e reflexões me faziam pensar na importância do professor para a formação da sociedade e, principalmente, no desenvolvimento da personalidade, a qual se caracteriza como “o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade” (DELARI JÚNIOR, 2020, p. 56). Fiz iniciação científica (IC)³ com minha atual orientadora, a qual contribui demasiado para meu crescimento pessoal, profissional e intelectual. Particpei, desde então, do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância (GEPEAMI), que trouxe muitos sentidos à minha vida, me fez entender o que é um coletivo forte e preocupado com as questões da educação, no sentido defendido por Makarenko (1977) de que a coletividade é educadora da personalidade.

Ao terminar a graduação, estava ansiosa para iniciar na carreira docente. Comecei a trabalhar em duas escolas, uma privada e uma estadual e, com isso, precisei me ausentar do GEPEAMI. Com todo o conhecimento adquirido que eu levei da graduação e da IC pude refletir sobre as relações entre professores,

¹ (VIGOTSKI, 2018, p. 336).

² Este tópico será escrito em primeira pessoa.

³ Intitulada “A organização do ensino da matemática na educação infantil”, 2013.

coordenadores e alunos, bem como sobre a metodologia de cada instituição e os materiais utilizados. Eu me fazia questionamentos sobre a finalidade social da educação e percebi que precisava de mais subsídios para continuar minha jornada – afinal, o professor nunca deve se distanciar da própria aprendizagem, pois ele forma personalidades e, nesse processo, se forma personalidade (ARAUJO, 2017). Para tanto, é necessário ter contato com estudos e formações que permitirão ao professor se formar para formar o outro.

Busquei cursos de pós-graduação em instituições particulares na modalidade de Ensino a Distância (EaD)⁴, devido ao pouco tempo que me restava, visto que trabalhava o dia todo. Pude, então, compreender a diferença entre um curso presencial e um EaD, a relação entre docente e aluno, bem como a relação com o conhecimento. Nesses cursos, com minha experiência e repertório teórico-metodológico que trouxe da pedagogia, pude ter um bom aproveitamento das leituras e dos conteúdos abordados, praticar um olhar mais crítico e relacioná-los com os saberes aprendidos na primeira graduação.

Depois de alguns anos, em 2018, interessei-me pelas questões do ensino de arte. Sempre tive certo interesse nas manifestações artísticas, assim como na produção artística, como desenho, pintura e música. Resolvi, então, fazer uma licenciatura EaD em artes visuais⁵, a fim de conhecer um pouco mais desse universo. Nesse mesmo ano iniciei a participação na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM Ribeirão Preto), liderada pela minha orientadora.

Coincidentemente, na mesma época, houve a abertura de um concurso público municipal para o preenchimento de vários cargos de professores, inclusive de arte, na cidade em que resido, Ribeirão Preto. Não tinha muita pretensão de ser aprovada no concurso, pois, afinal, estava no início da minha formação em Artes Visuais, mas prestei a prova a fim de ter um primeiro contato. Passado um tempo, concluí meu curso, fui chamada no concurso e assumi minha vaga no segundo semestre de 2019. Nesse mesmo tempo, devido à mudança na minha grade de horário de aulas, pude retornar ao GEPEAMI, na convivência de um coletivo⁶ que buscava o mesmo que eu: discussões e propostas acerca do ensino e aprendizagem na educação escolar.

⁴ 2014: Alfabetização, 510h; 2018: Psicopedagogia institucional escolar, 440h. Ambas realizadas no Centro Universitário Barão de Mauá.

⁵ Segunda licenciatura, de acordo com a Resolução Nº 2, de 1.º de julho de 2015.

⁶ Estudamos e discutimos o conceito de coletivo presente nas obras de Makarenko, como em *Poema pedagógico*.

Inicialmente, antes da minha entrada na área da arte, eu estava propondo uma pesquisa que investigasse os materiais de matemática da rede estadual de São Paulo, na qual era concursada anteriormente. Depois da minha inserção na área da arte mudamos a proposta, para que ela tivesse mais correlação com minha atual atividade docente.

Pensando nessa nova proposta de pesquisa, o caminho para a definição do objeto foi longo e permeado de análises, discussões e muita leitura. Pensamos, inicialmente, em investigar a Educação Estética, seu conceito, sua contribuição para a formação da personalidade e um ensino organizado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC) e com as contribuições da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), tendo em vista que “pesquisar em Educação significa investigar questões relacionadas aos seres humanos em seu próprio processo de humanização” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

Definimos, então, que a temática inicial deste trabalho deveria vincular-se a uma discussão sobre a função social da arte⁷ e a importância da Educação Estética na infância, para que as crianças se desenvolvam integralmente⁸, possibilitando a elas expressar-se e apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pelo ser humano. Poderão, ainda, ter contato com as produções artísticas e vivenciar novas experiências que possibilitem seu desenvolvimento estético, promovam sensibilidade diante da obra de arte, para que elaborem interpretações e tenham criticidade sobre as manifestações culturais, para desenvolver-se integralmente.

Desse modo, nosso problema de pesquisa refere-se à qualidade da Educação Estética para a formação da personalidade, mediada pelo meio social e organizada pelas instituições escolares. Queremos saber: como organizar a Educação Estética a partir das contribuições da AOE? Temos como objetivo desta dissertação caracterizar os princípios da educação estética na perspectiva da emancipação humana à luz da teoria histórico-cultural e dos princípios da AOE. Como finalidade social, visamos defender a efetivação dos objetivos educacionais da Educação Estética de formação emancipadora do humano, considerando os aportes da THC e os princípios teórico-

⁷ O título deste trabalho faz referência ao livro *A necessidade da arte*, de Ernst Fischer, 1976.

⁸ Trouxemos a concepção de desenvolvimento integral na perspectiva do homem onilateral, na teoria marxista, em oposição ao homem unilateral (incompleto). Manacorda faz a discussão acerca do homem onilateral (integral, completo), que tem suas capacidades humanas desenvolvidas. Para tal, é necessário tempo livre para que o homem não sofra o embrutecimento, e possa também ter “criação de tempo para a produção da ciência, arte etc.” (MANACORDA, 2007, p. 70), sendo a onilateralidade, portanto, fim da educação.

metodológicos da AOE. Para tal, definimos como nosso objeto a educação estética na infância, do real ao potencial, e como referente empírico valemo-nos da análise de atividades de arte presente em um livro didático, as quais questionamos seu caráter imperativo e propomos, a partir de sua temática, atividades dentro da perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino. Como referente teórico, os estudos relacionados a estética e educação estética, temas inicialmente discutidos nas obras de Vigotski, Fischer, Marx e Vázquez.

Destacamos a infância porque nessa etapa do desenvolvimento “a criança já vive uma atividade de intensa formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades” (MELLO, 2007, p. 91), ou seja, na infância tem início a formação da personalidade. O professor é uma figura importantíssima no processo de ensino, responsável pela organização desse processo, no qual se inclui, certamente, a Educação Estética.

Considerar a Educação estética de capital importância para o desenvolvimento infantil nos remete, igualmente, para a formação do pedagogo. Como discutido por Neuvald (2016), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006b) apontam a estética como um dos aspectos na formação do pedagogo, porém não definem experiência estética e sua relevância no processo de formação docente. No documento, a estética está inserida como valores, e não como conhecimento, bem como não é citada, como aptidão do egresso para atuar na educação infantil, associada à disciplina, com conteúdo de arte nomeado como, por exemplo, Educação e Teatro, Educação Musical, Educação e Artes Visuais (disciplinas obrigatórias na UFRGS); Metodologia de ensino de arte e movimento corporal (disciplina obrigatória USP); Educação, cultura e linguagens, Educação corpo e arte (disciplinas obrigatórias na Unicamp); Arte e educação I, Arte e educação II (disciplinas obrigatórias na UFG); Ensino de artes I, ensino de artes II (disciplinas obrigatórias na UFAC); Fundamentos da arte e educação, Fundamentos e metodologia da linguagem IV (disciplinas obrigatórias da UFMT), Educação estética, Arte e educação (disciplinas da UFC); Metodologia do ensino de artes, Educação, tecnologia e cultura das mídias (disciplina obrigatória da UFPR); Arte-educação (disciplina obrigatória da UFBA, mas com enfoque em atividades lúdicas) (NEUVALD, 2016). Também podemos considerar a possível restrição de formação estética pessoal dos professores ao longo da formação de sua personalidade.

Com o objetivo de precisar o objeto, ou seja, defini-lo, compartilhamos do pensamento de Cedro e Nascimento (2017, p.14) de que definir o objeto requer “compreender qual é o melhor método e quais os procedimentos para investigá-lo”. Dessa forma, o percurso da pesquisa voltou-se, inicialmente, para o levantamento de bibliografias de autores relacionados à Estética e à Educação Estética; ao desenvolvimento psicológico humano; à psicologia da arte; à educação infantil. Realizamos também um levantamento de produções com os descritores estética/ infância/ histórico-cultural/ educação, delimitando pesquisas do período compreendido entre 2010 e 2021, em bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade de São Paulo (USP) e em bancos de pesquisas, como o Scielo.

Observamos as produções de pesquisas acerca da temática estética na infância e Atividade Orientadora de Ensino e constatamos que ainda não há pesquisas abrangendo essa temática. Na pesquisa em bancos de dados como o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores referentes a esta temática: educação estética, infância e teoria histórico-cultural, encontramos um total de 15 trabalhos, que, após a leitura foram dispensados por não abordarem o objeto dessa pesquisa, a educação estética na infância, do real ao potencial. A busca no Scielo mostrou o resultado de quatro pesquisas relacionadas, mais especificamente, com a temática estética e educação. No Banco da CAPES, encontramos cinco trabalhos e, finalmente no banco de teses USP foi encontrado apenas um, que investiga a linguagem poética.⁹

Analisando os estudos encontrados, alguns discorriam sobre a estética, porém com enfoque na formação do professor; outros, com enfoque em outra etapa de ensino, como educação de jovens; alguns com outros referenciais teóricos; alguns com enfoque na literatura; currículo; educação musical.

Os trabalhos que mais se aproximam da nossa pesquisa e que deram subsídios para que pudéssemos pensar em possíveis caminhos foram o de Chisté (2013), intitulado *Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú*, e o de Nascimento (2010), *A organização do ensino e a formação*

⁹ Ver APÊNDICE – Tabela 2 – Levantamento de trabalhos abordando a estética, a educação, a infância e a teoria histórico-cultural.

do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural. A partir desses trabalhos, pensamos em como a educação estética, na teoria histórico-cultural, pode promover o desenvolvimento das crianças da pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental e como poderíamos contribuir com uma proposta de organizar uma atividade de ensino de arte que possibilite uma vivência de educação estética na infância.

Essa primeira análise das produções tem possibilitado compreender não apenas o caminho da humanidade relacionado à estética e à arte, em busca de captar o processo de transformação do fenômeno (CEDRO; NASCIMENTO, 2017), refletido por autores como Fischer (1976), mas também as contribuições sobre o desenvolvimento social humano de Engels (2006), as relações filosóficas visando à estética, discutida por Marx e Engels (1986) e Marx (2004), Vázquez (1978, 1999) e, sobretudo, a Educação Estética e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores discutidas por Vigotski (1996, 2001, 2009, 2010a, 2010b, 2018).

Ao passo que percorríamos as contribuições teóricas desses autores, fomos tomados por uma crise de saúde pública de abrangência mundial, desencadeada por um novo vírus, o SARS-CoV-2, causando a chamada Covid-19. Tivemos que manter o distanciamento social a partir de março de 2020 e, com isso, escolas e universidades foram fechadas, comércios tiveram restrições para funcionarem, eventos foram cancelados, entre outras medidas para evitar a contaminação do vírus.

Diante dessa situação mundial que vem sendo enfrentada desde dezembro de 2019 em Wuhan, na China, onde foi constatado o primeiro caso de Covid19, alastrando-se pela Europa e despontando em março no Brasil, após o carnaval, houve o fechamento das escolas e o endurecimento de medidas de contenção do vírus, com distanciamento social e protocolos de segurança.

Para que possamos compreender a relação da formação estética, é necessário discutir o acesso à educação de qualidade, haja vista que um dos objetivos da escola é a formação da personalidade dos sujeitos (CEDRO; NASCIMENTO, 2017), tendo a dimensão da formação da personalidade como processo com gênese social (DELARI JÚNIOR, 2020).

Mesmo antes da pandemia ainda não se concretizava a educação com a qualidade desejada. Cabe destacar que não podemos falar em ensino remoto com crianças em desenvolvimento, e o contato professor-aluno e aluno-aluno foi

interrompido. Entretanto, na perspectiva da THC, a relação entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento humano (MOURA, 2010). Não obstante, podemos afirmar que as crianças estão se mantendo em atividade, ou pelo menos deveriam estar levando em consideração que não se pode caracterizar como ensino essa modalidade para crianças.

Vale destacar também a relação das pessoas, mais especificamente das crianças, com as produções artísticas neste momento, sabendo-se que há uma medida de contenção do vírus, que é a do distanciamento social, o que impede as pessoas de se reunirem em grande número, de frequentarem espaços públicos e espaços de produções artísticas. Diante disso, discutiremos também o acesso, no momento atual, às produções culturais produzidas historicamente e às desigualdades escancaradas vividas desde o passado.

A partir das discussões apresentadas, destacamos aqui a metodologia aplicada a esta pesquisa, de base bibliográfica, a qual se constitui juntamente com o processo reflexivo, e não é possível separá-la da constituição deste texto, pois há aqui como um movimento lógico-teórico nos princípios da THC. Como argumentam Araújo e Moraes (2017), o método está ligado ao fenômeno, sendo este revelado pelo método, configurando-o como premissa e produto, ao mesmo tempo.

A exposição deste estudo está estruturada em uma perspectiva lógica dos Princípios, das Práticas e das Proposições, que se interdependem. Os Princípios estão discutidos na seção um, introdutória, em que me apresento e apresento a estrutura constituinte da pesquisa, as bases teóricas, a mudança no percurso devido à pandemia. Exponho também o tema, o objetivo e a finalidade da pesquisa, para contextualizar o leitor.

Na seção dois, a fim de compreender como se formou no homem a capacidade de criar, de produzir objetos estéticos e como, ao longo dos tempos, essa relação foi se modificando, discuto arte e estética na formação do homem¹⁰, seus caminhos e impactos no desenvolvimento humano e na sociedade, a partir de teóricos que discutem essa temática.

A discussão acerca das práticas, abordada na seção três, tem início com as questões do desenvolvimento da criança e com aspectos educacionais, tanto no trajeto da arte ao longo da história da educação como na discussão dos vínculos

¹⁰ Pelo termo “homem” estamos referenciando a humanidade, o gênero humano, e não o gênero masculino.

professor-aluno-educação estética, para estabelecer relações acerca da educação estética e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

Na seção quatro, voltada às Proposições, buscamos caracterizar a Educação Estética a partir dos princípios da Atividade Orientadora de Ensino. Trazemos reflexões para o que temos defendido como um ensino promotor do desenvolvimento, pela apropriação estética e analisamos uma atividade do livro didático¹¹, propondo uma atividade nos princípios da AOE.

Diante do que foi apresentado, conhecer o caminho que contextualiza a pesquisa e expor o percurso que a constitui até o momento, são ações necessárias para compreender seu movimento lógico-histórico, levando em consideração as mudanças que a afetaram direta e indiretamente.

1.2 Contexto e caminhos percorridos na pesquisa

A pesquisa iniciou-se em julho de 2019, ano que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). A pesquisa tem sido construída por contribuições de várias pessoas que passaram pela minha vida acadêmica e, de certa forma, contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional, bem como pelos pensadores que deixaram suas obras para que possamos compreender suas ideias e defesas.

Mudanças são necessárias, e isso nos traz crescimento e fortalecimento para que possamos sempre melhorar nossa visão de mundo e nossas contribuições à sociedade. Afinal, este é o principal objetivo de uma pesquisa: colaborar com as discussões de temas que possibilitem desenvolver as potencialidades humanas para uma sociedade mais justa.

No ano seguinte ao início da pesquisa, o mundo todo foi acometido por essa pandemia que impactou nossa forma de viver e relacionar-nos uns com os outros: o Coronavírus¹², nomeado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Covid-19. “COVID’ significa *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus), enquanto ‘19’ se

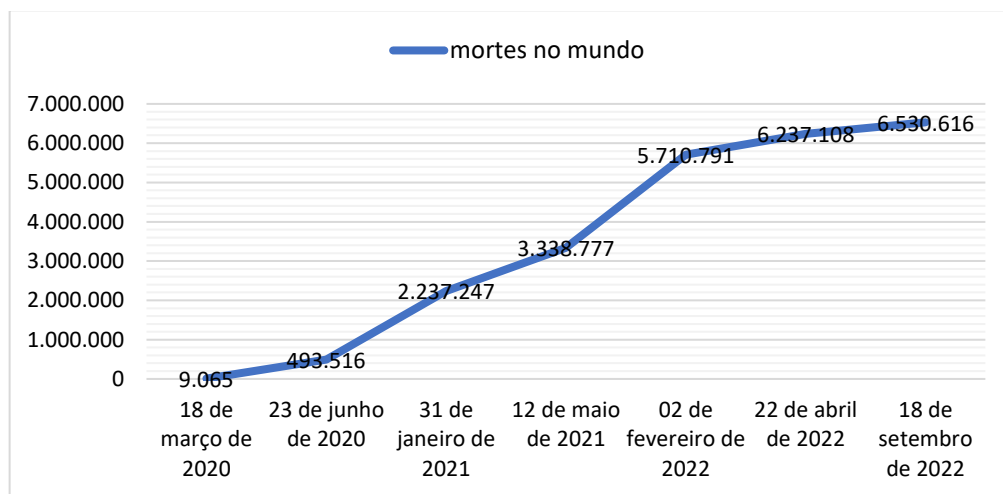
¹¹ Não pretendemos, aqui, discutir a eficácia ou ineficácia do livro didático. Mas entendemos que instrumentos didáticos distribuídos em nível federal, feitos sem a participação do professor, com propostas acabadas, não são os melhores meios de desenvolver uma educação nos moldes em que defendemos.

¹² Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19) (BRASIL, 2020)

refere a 2019, ano em que os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro” (FIOCRUZ, 2020).

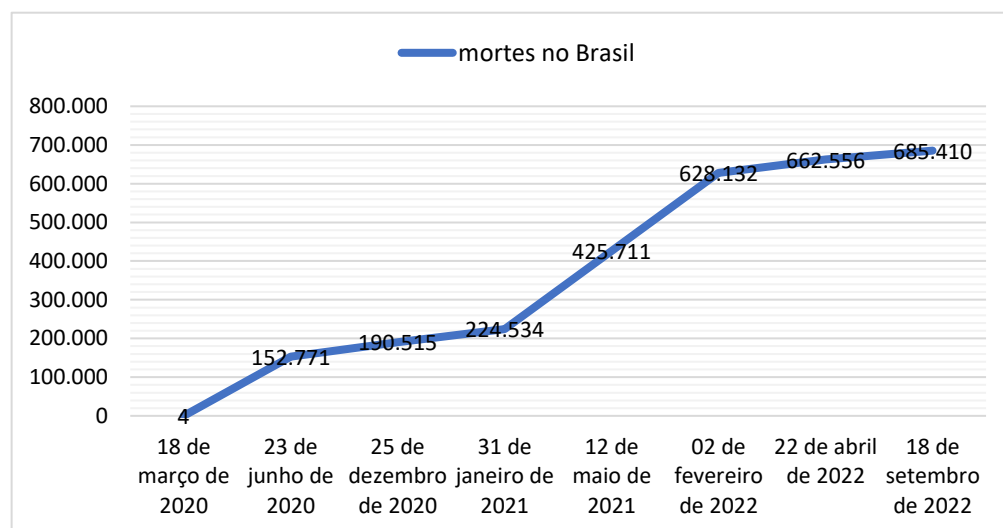
Apresentamos, a seguir, dois gráficos que expõem o número de mortes no mundo e no Brasil, desde 18 de março de 2020 até abril de 2022. Eles nos possibilitam constatar a velocidade do aumento dos casos tanto no Brasil quanto no mundo, indicando a falta de controle de medidas de contenção e, posteriormente, a diminuição das mortes devido ao avanço na vacinação.

Gráfico 1 - Mortes pela covid-19 no mundo



Fonte: worldometers, 2022.

Gráfico 2 - Mortes pela covid-19 no Brasil



Fonte: worldometers, 2022.

A respeito dessa elevação dos casos, inicialmente, a forma de contágio compreendida era, principalmente, a proximidade entre as pessoas, causando a transmissão do vírus por diversas formas, como explicada a seguir:

a transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de: toque do aperto de mão; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. (BRASIL, 2020a)

Um estudo¹³ publicado no periódico *Lancet* (ROCHA, 2021) dia 15 de abril de 2021 revela que o contato não é o único responsável pela contaminação, e destaca¹⁴ dez evidências da transmissão aérea do coronavírus, entre elas a transmissão de longo alcance, transmissão assintomática, infecções documentadas em locais com restrições de contato e detecção do SARS-CoV-2 infeccioso no ar (GREENHALGH *et al.*, 2021).

Por esses motivos, foram implantadas medidas de contenção do vírus ao longo do mundo, como: distanciamento social, forma voluntária de restrição de aproximação entre pessoas, isolamento, medida não obrigatória que separa pessoas suspeitas de covid ou confirmadas. Dividem-se em dois tipos: vertical e horizontal. Vertical¹⁵ destina-se aos grupos de risco; horizontal abrange toda a população, exceto quem trabalha com atividades essenciais; quarentena, restrição de circulação de pessoas expostas ao vírus, estabelecimentos não essenciais são fechados; e *lockdown*, impedimento total de circulação, permitindo apenas sair para realizar atividades essenciais, com intervenções de autoridades para controlar a circulação de pessoas (MORALES, 2020).

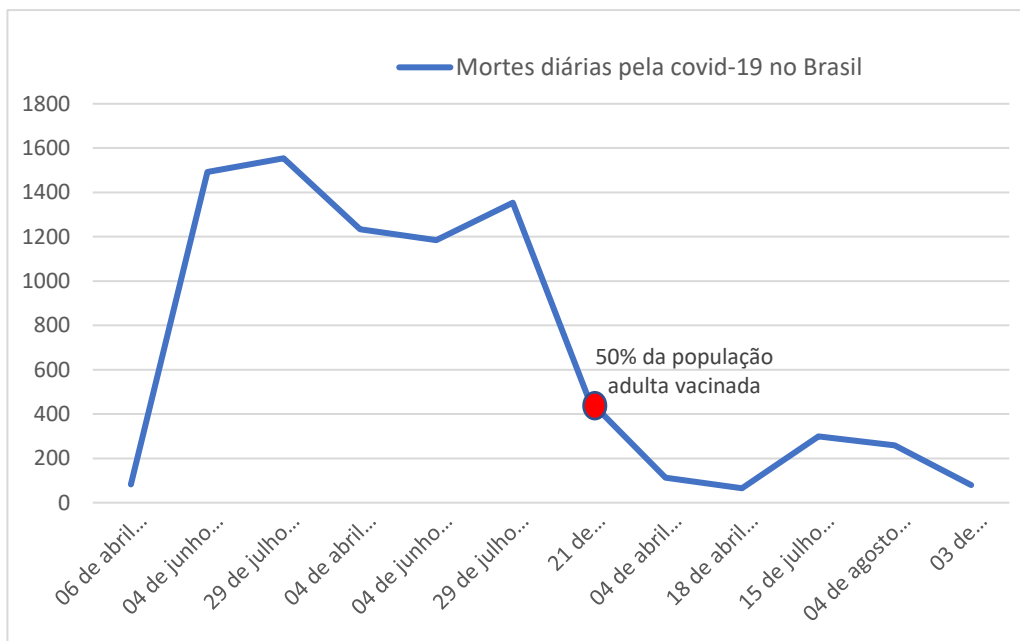
Entretanto, a Covid-19 se comportava de maneira ainda obscura, levando em conta o atraso da vacinação para toda a população e a reação de cada pessoa ao se contaminar com o vírus. Mesmo que haja um perfil para se distinguir um grupo de risco – idosos e pessoas com algum tipo de comorbidade, como diabetes e cardiopatias – (OPAS BRASIL, 2020), existem muitos casos em que pessoas não pertencentes ao grupo de risco chegaram a óbito.

¹³ Ten scientific reasons in support of airborne transmission of SARS-CoV-2.

Aproximadamente 25% das pessoas que perderam suas vidas pelo Covid-19 no Brasil, no primeiro trimestre de 2020, não faziam parte do que era considerado grupo de risco, ao contrário do que acontece em outros países, como os Estados Unidos e Espanha, em que essa taxa é de 4,6% (SAMPAIO, 2020; SOUZA *et al.*, 2020). Em março de 2021 esse percentual de morte de pessoas sem nenhum fator de risco subiu para 27,4% (MALI; PINTO, 2021).

Um ano depois, em abril de 2022, 81,59% da população com 5 anos ou mais estavam totalmente vacinadas, com duas doses ou dose única, sendo 23,83% de 5 a 11 anos (VACINAÇÃO..., 2022). Em 20 de outubro de 2021 o Brasil chegou a 50,1% da população adulta totalmente imunizada com duas doses ou dose única (BRASIL CHEGA..., 2021). Em relação às mortes diárias, o gráfico 3 nos mostra uma queda acentuada após um tempo de início da vacinação.

Gráfico 3 - Mortes diárias pela Covid-19 no Brasil



Fonte: worldometers, 2022.

O que mais nos chama a atenção é a relação desproporcional com a disseminação do vírus, que chegou rapidamente às camadas menos favorecidas e evidenciou o que todos sabiam – a pobreza –, mas tratavam como algo natural seus impactos sociais e sua proporção. Entretanto, esse vírus veio de outro continente e, inicialmente, foi trazido por pessoas que viajaram de lá pra cá e vice-versa, ou seja, pessoas, em sua maioria, em boas condições financeiras, com possibilidade de

realizar viagens distantes. O contato entre as pessoas privilegiadas e as que vivem em condições precárias decorre, na maioria dos casos, das relações de trabalho, e o primeiro caso de morte no Rio de Janeiro, na classe baixa, ocorreu com uma empregada doméstica (GRAGNANI, 2020; LEMOS, 2020).

É importante destacar nesta pesquisa esse momento que o mundo está vivendo, pois somos todos afetados pela pandemia, não na mesma letalidade, direta ou indiretamente. São também levantadas questões que estavam, aos olhos de alguns, “adormecidas”, embora latentes, como a desigualdade social, a fome, a falta de recursos básicos de higiene, como rede de distribuição de água, rede de esgoto, coleta de lixo e grande número de pessoas dividindo o mesmo espaço doméstico. Com a medida de isolamento social, a realidade do Brasil ficou mais que escancarada, pois a indicação de lavar sempre as mãos e usar álcool em gel para evitar a contaminação do vírus não é acessível a todos, tendo em vista que muitos ainda não têm nem água potável para beber. Segundo Martins (2020), muitas pessoas de camadas sociais mais altas são infectadas, mas poucas morrem, mas acontece o contrário em bairros de periferias, uma vez que as condições habitacionais e sanitárias são precárias.

Essa discussão sobre as desigualdades sociais, principalmente no momento atual em que estamos vivendo, serve de base para compreendermos a sociedade em que estamos inseridos e como ela influencia diretamente na educação estética das crianças, como pontuou Charlot (1979, p. 259): “a sociedade não influi sobre a socialização da criança: ela a determina”, ou seja, a criança segue o modelo social mais próximo dela, cresce em um determinado meio e, dificilmente, terá contato com outros modos de vida, de organização, de expressão, etc. À escola cabe, portanto, o papel de organizar os conhecimentos humanos e possibilitar à criança não apenas o contato com eles, mas sobretudo, a apropriação deles.

A desigualdade impacta, literalmente, na vida das pessoas, limitando os recursos materiais que possibilitariam a sua sobrevivência. Com isso, vemos a relação de produção e consumo em que, muitas vezes, o trabalhador produz os materiais que serão comercializados socialmente, mas ele mesmo não tem acesso a eles. Falando de um modo mais detalhado, o ser humano produz com a força de seu trabalho, depende do seu tempo de vida para produzir determinado material ou contribui para sua produção com a extração da matéria-prima, e não consegue consumir o produto final, fruto de seu trabalho, pois o que lhe é devolvido como pagamento pelo trabalho

realizado não lhe possibilita adquirir aquele material ou produto, ou seja, até mesmo o necessário para a sobrevivência humana é negado aos homens que subsistem ao capitalismo, tornados substituíveis, como se fossem um objeto na produção (MARX, 2004).

A tabela 1 revela os números da precária realidade de muitos brasileiros nos indicadores de saneamento, questão tão crucial neste momento de pandemia, em que a higiene se faz importante ação contra a disseminação da Covid-19. Essa discussão para nós é cara, para compreendermos qual é o contexto social em que se insere a discussão da estética. O cenário que se apresenta é o da miserabilidade humana e a função social da arte, não como uma socialização dos sentimentos, porque, como alerta Vigotski (2003, p. 232-233),

[...] o destino da arte seria lamentável, porque todo objeto real e toda emoção ficariam diversas vezes mais intensas, agudas e fortes e, assim, todo o prazer proporcionado pela arte emanaria da pobreza e da fome do ser humano, quando na verdade deriva de sua riqueza, do fato de que toda pessoa possui mais riqueza que a que pode juntar em toda a sua vida.

Tabela 1 - Indicadores de moradia e saneamento no Brasil em 2019

Serviço	População em %	População em Números absolutos
Ausência de coleta direta ou indireta de lixo	9,4	20 milhões
Ausência de abastecimento de água por rede geral	15,3	32 milhões
Ausência de esgotamento sanitário por rede coletora, pluvial ou fossa ligada à rede	34,2	72 milhões

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2019.

Diante desses dados temos uma ideia do quão difícil está sendo para várias famílias do Brasil, com sua situação agravada ainda mais pela falta de emprego, alavancada no ano de 2020; desde março de 2020, escolas fechadas, onde muitas crianças faziam suas refeições, e alta do preço de produtos básicos (BARBOSA; JATOBÁ, 2020). Neste cenário espera-se que o Estado intervenha com medidas de enfrentamento, tanto na contenção do vírus quanto no amparo às famílias carentes.

Entretanto, o que vimos no ano de 2020 foi um negacionismo do governo federal, minimizando o vírus, encarando-o como uma “gripezinha ou resfriadinho”, conforme afirmado pelo Presidente Jair Bolsonaro, no dia 24 de março de 2020, em rede nacional (BRASIL, 2020b). Ainda afirmou que possui histórico de atleta e, caso fosse contaminado, ele não precisaria se preocupar. Mas já pudemos ver pessoas de diferentes idades e bom condicionamento físico que morreram devido à Covid-19¹⁶. “Ao mesmo tempo em que o SUS se preparava para a doença, o presidente Jair Messias Bolsonaro, já no dia 26 de janeiro de 2020, minimizava o problema, dizendo estar preocupado com o assunto, mas sem ver razão para alarme” (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020, p. 31). Diante de vários depoimentos e do comportamento negacionista do presidente, como participar e colaborar com a aglomeração de pessoas e não usar máscara, muitas pessoas que se pronunciaram defendem esse tipo de atitude, pois não acreditam na eficácia da máscara e não concordam com o fechamento de comércios e as medidas de distanciamento social.

O governo não se preocupou em estabelecer um plano econômico que estimulasse o setor de serviços e produtos necessários, possibilitando a geração de empregos (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020). Em abril de 2020, o governo implantou uma medida de auxílio emergencial que, inicialmente, seria apenas de R\$ 200,00, mas, depois de muito debate, foi visto que não seria suficiente para os gastos familiares básicos e passou a R\$ 600,00, porém mães consideradas chefes de família receberam R\$1.200,00, pagos pelo governo, de abril a agosto de 2020. Esse auxílio teve uma extensão de mais quatro parcelas em setembro. Muitos problemas aconteceram ao longo desses pagamentos, como pessoas que não se enquadravam nos requisitos receberam e outras, mesmo se enquadrando, não conseguiram receber ou receberam tardiamente; registraram-se falta de acesso aos meios eletrônicos para efetuar o cadastro, aglomerações em agências bancárias, fraudes de dados, estelionatos etc.

Em janeiro de 2021 iniciou-se a vacinação no Brasil, sem um plano de vacinação claro e consistente, o que ocasionou problemas, como pessoas furando a fila da vacinação. Cada estado faz seu próprio plano, gerando problemas em várias

¹⁶ Diversas fontes noticiam mortes de atletas de várias idades pela Covid-19, ou decorrentes do vírus: Gragnani (2020); Pussieldi (2020); Nadadora... (2020).

regiões. Sendo assim, no dia 8¹⁷ de fevereiro de 2021, o ministro Ricardo Lewandowski, do Supremo Tribunal Federal, determinou que o Ministério da Saúde sanasse esses problemas de critérios da fila de vacinação contra a Covid-19 (BERTONI, 2021).

Após um ano de vacinação, em fevereiro de 2022, 76,94% da população havia recebido a primeira dose da vacina contra a Covid-19 e 69,65% já haviam recebido a segunda dose. Observamos que, após o relaxamento de medidas de prevenção, como a volta às aulas presenciais, a abertura total de comércios e bares, festas e eventos, com a chegada da variante ômicron, tivemos um aumento significativo em janeiro de 2022, pós-festas de final de ano, saltando de 3,1 mil novos casos na média móvel em 22 de dezembro para 68 mil em 16 de janeiro (BIERNATH, 2022), o que está contribuindo para a superlotação de hospitais. Ou seja, ainda não podemos “baixar a guarda”.

Voltando ao início da pandemia, escolas foram fechadas para conter o avanço e a propagação do vírus, e as aulas foram mantidas de forma remota pela maioria das cidades. Essa atitude, mesmo que totalmente coerente na preservação de vidas, deixará marcas na educação, uma vez que nem todos os alunos possuem acessibilidade às aulas remotas ou suporte de adultos alfabetizados. É preciso ter um planejamento claro e sólido para quando as aulas retornarem de forma segura, ou seja, quando os casos reduzirem para menos de 10 novos casos/dia/100.000 hab e com testagem que dimensione os assintomáticos; quando houver testagem em massa, semanalmente, de toda a comunidade escolar; ou quando toda a população escolar estiver vacinada. Segundo Amorim, Alves e Moreno (2020), essas seriam as condições para uma volta segura, além de outras questões que envolvem a garantia de seguir os protocolos, distribuição de itens de proteção, etc. Em janeiro de 2022 tivemos o início da vacinação infantil contra a covid-19 em crianças de 5 a 11 anos, entretanto, elas permaneceram por muito tempo no ensino presencial sem estarem completamente imunizadas, pois precisam de mais uma dose, e a vacinação das crianças de 3 a 5 anos só foi aprovada no dia 13 de julho de 2022 (G1, 2022)

Pensando, também, nas consequências sociais, a medida de isolamento restringiu o contato entre as pessoas que não residem na mesma casa, fazendo com

¹⁷ Até essa data 3,8 milhões de brasileiros tinham sido vacinados, representando um total de 1,8% (BERTONI, 2021). Até a data de 31 de março de 2021, o governo federal ainda não tinha um plano nacional de vacinação.

que encontros, reuniões, festas, certos tipos de trabalhos e passeios fossem interrompidos. Muitas pessoas que acabam passando mais tempo em casa, ou por estarem afastadas de seus empregos ou por terem sido demitidas, em tese poderiam ter um “tempo livre”¹⁸, mas esta conduta cultural não é garantida a toda gente. Mesmo que na Declaração dos Direitos Humanos (1948) o direito ao lazer seja preconizado, as condições materiais e culturais não possibilitam que, por exemplo, atividades como ler um livro, desenhar, tocar um instrumento, dançar, etc. se realizem na maior parte das famílias brasileiras. Nesse sentido, vale enfatizar que não se trata de uma escolha pessoal: é antes a falta de acesso aos materiais necessários para desenvolverem tais atividades e a uma educação estética que propicie uma sensibilidade para este fim. Vigotski (2003, p. 233) salientava que “a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano”, e, dessa forma, são de suma importância condições necessárias para fazê-la.

Nessa direção, Chisté (2013) discute que o contato com as objetivações humanas passa pela posição de classe, ou seja, o poder aquisitivo é fator relevante para o acesso às produções, levando em consideração que ir ao teatro ou a museus, na maioria das vezes, requer boas condições financeiras, e um trabalhador assalariado não tem condições de dispor desse dinheiro para essa finalidade, pois a alimentação e a moradia são as prioridades de sua subsistência. Por essa razão, temos afirmado que a arte é essencial ao ser humano, pois ela envolve o comportamento dialético “que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse¹⁹” (VIGOTSKI, 2003, p. 235), a qual está relacionada a “resolução das paixões” (p. 235).

Segundo Calabre (2020), o ano de 2020 foi iniciado por discursos criminalizadores da arte e diminuições drásticas de investimento federais destinados à cultura, o que mostra ser um desmonte da cultura e da produção artística no País. E isso implica na formação de uma personalidade humana mais pobre, excluída da riqueza produzida e fixada nos bens culturais.

Produzir arte ou apreciar a produção do outro nos aproxima do humano, do ser humano, no sentido do verbo ser, sentir-se vivo. Diante do cenário da pandemia torna-se mais difícil o acesso. Daí defendemos a educação estética para que os sujeitos

¹⁸ O homem unilateral, que ocupa a maior parte do tempo trabalhando (sobretalho), não teve desenvolvido o gozo pelas produções artísticas, e não sabe quais são suas necessidades e satisfação reais (MANACORDA, 2007).

¹⁹ Abordaremos mais adiante o conceito de catarse.

possam desfrutar as diversas manifestações, bem como o desenvolvimento da personalidade e da autocriação (MARTINS, 2004). Sobre a relação da formação do comportamento, Charlot²⁰ também nos traz uma reflexão da influência social sobre nossos hábitos e escolhas, formados de acordo com a sociedade em que vivemos e com o grupo ao qual pertencemos, e “a conduta sexual, a utilização do tempo de lazer, a criação estética, as preferências concernentes à aparência física e à vestimenta, etc.” (CHARLOT, 1979, p. 291) são comportamentos influenciados socialmente pelo entorno dos sujeitos, e também influenciados economicamente.

Seguindo o pensamento de Charlot, faz-se necessário um aprofundamento acerca da arte e da estética na formação humana e, com o objetivo de trazer as concepções de arte e educação estética que nos orientaram nesse estudo, essa questão será apresentada a seguir.

²⁰ Bernard Charlot é um pesquisador francês que investiga como os alunos se relacionam com o conhecimento e discute o fracasso escolar. Ele discute a condição humana, e não a natureza humana. Dessa forma, suas contribuições sociológicas são bem-vindas à nossa discussão.

2. ARTE E ESTÉTICA

Uma das maneiras de compreender o ser humano, suas incertezas e a sociedade, pode acontecer por meio do entendimento da arte.

(CHISTÉ)²¹

Discutiremos, nos próximos itens, a relação da arte e da experiência estética com a sociedade, para o desenvolvimento do ser humano, pautado no materialismo histórico-dialético e na THC, tendo como base teórica os estudos de Vigotski e as ideias de Marx. Entretanto, cabe ressaltar que Marx não se dedicou exclusivamente aos problemas relativos à estética, mas apresentava grande interesse pela arte, literatura e, conseqüentemente, pela estética, temas que permeavam seus escritos (VÁZQUEZ, 1978). Vázquez (1999, p. 165) nos traz uma significação acerca do fazer estético, definindo-o como

a qualidade de um objeto humano, ou humanizado, peculiar, não importa se natural ou artificial, ao qual, por sua forma sensível, é imanente certo significado. Trata-se, pois, de um objeto concreto-sensível, singular, que se torna significativo na percepção (estética) adequada.

Marx, em seus trabalhos, relacionava a estética e a arte com o desenvolvimento do ser humano, bem como a relação com o capitalismo e seus objetivos de formação da sociedade. O homem se fez homem nas relações com o meio e com seus semelhantes, “para Marx, a raiz do homem seria o próprio homem, pois o homem é uma constante tensão entre a sua genericidade humana, entre o seu ser genérico e a sua singularidade. O que é próprio do ser humano é existir como ser singular” (LEITE, 2015b, p.41). A arte é um dos meios pelos quais o homem existe singularmente, e é sobre isso, inclusive, que trataremos ao longo desta pesquisa.

Com o modo de produção instaurado pelo capitalismo, a dominação se constitui nas relações de trabalho e na produção, estabelecidas entre os donos dos meios de produção e o trabalhador. Afirmamos, então, que nessa sociedade os produtos produzidos pelo homem não são destinados a satisfazer suas necessidades biológicas; pelo contrário, uma roupa de grife, um celular novo, móveis modernos, nesse modo de produção perdem sua dimensão humana, pois a atividade

²¹ CHISTÉ, 2013, p. 165

desempenhada, comumente, não revela sua natureza criadora, mas sim uma natureza econômica de produção, cujo objetivo é produzir e consumir cada vez mais (LEITE, 2015b). Exemplo semelhante podemos ter com a produção de peças para automóveis, em que o trabalhador produz a peça para enviar a outro lugar que montará o carro, e ele próprio é, muitas vezes, excluído da possibilidade de usufruir desse carro.

Essas relações precisam ser mantidas para o funcionamento do sistema capitalista, e um meio – embora não exclusivo – de controlar e constituir um tipo de pensamento na população, é a educação. Como disse Marx, “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral” (MARX; ENGELS, 1986, p. 97). Essa tese está sintetizada em uma das mais conhecidas expressões de Marx: “Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (p. 97). Essa consciência é formada através de várias instâncias educacionais, como a família, a escola e a sociedade, as quais disseminam, entre as crianças, modelos, modos de pensar e se expressar, mesmo que não explicitamente educacionais, mas que influenciam a formação, inclusive estética, do sujeito (CHARLOT, 1979).

A educação, escolar ou não, age sobre a formação da criança, mesmo sem uma intencionalidade pedagógica declarada. Mas a escola tem que ter bem claros seus objetivos. Diante de tantas políticas educacionais que já tivemos e que temos, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* - (BRASIL, 2018), devemos, como professores e trabalhadores da educação, ter consciência do modelo que estamos ensinando aos nossos alunos, pois a “escola é, de fato, uma instituição social que assegura funções econômicas, sociais e políticas ligadas à dominação de classe” (CHARLOT, 1979, p. 206).

Os meios de comunicação em massa também podem ser considerados mecanismos de alienação da sociedade em prol dos ideais capitalistas. Dentro desses elementos, além da educação, estão também a arte e o trabalho e, como discute Roggenkamp (2016), apesar da importância fundamental no processo de humanização, esses mesmos elementos, no sistema capitalista, transformam-se em elementos a serviço desse sistema. Os elementos que tornaram o homem ser desenvolvido podem ser os mesmos que favorecerão a alienação. Para tanto, a arte, bem como sua relação com o desenvolvimento da estética e com o trabalho, não são elementos neutros na formação do ser humano e requerem espaços para debates,

considerando, na educação escolar, a intencionalidade pedagógica na formação de determinada conduta cultural.

Antes de iniciarmos este debate sobre a educação escolar, vamo-nos aprofundar nas discussões acerca da arte e da estética, bem como em seu caminho ao longo do desenvolvimento humano. Dessa forma, poderemos estabelecer melhores relações, ao falar da educação estética.

2.1 Discussão sobre arte e estética no desenvolvimento do homem

A palavra “arte”, em sua dimensão etimológica, significa a habilidade para fazer algo bem, provinda do grego *tekné*. Na Antiguidade grega se aplicava à construção de objetos, como vasos, cadeiras, quadros, etc.; *tekné* dizia respeito tanto ao ofício quanto à arte, em seu sentido moderno (VÁZQUEZ, 1999). Já no ano de 1762, a palavra arte aparece no Dicionário da Academia Francesa, diferenciando-se dos ofícios: “a arte à qual se dá esse significado próprio é aquela associada à beleza. Por isso, ao fundar-se a Academia Francesa de Belas-Artes, se recorrerá justamente a esta expressão, ‘belas’, para classificar as artes” (VAZQUEZ, 1999, p. 41).

Essa relação do belo surge do pensamento platônico, ligado ao belo da arte e ao belo da natureza, postos em hierarquia: o belo da natureza é superior ao belo da arte (SUASSUNA, 2018). E Suassuna (2018, posição 283) completa que é “a partir do idealismo germânico que o belo da Arte começa a ser considerado superior ao belo da Natureza”.

Para Platão, segundo Suassuna (2018, posição 2334-2343), a Arte tem função prática e mística, é uma forma de apreender a explicação do mundo e a penetração do real, “que é a ascensão para o mundo das essências, das ideias puras, e, conseqüentemente, de comunhão com a Beleza absoluta”. Já Aristóteles compreende a Arte como forma criadora de formas (SUASSUNA, 2018) e, em sua Metafísica, “destaca como traços de sua beleza a ordem, a simetria ou proporções das partes em si” (VÁZQUEZ, 1999, p. 195).

Poderíamos dizer que os pilares da teoria do belo têm início com esses dois filósofos, e ao longo da história vão ganhando novos contornos. Na era medieval a arte bela estava voltada ao “serviço” a Deus, porém no Renascimento a arte é bela de um modo essencial e constitutivo, deixando o artista de ser um artesão para converter-se em criador de obras belas, obras de arte (VÁZQUEZ, 1999), com maior ênfase na

esfera artística, e não apenas com intenção religiosa. Essa teoria do belo como clássico, ligado à arte, “dominou na história do pensamento estético [...] durante 22 séculos” (VÁZQUEZ, 1999, p. 198). Vale destacar que “o belo é estético, mas nem todo estético é belo” (VÁSQUEZ, 1999, p. 162), o que nos permite pensar o que representaria “o estético” como substantivo e como adjetivo.

Suassuna (2018, posição 3175) nos traz uma discussão acerca desse assunto, dizendo que “a Arte parte do homem, é expressão do homem, isto é, de um ser total que, ao empreender a criação da obra, lhe imprimirá necessariamente a marca de sua pessoa inteira”, da pessoa completa, como trazia Marx, na discussão de Della Fonte (2020, posição 770): a arte como trabalho criativo, e “a educação estética almeja, assim, esse estado lúdico que se estabelece pela contemplação do belo, momento no qual o ser humano desenvolve suas capacidades intelectuais e sensíveis, sem tirania de nenhuma delas”. Assim, é possível considerar o estético na dimensão de substância, e não de mera qualidade do objeto.

Embora na Antiguidade grega já tivéssemos essa relação da estética como um ramo do saber da filosofia, como indicado anteriormente, ela era ligada à arte e ao belo. “A definição de Estética como filosofia da arte é, pois, duplamente limitativa: não só restringe o campo do estético o artístico, como também o da arte com outras atividades humanas (moral, filosofia, política, economia, etc.)” (VÁZQUEZ, 1999, p. 42).

A estética, muitas vezes, é considerada similar à arte, ou, até o mesmo que ela. Essa generalização estética do uso ambíguo de expressões relacionadas à beleza, cria, assim, “uma Torre de Babel, na qual se manipulam os mesmos termos sem que possa haver acordo sobre seus significados” (VÁZQUEZ, 1999, p. 15).

Portanto, devemos levar em consideração que a filosofia da arte contribuiu para sua compreensão, pois teve grande atenção em seus problemas, e a partir daí foi possível estabelecer outras teorias, como a da estética como ciência e “como forma específica de apropriação humana do mundo” (VÁZQUEZ, 1999, p. 42), da realidade, sem limitar-se ao campo da arte, o que concede ao estético o significado de qualidade sensível.

A estética era definida, nas épocas clássicas, como a Filosofia do Belo (SUASSUNA, 2018). Os pós-kantianos pregavam que a Estética deveria ser uma ciência, e não uma filosofia, propondo o nome “estético” – e não mais o Belo – como denominador de todo o campo, movendo-o para uma das categorias do estético, e

tomando a estética como a Ciência do Estético, que passa, então, a designar o campo geral da estética (SUASSUNA, 2018).

Vazquez, em seu texto, traz a concepção de estética em sua primeira sistematização e afirma que ela “nasce em meados do século XVIII, quando o filósofo alemão Alexander Baumgarten constrói a primeira teoria estética sistemática a que dá, também pela primeira vez, o nome de Estética (do grego *aisthesis*, que significa literalmente ‘sensação’, ‘percepção sensível’ ” (VÁZQUEZ, 1999, p. 8, grifos do autor). Dessa forma, Baumgarten compreende a estética como teoria do saber sensível e atribui a ela *status* de ciência, passível de investigações (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Vazquez (1999, p. 47, grifos do autor) define, então, a estética como sendo “a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculando a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”. Pretendendo descrever seu objeto, bem como as outras ciências, a Estética se faz em certa relação com o mundo, objetivando seus produtos, ocupando-se de “fatos, processos, atos ou objetos que só existem pelo e para o homem, e que justamente por isso se consideram valiosos ou portadores de um poder especial: o estético” (p.53).

Tomando outro foco, Vigotski faz uma discussão acerca da filosofia e suas contribuições para pensarmos a estética. Ele elucida que

a filosofia não suplantou a estética mas, ao contrário, abriu-lhe caminho, procurou encontrar uma base sólida para ela. O mesmo é preciso ser dito da crítica materialista. Ao tentar descobrir o equivalente social de dado fenômeno literário, esta crítica trai a sua própria natureza se não compreende que não pode limitar-se a encontrar esse equivalente e que a sociologia não deve fechar, mas escancarar as portas à estética. (VIGOTSKI, 2001, p.323).

Sobre a relação da arte com o psiquismo, Suassuna (2018, posição 3375-3385) discute como a Arte pode ocupar outros campos sem se reduzir a um deles, ressaltando que

existe muita coisa de intelectual na criação e na fruição da Arte; existe, mesmo, uma forma de conhecimento na Arte, mas é uma forma de conhecimento bastante diferente das que são exercidas pela Ciência e pela Filosofia: é um conhecimento poético, concreto e resultante da simples apreensão, quando a inteligência, movida pela Beleza do que apreendeu, se põe naturalmente e sem esforço a refletir sobre o que viu.

Nessa direção, Vigotski (2001, p. 315) destaca a arte como um instrumento social no qual os aspectos íntimos e pessoais se incorporam ao ciclo da vida social, servindo, também, de técnica do sentimento: “A arte é social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”. Seu efeito é social porque a arte traz as marcas do trabalho humano, produzido coletivamente. Suas manifestações estão presentes em todas as sociedades humanas, independente da classe social, diferenciando o modo como se produz, levando-se em consideração os materiais utilizados, e “cada pintor desenha e pinta segundo a técnica que convém à expressão de seu mundo” (SUASSUNA, 2018, posição 3864). Assim como a fala e a escrita, a arte, como uma linguagem desenvolvida pelo homem e para o homem se comunicar e expressar, também é objeto de dominação.

Nas primeiras organizações da sociedade, as tribos utilizavam pintura corporal para ritualizar momentos de guerra, e isso dava-lhes força e superioridade. As pinturas nas cavernas também eram representações da superioridade do homem sobre os demais animais (FISCHER, 1976; VÁZQUEZ, 1999).

A história da humanidade e o surgimento da arte, sob muitos aspectos, ainda nos são um mistério, apesar de vários estudiosos como Marx, Fischer, Gombrich, Vazquez, entre outros, baseados em artefatos históricos e estudos teóricos, discutirem o que possivelmente aconteceu. O homem tem realizado várias descobertas desde a idade pré-histórica²², quando os seres humanos ainda não se agrupavam e não se comunicavam como nos comunicamos atualmente. Justamente pela “ausência” da comunicação como a temos hoje, sobretudo a ausência da escrita, entender esse passado se torna uma difícil tarefa para os pesquisadores. Entretanto, com as produções desses humanos, como pinturas nas cavernas e utensílios de caça, por exemplo, pudemos traçar uma possível história da humanidade.

O surgimento do trabalho foi um importante evento na evolução da humanidade, pois contribuiu para o agrupamento dos primeiros seres humanos, os quais se ajudavam na realização de determinadas tarefas. Surgiu, assim, a primeira organização de sociedade, mesmo que ainda não muito organizada, mas com certo grau de desenvolvimento. Com esse agrupamento, segundo Engels (2006), os seres

²² Colocamos nestes termos por entendermos que é uma divisão clássica da história, marcando a Idade antes da escrita, apresentada no texto de Fischer. Entendemos que tudo é história, sem desmerecer essa etapa.

humanos foram levados a se comunicarem, ou seja, de uma necessidade social humana surgiu o desenvolvimento da comunicação e, com esse desenvolvimento, toda uma gama de relações do desenvolvimento intelectual da humanidade.

Foi no trabalho e, por meio deste, que os seres humanos tiveram uma necessidade maior de comunicar-se, ou seja, como afirma Fischer, apoiado em Engels, “a linguagem surge com os instrumentos” (FISCHER, 1976, p. 30). Engels e Fischer nos trazem uma reflexão sobre a necessidade da linguagem com o surgimento do trabalho, o qual demandava novas atividades aos primeiros humanos, que se deparavam com novas necessidades de expressarem o que pensavam e sentiam. São essas necessidades que fazem com que o ser humano busque novas formas de soluções às suas questões e problemas.

O trabalho precedeu a palavra e também exerceu influência no cérebro humano. E “um dos aspectos essenciais da história da humanidade é o da humanização dos sentidos na formação do ser humano” (KONDER, 1967, p. 27), desenvolvendo, também, a consciência, a abstração, o discernimento, a memória, a criação, entre outras várias funções psicológicas superiores, desenvolvidas na relação real entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2010a). Podemos observar que a comunicação surgiu de uma necessidade humana de relacionar-se com o outro, ou seja, um intercâmbio social; de fazer com que um compreenda a ideia do outro, sendo a fala humana um sistema mediador que possibilita a transmissão racional e intencional do pensamento e da experiência (VIGOTSKI, 1996).

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho do homem, este sentiu a necessidade de utilizar instrumentos que facilitassem suas ações, e, mais uma vez, buscou resolver problemas que lhe eram impostos de acordo com o grau de desenvolvimento daquele grupo, no qual ele, por meio da produção e utilização de ferramentas, produziu a si mesmo como homem (FISCHER, 1976). Cada vez em que o homem se deparava com uma determinada atividade, ele se via em uma situação em que poderia utilizar certos instrumentos oferecidos pela natureza, como pedras e galhos, por exemplo. Com esse uso, o homem foi percebendo ser capaz de alterar e melhorar esses instrumentos para serem mais eficazes. Ele passou a polir as pedras, afiar os galhos, melhorar a estrutura do lugar onde dormia, etc. Esse desenvolvimento com a manipulação de instrumentos foi possível graças a um órgão muito importante: a mão. Com a mão foi possível apanhar e segurar objetos, o que lhe deu a destreza para a confecção de certos instrumentos (FISCHER, 1976).

A relação do homem com a natureza é de transformação, e o trabalho é transformação da natureza (FISCHER, 1976). Nessas transformações o homem também se expressava utilizando elementos da natureza, como o barro, pigmentos retirados de plantas, pedras e raízes, pelos de animais, e tudo que estivesse ao seu alcance. Assim, o homem realizava tais transformações por meio da observação dos fenômenos naturais e das interações de seres vivos nos diferentes ambientes, bem como construindo utensílios. E foi assim que o ser humano se fez um animal superior aos demais, devido à capacidade de transformação dos objetos e de abstração, pois o homem é um animal que constrói ferramentas (VIGOTSKI, 2018), e essa tarefa exige que ele pense, organize as ideias, imagine, planeje e coloque em prática.

No processo de produção de ferramentas, o homem primitivo, graças à relação entre a mão e o cérebro, como se esses membros se conectassem (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019), utilizava as matérias-primas a fim de fazê-las servirem às finalidades desejadas por ele, passando a dar formas a pedras, pedaços de pau, ossos e o que mais estivesse disponível ao seu alcance. Essa produção gerou uma forma permanente das ferramentas, resultado de toda a experiência passada do caminho, até a chegada da forma mais eficiente e desejada (FISCHER, 1976).

O homem tentava chegar a um padrão de produção, para que não precisasse a todo momento iniciar o mesmo processo de descoberta da forma mais eficaz de polir a pedra. Cria, então, um modelo de como fazer, resultante de um longo processo de tentativa e erro, que agora se encontrava pronto, devendo apenas ser copiado e reproduzido, como destacou Fischer (1976, p.37): “O homem pré-histórico ‘abstraiu’ dos muitos machados individuais a qualidade comum a todos eles, que era a qualidade de ser machado, de tal modo que, ao fazê-lo, formou o ‘conceito’ de machado”.

Nesse percurso o desenvolvimento da memória voluntária foi uma função essencial, uma vez que o homem deveria se lembrar, de maneira consciente, dos processos pelos quais ele chegou àquele objeto pronto e também ser capaz de passar esse mecanismo para os indivíduos do grupo, compartilhando sua experiência. Para que novas relações e conhecimentos possam existir, e o homem possa criar novas ferramentas e, com isso, novas formas de pensamento em que o processo reprodutivo depende intimamente da memória, foi necessário desenvolver a memória voluntária, para que o ser humano pudesse fazer sua história (VIGOTSKI, 2009).

Um processo que requereu o acúmulo de experiência humana para sua continuidade foi a criação do fogo, pois “a (re)criação do fogo, que representou determinado poder e mudanças na forma de conduta cultural, com certeza dependeu da diversidade de experiências anteriores de determinados grupos” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 417). Fischer também nos oferece uma observação sobre a ação de reprodução de materiais, de fazer objetos semelhantes aos que foram desenvolvidos e obtiveram certa eficiência no seu propósito. Desse modo, o homem não precisaria reinventar o mesmo objeto todas as vezes, porque continuaria a partir de onde o grupo conseguiu chegar até aquele momento, contribuindo para o desenvolvimento daquele grupo.

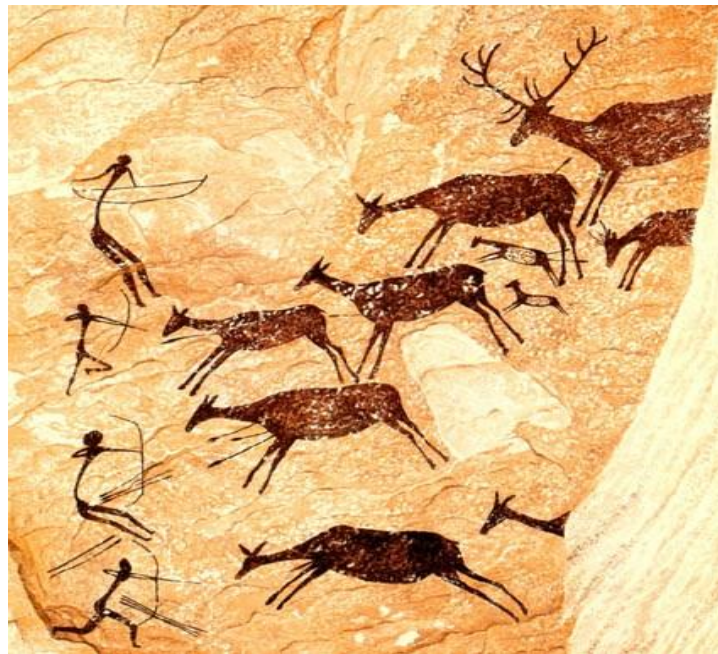
Vigotski (2009) explica que o homem precisa conservar a experiência, por meio da memória, para facilitar sua adaptação ao mundo. Mas não somente a conservação da experiência seria suficiente para o desenvolvimento, uma vez que apenas manter os objetos da forma como eram não geraria melhorias nas condições de vida humana. É necessário que essa conservação passe pelo processo de criação, transformando-se em atividade criadora do homem, com a qual se cria algo novo. Não faz diferença se o que foi criado é um objeto externo, palpável, ou apenas uma construção da mente ou sentimento – é importante o processo, em si, criativo, do sujeito (VIGOTSKI, 2009).

Uma das criações humanas foi a arte, a qual podemos também classificar como transfiguração da natureza, já que a arte não a imita (SUASSUNA, 2018). “A arte é quase tão antiga quanto o homem. É uma forma de trabalho, e o trabalho é uma atividade característica do homem” (FISCHER, 1976, p.21). A arte, como forma de expressão e comunicação, surgiu nos povos primitivos, aos quais, como caracteriza Gombrich (2015), não chamamos de primitivos como forma pejorativa ou por considerá-los mais simples, e sim por estarem mais próximos do momento em que emergiu a humanidade.

Como dissemos inicialmente sobre o surgimento do trabalho pela necessidade humana, podemos afirmar também que “a arte se origina de uma necessidade coletiva” (FISCHER, 1976, p. 75). Ou seja, a arte, como atividade humana, teve seu início com uma necessidade social, e não individual: não produzimos arte para nós, apenas, mas também para o outro. Vázquez (1978), discutindo sobre o que Marx escreveu sobre a relação entre a arte e o trabalho, pondera que ambos possuem a mesma natureza criadora, gerada para satisfazer as necessidades humanas.

A arte, inicialmente, foi determinada pela necessidade de sobrevivência, ou seja, uma arte utilitária. Os homens primitivos acreditavam que se desenhavam suas presas nas paredes, e da forma mais semelhante possível, eles conseguiriam ter êxito na sua atividade de caça, pois deteriam poder sobre aquilo que foi representado (FISCHER, 1976). Trazemos, a seguir, a figura 1, uma imagem pré-histórica de um desenho representando uma atividade de caça. Nessa imagem, as ações desenvolvidas pelos seres humanos refletem o procedimento de caça daquele tempo, demonstrando que os homens estão conseguindo atingir a caça com suas flechas. Essa representação nos dá a ideia do desenho como forma de materializar a conquista do homem sobre o animal caçado.

Figura 1 - Cenas de caça, Els Cavalls, Valltorta, Castellón



Fonte: IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone, 2021.

Ressaltamos, porém, que, mesmo que falemos das pinturas rupestres, essas não foram as primeiras experiências da humanidade. Elas passaram por um longo processo para chegarem à forma como estamos abordando. “Antes de considerarmos o tipo de experiência que se reflete nas pinturas das cavernas, devemos atentar ao fato de que aquelas obras já eram a culminação, o resultado de um longo processo de desenvolvimento artístico” (FISCHER, 1976, p. 180). A representação passou a ser genérica, no sentido de representar um grupo de animais pelas características comuns que possuíam. Desenhavam um animal para representar todos aqueles da

mesma espécie, dando início à generalização, o que exigia perceber semelhanças que, no desenho, representariam todos daquela espécie. No momento em que o homem descobriu a importância da semelhança e a dominação da natureza pelo trabalho, tentou influenciar sua realidade por meios que achavam “mágicos” (FISCHER, 1976). A propósito, Vázquez (1999) considerou que a pintura rupestre não tinha como objetivo a contemplação, uma vez que sua função era “mágica” para aqueles seres humanos, e a condição necessária para contemplar um objeto é a própria função estética.

Vázquez (1999, p. 79) também discute essa relação da arte no período paleolítico, ressaltando que, “ao traçar figuras de animais como as do ‘bisão saltando’ nas profundezas das cavernas, o fazia segundo uma finalidade ou funções mágicas”.

Provavelmente essa relação mágica do homem com a arte aconteceu, inicialmente, pelo poder que esta representava para os homens pré-históricos. O poder de transformar os objetos ou representá-los por meio do desenho dava confiança e crença de que obteriam o resultado desejado, se representassem determinados animais, ou seja, a arte não lhes servia, ainda, como algo a ser apreciado ou algo belo, mas tinha a função utilitária de atingir os objetivos desejados com sua manifestação.

Uma imagem era tida como algo poderoso, e não como uma bela criação para ser contemplada (GOMBRICH, 2015) e “após ter alcançado certa autonomia com relação à utilidade material, a arte - por meio da magia - coloca-se a serviço de um interesse prático, utilitário: a caça de animais selvagens” (VÁZQUEZ, 1978, p. 78), posto que produziam com o intuito de satisfazer suas necessidades, inicialmente biológicas, para sua sobrevivência, e precisavam da caça para se alimentarem. Buscaram, então, formas de consegui-la, com a construção de armas e o desenho da imagem dos animais como forma de ser capaz de atingi-los. Essa relação mágica com a arte, estabelecida inicialmente, possibilitou ao ser humano desenvolver-se psicologicamente, pensando e planejando suas criações, almejando um fim. Com o passar do tempo, essa relação foi sendo modificada, juntamente com o desenvolvimento da ciência, e contribuindo para a formação do ser humano, ao mesmo tempo em que esse sujeito modificava sua relação estética. Hoje é possível estabelecermos essa relação estética com as pinturas das cavernas porque elas já não funcionam magicamente, e, como diz Vázquez (1999, p. 87), “a pintura rupestre, que já não funciona magicamente, é para nós magia transformada em linha e cor”.

Havia também a necessidade de criar moradias, para se protegerem do frio, da chuva e dos perigos. Cada grupo se utilizou de materiais disponíveis naquele ambiente natural em que viviam. Podemos ver esse resultado nas diferentes moradias criadas em diferentes lugares do mundo, cada uma delas com suas características e formas próprias, ou seja, cada grupo desenvolveu sua própria “estética” com os materiais que estavam disponíveis (FISCHER, 1976) e, inicialmente, utilizavam o que a natureza lhes oferecia, porém hoje em dia utilizamos o que o capital nos permite adquirir. Portanto, as relações com a natureza passaram por intensas transformações que resultaram em grandes impactos, inclusive na própria natureza.

Além de impulsionar criações, a arte também foi, desde as primeiras manifestações humanas, e continua sendo, importante nas relações sociais dos indivíduos. A arte, como uma forma de linguagem e comunicação, também se constitui como elemento de poder, e serve para, além de dominar a natureza, estimular as relações sociais (FISCHER, 1976). A arte era tida como forma de poder, em rituais de danças tribais, pinturas de guerra, pinturas nas cavernas, ou seja, demonstrações que fizessem o homem sentir-se um ser superior aos demais, e possuía um caráter utilitário para a existência humana. Quando as necessidades biológicas estavam sendo supridas, o homem passou a modificar as ferramentas, dando-lhes outro aspecto, começando a “embelezá-las”.

Sobre o início da concepção de belo, Vázquez (1978) nos diz sobre a transição das qualidades entre o objeto útil e o belo, e afirma que, ao ultrapassar a relação prática, utilitária, dos objetos, mas atendo-se ao próprio objeto útil, o homem pré-histórico adornava seus instrumentos fazendo estrias com alternâncias simétricas, iniciando os temas decorativos e transformando as qualidades naturais dos objetos, ou seja, mesmo que servisse para a atividade de caça, o objeto ostentava um trabalho também decorativo, de embelezamento, mas a função inicial desse objeto não se alterava. Nascimento (2010, p. 34) traz essa discussão sobre o surgimento da atividade artística, e relata que,

ao decorar um instrumento de trabalho o homem deu um passo decisivo para a elaboração de uma nova atividade humana (a atividade artística), muito embora nesses primórdios da humanidade, a decoração do instrumento (ainda que mantivesse certa autonomia da atividade utilitária do trabalho) estava, ainda, organicamente vinculada a ela (NASCIMENTO, 2010, p. 34)

Vejam os a seguir, a figura 2, alguns exemplos de objetos pré-históricos encontrados em uma caverna no Quênia, os quais foram adornados com estrias, validando o que discutimos anteriormente. Importa ressaltar que “neste momento da história da humanidade, o homem ainda não havia criado uma atividade artística, mas sim ações relacionadas à arte” (NASCIMENTO, 2010, p. 34).

Figura 2 - Artefatos encontrados na caverna de Pagan Va Saidi, no Quênia



Fonte: Revista Galileu (Foto: Francesco D'Errico e Africa Pitarch Marti), 2018.

Consideramos, portanto, mais uma vez, a necessidade como mobilizadora do desenvolvimento humano e o homem como adaptador da natureza para si e produzindo ou criando condições para sua existência material, concretizando a sociedade (MARTINS; RABATINI, 2011; SAVIANI, 2015). Com as construções, os costumes e o modo de viver de cada povo, desenvolveu-se a cultura, dentro da qual estão a língua, os costumes e os mitos, os quais são, segundo Vigotski (2001, p.13), “resultados da atividade do psiquismo social e não o processo dessa atividade”. Ou seja, é na cultura que temos a fonte primária do desenvolvimento psíquico (MARTINS; RABATINI, 2011), não como processo concomitante, mas como resultado da interação entre os sujeitos em um meio social.

Diante das nossas discussões, defendemos a educação escolar como desencadeadora do desenvolvimento da personalidade humana. Na especificidade da educação estética na infância, isso se torna possível na tríade ensino-desenvolvimento-aprendizagem, que por sua vez se conforma na unidade dialética apropriação-objetivação.

A cultura representa o desenvolvimento histórico de cada agrupamento humano, com suas características específicas, criadas e desenvolvidas naquele lugar,

e passadas de geração para geração, sendo as “relações grupais de humanos entre si e com a natureza, as quais eles também são partícipes, se impôs desde o princípio como uma exigência vital para a satisfação de suas necessidades” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 414).

A partir dessas relações, o conhecimento historicamente acumulado é transmitido naquele meio social, como uma forma de educação, e é por meio da cultura, também, que o ser humano interioriza os modos historicamente determinados e organizados culturalmente (LIBÂNEO, 2004). A arte, como elemento da cultura e expressão de um determinado povo, deve ser oportunizada para todas as gerações pertencentes a uma determinada sociedade, com o auxílio de um sujeito mais experiente, para que os sujeitos mais novos e menos experientes se apropriem e internalizem os conhecimentos daquele grupo do qual fazem parte. A arte não se distancia da sociedade, pois nasce junto com ela e para ela, humanizando o homem por meio de suas criações. Sendo ele um ser social que produz e transforma o mundo, deixa a sua marca em suas criações (JOBIM; SOUZA, 2012).

Nessa direção, a estética também detém poder, que é capaz de ser – e é – usado pelas classes dominantes para julgarem e classificarem o que, nas manifestações artísticas de diferentes povos, é “bom” e o que é “ruim”, o que é “belo” e o que não é, e selecionam o que deve ser oferecido às massas. “A classe dominante sempre pensa que o seu modo de ver é ‘objetivo’, quer dizer, corresponde à ordem do mundo” (FISCHER, 1976, p. 151). Tal postura gera preconceito com a arte produzida pelas camadas populares, e a essas é oferecida uma pseudoarte, chamada de “arte de massas”, produzida pelas classes dominantes, a qual, muitas vezes, essas não consomem. Porém, os produtos dessa arte oferecida pelas classes dominantes satisfazem as necessidades pseudoestéticas desses homens que a consomem, ou seja, consomem um produto industrial do capitalismo (LEITE, 2015b). A sociedade precisa do artista (FISCHER, 1976); entretanto, esse sujeito, que teria um papel consciente socialmente, por viver dentro do sistema capitalista, para sua própria sobrevivência, se vê, muitas vezes, obrigado a se adaptar às condições impostas a ele. Ou seja, tem seu trabalho alienado.

O fazer artístico em suas várias manifestações – na literatura, na música, na dança, nos desenhos, nas esculturas, no teatro e em outras formas de expressão –, carrega o sentido que o artista atribui ao trabalho, as impressões e as ideologias que constituem o artista como ser humano e evidencia o momento histórico vivido por ele.

“A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (FISCHER, 1976, p. 57). A arte, portanto, tem a função de humanizar, possibilitando aos sujeitos que estes atribuam sentido ao trabalho artístico e possam transformar sua realidade, tornada possível pela junção de realidade e imaginação.

Quando o homem se fez homem, ser social, ele criou consigo todo um sistema de representação simbólica, desde os desenhos e os ornamentos pré-históricos até a tecnologia usada atualmente. Esse sistema, além de fazer parte do desenvolvimento do pensamento, soma-se à constituição da consciência dos sujeitos, pautados em ideologias. Neste sentido, como ressaltam Martins e Rabatini (2011), o desenvolvimento ulterior da conduta não se dá automaticamente, como uma determinação biológica, mas pela superação, por meio da atividade mediadora e pelo uso dos signos externos, das contradições entre formas primitivas e culturalmente desenvolvidas de comportamento.

A estética não é alheia aos interesses da classe dominante, pois se nutre da sociedade e das suas mudanças. Vázquez (1999, p. 53) aponta a estética como participante da história social e, em suas palavras, ele diz que

enquanto a experiência estética e a produção artística são formas do comportamento humano, ou de uma práxis específica, que ocorrem em determinado emaranhado histórico-social, a Estética se nutre de certa concepção do homem, da história e da sociedade que para nós é o marxismo, entendido não como uma ontologia a mais ou uma nova antropologia filosófica, a Estética que defendemos aspira a ser uma ciência que por seu objeto e métodos se inscreve no espaço do conhecimento que também ocupam diferentes ciências humanas ou sociais.

Levar em consideração a relação entre estética e sociedade abrange interesses distintos, o que significa compreender o meio no qual a estética se produz e para quem se produz. Apoiados em Vázquez e compartilhando as ideias de Martins, a educação estética que defendemos é a que promova o desenvolvimento da personalidade, tendo em vista que “o processo pelo qual o indivíduo produz sua vida material não lhe garante a expressão de sua força criadora e conseqüentemente autocriadora” (MARTINS, 2004, p. 96). Nesse sentido, defendemos que a educação

estética, quando fundamentada nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, torna possível formar uma personalidade autocriadora.

Cabe destacar que a estética não se faz presente apenas na arte, mas pode estar também na natureza. Como destaca Leite (2019), contemplar o belo natural “refere-se a uma experiência intensa para a maior parte dos seres humanos e pode nos levar a acreditar que na vivência do belo natural reside um movimento inicial para agir ético” (LEITE, 2019, p. 73). A experiência e o prazer estético da paisagem promove diversas sensações, como a contemplação do ar, cores, odores, texturas e sons, misturando o sentimento de beleza com o bem-estar (LEITE, 2019).

Partindo dessa premissa, a seguir, traremos uma discussão das contribuições da estética para o desenvolvimento humano.

2.2 A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A arte, como forma de expressão humana, como atividade humana, vale-se da percepção da relação da obra com o espectador, provocando certo efeito de tomada de consciência, identificado como *catarse* (CHISTÉ, 2007; VÁZQUEZ, 1999). Esse conceito de *catarse* surgiu na Antiguidade, na cultura ocidental, aparecendo em alguns textos gregos, como “um sentido fundamental de limpeza, purificação, purgação ou depuração” (CHISTÉ, 2007, p. 50). Para Aristóteles, essa purificação das paixões, *catarsis*, permite a libertação do espectador (SUASSUNA, 2018; VÁZQUEZ, 1999). Sua teoria sobre a *catarse* contribuiu para o estudo psicológico da fruição (CHISTÉ, 2007; SUASSUNA, 2018).

Também Vigotski (2001, p. 270) nos traz uma análise de que “a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação de sentimentos” e, complementando, revela que, como resultado, além da transformação de sentimentos, experimentamos ainda uma descarga de sentimentos e emoções imediatamente suscitadas, sendo a *catarse* proveniente da reação estética (2001). Chisté (2007) traz a afirmação de que a *catarse* é a tomada de consciência do mundo por meio da Arte.

Destacamos uma passagem de Vigotski (2001, p.313-314) em que ele faz uma reflexão sobre a arte e a *catarse*, relacionada ao movimento criador e ao sentido que a obra suscita. Ele sustenta que,

se consideramos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza.

Na situação estética é necessária a relação entre sujeito e objeto, em que “um deixa de ser o que era antes ou fora dela. Precisam se desvincular, respectivamente, de uma realidade interior ou externa para ganhar a outra, a propriamente estética” (VÁZQUEZ, 1999, p. 150). Camargo (2009, p. 11) também traz em seu texto uma discussão histórico-conceitual sobre arte e estética. Ele exemplifica com uma analogia que “a música está incluída no universo do som, também a arte se encontra no âmbito da estética”. Ou seja, também pela arte desenvolve-se a estética. Leite nos afirma que essa relação da experiência estética entre sujeito e obra de arte, pode contribuir para o processo reflexivo originado por essa relação (LEITE, 2015b), ou seja, desencadeia uma reação no sujeito. Porém esse processo não é natural, biológico, ele é social e precisa ser ensinado. Para tanto, necessita-se de uma Educação Estética. “Falar de educação estética, uma educação da sensibilidade, significaria admitir que os sentidos humanos não são meros órgãos naturais, limitados por suas determinações biológicas” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 76) e, sendo assim, precisam ser educados.

Martins e Rabatini (2011), em um texto sobre a cultura na perspectiva vigotskiana, assumem ser a educação um processo inalienável para o desenvolvimento psíquico, que não é possível sem a educação. Na educação estética não seria diferente. Vigotski (2001, p.328-329), em sua obra *Psicologia da Arte*, destaca o papel da arte na formação humana, e entre uma de suas ideias está a de que

a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. Isto rejeita radicalmente a concepção de arte como ornamento e leva a duvidar do prognóstico que acabamos de citar.

Vázquez (1978) também escreve sobre a relação da arte com o homem em um movimento de novos produtos da criação, bem como no processo do trabalho, com a finalidade espiritual, voltada ao sentimento e à elevação humana, razão pela qual considera a arte como criação de uma realidade, na qual prevalece a utilidade espiritual, ou seja, a capacidade de expressão humana sem limitações.

Nessa direção, a criação é elemento essencial para o trabalho artístico, e, mesmo que, inicialmente, o homem tenha partido da imitação da natureza, elevando-a a uma forma mais generalizada, “a arte não é propriamente imitação de uma realidade natural, mas criação de uma nova realidade (humana ou humanizada)” (VÁZQUEZ, 1978, p.124). Ou seja, o homem é capaz de criar uma realidade que não se espelhe na que vive materialmente, mas também cria realidades que alimentem a espiritualidade humana, baseadas também em suas sensações e percepções da realidade, transfigurando-a em uma visão particular da realidade vivida.

A criação humana existe desde quando o homem produzia objetos novos, emergentes de seu trabalho, para satisfazer suas necessidades, objetos esses que passavam a ser objeto humano, tendo sua existência promovida pelo homem e para ele (VÁZQUEZ, 1978). Por essa razão este produto é objeto de sua existência, no sentido de que, a partir de uma necessidade, para garantir ou melhorar sua existência, ele cria com seu trabalho e, então, não apenas lança mão das várias funções psicológicas que desenvolveu até aquele momento, mas, ao materializar sua criação, também as desenvolve.

A relação do homem com o objeto de sua criação desencadeou a experiência estética, mesmo o homem não tendo consciência de que ele “é sujeito da relação estética” (VÁZQUEZ, 1978, p. 89). Quando manipulava os objetos no processo de criação, a ação de atenção e a observação não apenas se faziam necessárias para o desenvolvimento daquele objeto, mas também para a análise das propriedades de cada objeto, a fim de que o homem, ao realizar modificações nos objetos criados por ele, pudesse selecionar qual material seria melhor para determinado objeto, como contornos no barro, quantidade de material necessário, peso ideal, ou seja, as características que cada objeto ou construção deveria ter. O artista pré-histórico precisava conhecer e reconhecer as qualidades naturais dos objetos, que foram sendo dominadas e ensinadas ao longo das gerações.

O domínio das qualidades como a cor, a dureza, o volume, a proporção, entre outras, foi imprescindível para que o homem pré-histórico pudesse aproveitá-las para

transformar e dotar o objeto com qualidades anteriormente não pertencentes a ele, o que chamamos hoje de qualidade estética, ou seja, o trabalho de criação de um objeto, levando em consideração sua estrutura, sua forma e sua apresentação (VÁZQUEZ, 1978).

Com essas qualidades estéticas, o homem diferenciava as características de suas criações, a forma, a cor, o tamanho, e demais características para melhor criar seu objeto. Isso foi possível devido ao fato de as necessidades humanas não serem sempre as mesmas, elas foram mudando conforme o homem foi adquirindo outras relações com a natureza e com seu grupo. Sobre isso, Vázquez (1978) afirma que, quanto mais o homem vai se fazendo humano, mais se ampliam suas necessidades, as naturais, como a fome, a reprodução, por exemplo, como as novas necessidades que são criadas por ele. Ao longo de seu desenvolvimento social, surge também a necessidade estética.

Ao conhecer as mudanças que a arte pode acarretar no desenvolvimento humano, compartilhamos da defesa de que “a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano” (VÁZQUEZ, 1978, p.47). Isso significa enriquecer as relações, enriquecer o sujeito como ser humano capaz de ampliar suas realizações sociais para o bem do grupo do qual faz parte e poder desenvolver suas potencialidades, isto é, não pode haver a “arte pela arte”, vazia e sem significado, e sim uma arte por e para o homem, ser criador, ser que se humaniza no processo de criação.

A propósito, Vigotski (2001, p.34) nos diz que “a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta. [...] A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente”. Isso reforça o discurso sobre a importância da arte no desenvolvimento psicológico dos sujeitos, uma vez que seu modo de experienciar se assemelha ao da ciência, sendo também um conceito. Ademais, sobre a necessidade da arte, Fischer (1976) afirma que esta é necessária para capacitar o homem a conhecer e mudar o mundo, sua realidade, sua sociedade. Para tanto, acreditamos na arte como componente da cultura que possibilita o desenvolvimento intelectual e social do ser humano, capaz de alterar realidades e sentidos, uma vez que explora, também, o improvável e o irreal, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas.

Devemos destacar, também, que o homem modifica ou transforma a natureza, movido pela necessidade social, pois, como afirmou Leontiev (2004), a necessidade é a primeira condição de toda a atividade humana. Necessidade essa de o homem adaptar-se ao meio externo, colocando em movimento o processo de imaginação e revitalizando as trilhas nervosas dos impulsos, as quais fornecem material para seu trabalho. Ao realizar o processo de imaginação, toda a experiência daquele sujeito passa por processos que organizam seu material psicológico e resultam em um processo criativo (VIGOTSKI, 2009), pois, de modo contrário ele não alteraria sua realidade e não seria um ser que cria. Tomamos essa afirmação como base para defender a importância da educação, destacando-se a educação estética, objeto desta pesquisa, que dá subsídio para que o ser humano tenha consciência das relações existentes, possa inferir sobre sua realidade de acordo com o que julgue necessário e se fazendo humano, e suas implicações no desenvolvimento intelectual e social proporcionem ao homem ampliar suas potencialidades criadoras.

Vázquez (1978, p. 11) discute a criação artística na concepção marxista: “a criação artística e o gozo estético prefiguram, aos olhos de Marx, a apropriação especificamente humana das coisas e da natureza humana”, posto que essa relação sujeito-objeto está em constante movimento, uma vez que o sujeito cria o objeto e o objeto cria o sujeito, este sendo capaz de gozá-lo. Marx, então, “caracteriza a arte como um fenômeno social” (VÁZQUEZ, 1978, p. 13).

Com o agrupamento dos seres humanos e as novas demandas, a comunicação passou a ser cada vez mais essencial para as novas relações que se estabeleciam, como dito anteriormente, e essa linguagem passou a ser uma forma de “instrumento cultural material e instrumento psicológico” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 348), objetivando a cultura por esses instrumentos e pelos signos. Juntamente com a comunicação, o pensamento foi fazendo parte do desenvolvimento do ser humano, não necessariamente no mesmo instante. Sobre essa relação Vigotski (1996, p. 29) esclarece que

o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente.

Fala e pensamento estão em uma relação de interdependência. Com a fala o homem organiza o pensamento e, assim, agrupa suas impressões, reelabora conexões e pode imaginar situações e prever fatos. Como discutido por Leontiev (2004, p. 90), o pensamento é um processo de reflexo consciente da realidade, “nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata”. Por exemplo, na atividade de caça foi muito útil o desenvolvimento do pensamento de uma forma que permitisse ao homem criar estratégias para poder capturar a presa da forma mais eficaz, não lhe causando tantos riscos à sua vida, “um ensaio prévio, uma orientação” (ELKONIN, 2009, p. 17). De forma bastante abreviada, podemos dizer que, com a evolução do pensamento, o ser pré-histórico passou a estabelecer cada vez mais relações com seus semelhantes. Passou a se organizar e criar uma nova forma de vida: a sociedade. “A mente origina-se na sociedade” (LURIA, 2010, p. 39).

Com a observação da natureza, o homem captou os sons e percebeu que também poderia reproduzi-los, e também as marcas que o homem deixava nas paredes das cavernas, bem como as expressões corporais, mesmo sendo naturais e reflexos, marcaram as primeiras formas de relação social entre os sujeitos daquele grupo (MARTINS; RABATINI, 2011) e tiveram papel no desenvolvimento humano. Como explica Vázquez, (1999, p.137) “perceber é, por sua vez, um ato individual e social”, sendo a percepção mais que uma atividade sensorial, constituindo-se como uma experiência psíquica, porque afeta o modo de pensar, sentir e agir humano.

O homem tornou-se ser objetivo, ao expressar de forma singular o que é objetivo (LEITE, 2015b, p. 41), condição essa necessária para sua existência. Assim, por “formas pouco perenes como o gesto, o riso, o movimento, a fala cotidiana, mas também por meio de formas mais privilegiadas, como a Ciência, a Arte, a Literatura etc.” (LEITE, 2015b, p. 41), a estética foi sendo produzida por meio de diferentes formas de se manifestar, seja comportamentalmente ou produzindo conhecimento científico.

Com essas novas criações, como a linguagem, novas formas de vestir o corpo, novas marcas, novos sons, novas relações interpessoais, os homens produzem cultura, ou seja, o modo como determinado grupo constrói sua existência. “A cultura é o que nos permite tornarmo-nos homem” (CHARLOT, 1979, p. 49). Martins e Rabatini (2011) discutem que a cultura é produto do trabalho e, como tal, é durante o processo de desenvolvimento cultural que as funções psicológicas superiores se

formam, ao passo que o homem se apropria do patrimônio humano genérico, entrelaçando os planos inter e intrapsíquicos.

A cultura, portanto, deve ser vivenciada por todos como meio para seu desenvolvimento integral, uma vez que ela detém modos de pensar e agir específicos em cada agrupamento, e dentro desses agrupamentos existem ainda outras divisões, como é o caso das divisões de classes, etnias, gênero etc. A esse respeito, Libâneo fala sobre a cultura e sua influência no desenvolvimento psíquico, uma vez que a cultura abrange uma vasta gama de saberes produzidos ao longo da história. Ele nos diz que,

na orientação que prioriza o processo de internalização, a cultura é fonte do desenvolvimento psíquico à medida que o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida a apropriação das capacidades sociais objetivadas em forma de instrumentos, linguagem, obras de arte etc. Essa atividade somente pode ser realizada em comunicação permanente com outras pessoas (LIBÂNEO, 2004, p. 20).

A forma como passamos os conhecimentos relaciona-se com o outro, como sujeito participante do processo de aprendizagem, e esse outro faz com que continue o desenvolvimento de determinado grupo, pois, como nos mostra Leite (2015b, p. 41), “a verdadeira riqueza é a elaboração das possibilidades criativas humanas, sem qualquer pressuposto além do desenvolvimento histórico anterior”. Desse modo, a criança, por meio do outro, entra em contato com o passado, porque para ela poder ver ou vivenciar o que ela ainda não acessou diretamente, é necessário proporcionar-lhe o contato com os conceitos sistematizados por meio de um sujeito mais experiente (VIGOTSKI, 1996). Esse sujeito mais experiente deve organizar os saberes para que o aprendiz possa vivenciar e internalizar os conhecimentos produzidos pela humanidade como uma forma de mediação. Esse conceito de mediação, discutido por Vigotski e explicado por Martins e Rabatini, nos faz refletir sobre o papel do professor, sujeito este que se ocupa de organizar o ensino. Martins e Rabatini (2011, p. 350) discutem que Vigotski não diz que mediação seria simplesmente uma ponte entre as coisas, mas sim uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove o desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

Retomando o que discutíamos sobre cultura e sociedade, Leontiev (2004, p.101) fala sobre a formação da consciência e pondera que “a riqueza da sua

consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual”, ou seja, depende da experiência coletiva, da experiência histórica. Assim também defende Vigotski (2009), ao afirmar que a coletividade transforma a base natural da vida, estruturando formas de comportamento superiores por meio da cultura, sendo a experiência coletiva de grande importância na formação da consciência individual (MARTINS; RABATINI, 2011).

Usando das palavras de Charlot (1979, p. 213), ressaltamos que “a cultura é fenômeno social antes de ser fenômeno escolar. É, aliás, por essa razão que podemos analisar as significações ideológicas das noções de cultura e de infância antes mesmo de falar de escola”. A escola tem o papel fundamental de organizar os conhecimentos, sistematizar a cultura e os conhecimentos socialmente produzidos, para que sejam apropriados pelos alunos. “As crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo” (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Muito embora esse espaço não seja o único em que temos aprendizagem, é nele que encontramos os conhecimentos de forma sistematizada. O papel da escola é importantíssimo na disseminação da cultura, bem como da arte e da educação estética, como forma de expressão e poder para afirmar seu lugar na sociedade e compreendê-la de maneira sensível. É importante também para compreender que

a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. Se o homem só pode se realizar saindo de si mesmo, projetando-se para fora, isto é, objetivando-se, a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do próprio homem (LEITE, 2015b, p. 43).

É indiscutível, assim, que a arte tem grande influência na humanização dos sujeitos, dado que o mundo se revela ao homem, também, por meio da arte (VÁZQUEZ, 1978), não apenas de forma passiva, expressando e refletindo o homem, mas também fazendo-o presente no mundo, tornando-o parte desse mundo, participando de sua criação, humanizando-se.

A criação artística também contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que dependem de experiência social, para que o sujeito possa se apropriar de determinados conceitos e comportamentos e consiga se desenvolver integralmente. O desenvolvimento de tais funções identifica-se com o processo de internalização de condutas – ou seja, comportamento (como dito

anteriormente) – construídas na história social, coletivamente (MARTINS; RABATINI, 2011).

Vigotski (2009) discute a relação da imaginação com a disponibilidade material e aponta que a experiência da pessoa é um elemento fundamental que contribui para a riqueza da imaginação, comparando a de um adulto com a de uma criança: a da criança é mais pobre devido à falta de experiência. Para tanto, o adulto tem o papel de ensinar à criança, promover seu contato com elementos da cultura que ela ainda não conhece e proporcionar a ela a mais vasta experiência possível para que ela desenvolva suas capacidades psicológicas. Devemos levar em consideração, também, que a criança está inserida na sociedade, observando modos de conduta, linguagens e relações interpessoais. Esse processo de formação cultural da criança se dá, também, de maneira indireta, no sentido de que o que ela vê, ouve e interage faz parte de sua constituição, quer seja uma ação consciente do adulto ou não. “A criança não é educada pelo adulto como a estátua é modelada pelo escultor. É menos a ação voluntária e consciente do adulto que educa a criança do que o contato constante da criança com o mundo social adulto” (CHARLOT, 1979, p. 283).

O cérebro é um órgão muito importante para esse desenvolvimento da criança. Além de conservar as informações e as experiências na memória e reproduzi-las, ele também combina e reelabora elementos adquiridos pela experiência e cria novas situações e comportamentos (VIGOTSKI, 2009). A criança deve ser posta em diversas situações para que seu repertório de experiências se amplie. Com isso, seu cérebro vai guardando as descobertas e vivências. Como ressalta Vigotski (2009), esse órgão, bem como o sistema neural, possui grande plasticidade, ou seja, modifica sua estrutura facilmente, devido a essa capacidade. Entretanto, para que ocorra essa modificação, é necessário sofrer diferentes influências e estímulos fortes o suficiente para conservar essa modificação.

A imaginação, assim como a criação, conecta-se com as experiências adquiridas pelos sujeitos, compondo uma relação entre imaginação e realidade, relação essa que se constrói de elementos da realidade (VIGOTSKI, 2009). Reiteramos, portanto, o papel da educação para o desenvolvimento de tal função. Não devemos esperar de uma criança que ela seja criativa, sem oferecermos o devido repertório e um meio adequado para seu desenvolvimento, pois cada momento do desenvolvimento possui uma expressão singular e característica de criação, e a

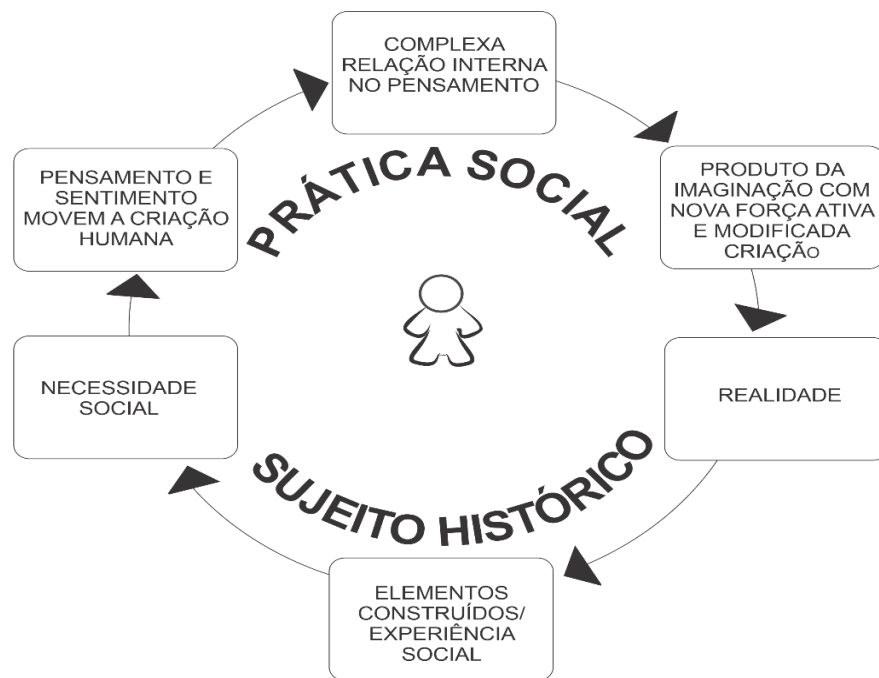
imaginação é extremamente necessária para quase todas as atividades mentais humanas (2009).

É importante lembrar que, como discutiu Charlot (1979), certos rótulos ou estereótipos, como considerar o adulto incapaz de aprender a se expressar ou iniciar alguma produção artística e considerar a criança como naturalmente criadora prejudicam a compreensão da realidade educativa, a aceitação de que precisamos ser ensinados para que possamos nos desenvolver, como se o determinismo fosse o único responsável. Com isso, é fundamental entendermos o processo de criação e imaginação humana, para que possamos significar a educação das crianças de uma forma que o trabalho pedagógico desempenhe intencionalidade nas atividades propostas, considerando a criança como um sujeito em formação e com muitas potencialidades. A criatividade representa um papel muito importante no desenvolvimento humano, em razão de sua contribuição para a transformação do homem e do meio em que ele vive. Foi possível ao homem que ele criasse não apenas todos os objetos que hoje existem e todos aqueles que os precederam, mas também conceitos e toda a forma de representação e comunicação.

Vigotski (2009) nos mostra o desenvolvimento do processo da atividade criativa da imaginação e nos descreve um ciclo²³, o qual expressaremos a seguir. Nesse ciclo, podemos expressar que o sujeito, imerso nas práticas sociais, vive na realidade. A partir dela, ele constrói suas experiências, as quais desencadeiam necessidades. Tais necessidades geram a atividade do pensamento e mobilizam a criação. Nesse processo de criação ocorre uma complexa relação interna no pensamento, gerando um novo produto, seja ele material ou imaterial, o qual se volta para a realidade.

²³ Elaborado a partir do livro *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009).

Figura 3 - Ciclo de desenvolvimento da criatividade



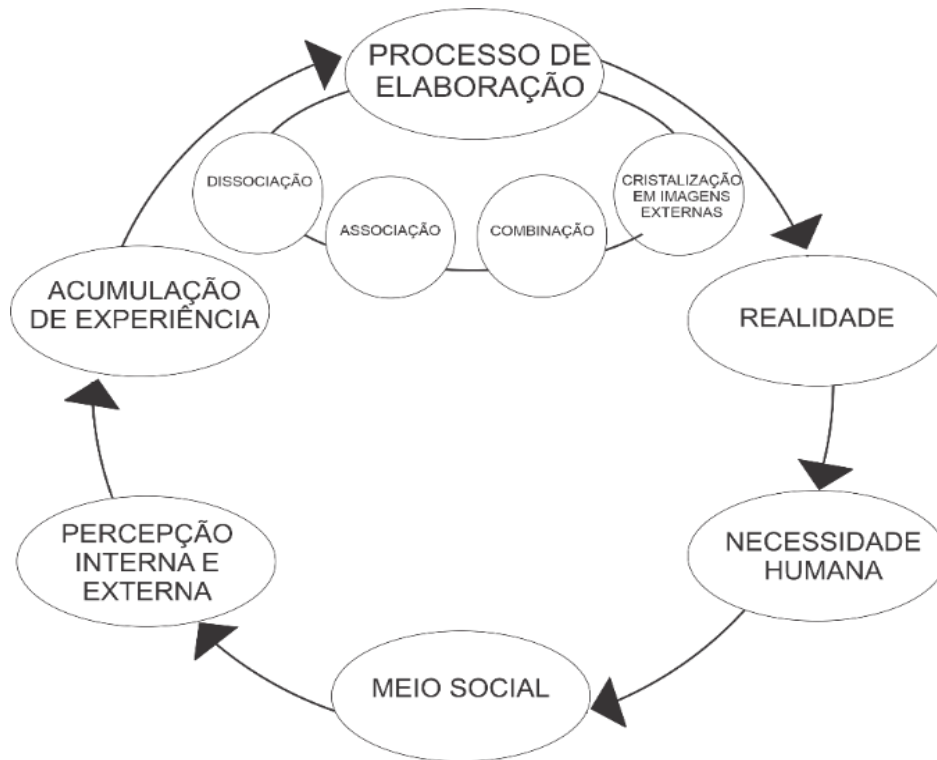
Fonte: Elaboração da autora

Ao considerar a necessidade social do homem, este ser carregado de experiências socialmente construídas, que são a base da criação, é “fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKI, 2009, p. 12) e, com seus pensamentos e sentimentos, movimenta sua criação, ou seja, inicia o processo criativo. Passa por uma elaboração interna complexa no pensamento, do que falaremos mais detalhadamente no próximo esquema, e gera um novo produto, oriundo da imaginação e devolvido à realidade, o qual fará parte de um novo ciclo de criação.

A seguir, apresentamos um esquema do movimento da imaginação criativa, descrito por Vigotski (2009) em sua obra *Imaginação e criação na Infância*, que mostra de forma mais detalhada o processo de criação, parte da realidade, em que se destaca a necessidade do homem. Necessidade essa que depende do meio social no qual ele vive, pois, como discutimos, as condições materiais e psicológicas tornam possível o surgimento das descobertas científicas e invenções. E, mais ainda, sobre a relação da criação com a realidade, mesmo que a criação seja individual, descoberta por apenas um indivíduo, esse teve toda uma contribuição social para tal criação, pois os

objetos e os conhecimentos que esse sujeito possuía foram desenvolvidos com a contribuição coletiva e passados a ele por outros indivíduos mais experientes (2009). Entendemos, destarte, que o meio social é fundamental para o desenvolvimento da atividade criadora, porque ali o sujeito está numa relação de dependência das condições que estão a seu alcance.

Figura 4 - Movimento da imaginação criativa



Fonte: Elaboração da autora

De acordo com o seu meio social, o indivíduo vai desenvolvendo uma percepção interna e externa, relacionada às experiências que vivenciou, e acumulando-as em sua consciência, formando imagens mentais, as quais passaram por um processo de elaboração que perpassa por quatro etapas: dissociação, associação, combinação e cristalização.

A primeira, dissociação, separa as imagens mentais, promovendo, de fato, uma dissociação, uma fragmentação, já que “umas conservam-se e outras [ficam] esquecidas” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). A segunda, associação, é a “união dos elementos dissociados e modificados” (p. 39), podendo ser “desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondendo, por exemplo, a conceitos geográficos” (p. 39). Depois, a combinação das imagens individuais e a organização

delas em um sistema, um quadro complexo. Por último, o processo de cristalização transforma as imagens do pensamento – já associadas e combinadas – em realidade, em produto final, que retorna para o meio, o qual repetirá esse processo, mas agora com novas imagens, com algo novo que foi criado. Assim sendo, “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele” (p. 42).

Ao analisar o processo de imaginação, fica evidente que ela se manifesta em todos os campos culturais, possibilitando a criação artística. Por isso, a imaginação é a base da atividade humana (VIGOTSKI, 2009), razão pela qual a tomamos como uma função de relevante importância para o desenvolvimento da educação estética.

Com base no que o homem viu, ouviu, experimentou, ou seja, apoiado naquilo com que teve contato, ele internaliza os instrumentos culturais, os quais se tornam parte integrante de sua construção como sujeito, do seu psiquismo social. A este podemos considerar “como um subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte” (VIGOTSKI, 2001, p.11). Isso significa reconhecê-la como determinada e condicionada pelo psiquismo social, no qual se formam a consciência e as imagens que farão parte das novas criações. Vigotski também nos apresenta a relação entre a atividade criadora e a temporalidade, podendo o homem viver em um tempo que ainda não chegou, pois, a atividade criadora é que viabiliza ao homem pensar e imaginar o que ainda não aconteceu, prever fatos e criar mentalmente possíveis objetos e teorias, voltando-se para o futuro e podendo modificar seu presente (VIGOTSKI, 2009). Essa questão traz elementos para pensarmos na relação da arte com a humanização, tendo em vista que, ao produzir arte, o homem produz a si mesmo e produz a sociedade.

Entretanto, se essa relação com a arte e a atividade criadora não for proporcionada ao homem, pode-se vivenciar o processo de alienação, em que o sujeito se torna incapaz de atingir suas potencialidades e necessidades humanas e passa a desejar necessidades alheias à sua constituição genuinamente humana, como sujeito consciente. “Ser alienado é tornar-se estranho a si mesmo, outro que entre si mesmo” (CHARLOT, 1979, p. 265), ou seja, um estranho, com identidade indefinida, sem autoconhecimento, sem vontades individuais. Vázquez (1978) também discute essa relação com a alienação e com a expropriação de identidade do homem, afirmando que seu gozo e consumo já não são seus, isto é, ele vive de acordo

com as normas sociais do regime capitalista, em que o sujeito consome aquilo que é ofertado às massas, tido como a verdadeira arte, mas é, na verdade, uma pseudoarte mascarada de arte.

Essa questão da arte no capitalismo e suas consequências em tempos de crise econômica-sanitária, ocupa o próximo item, que se dedica a discutir essas relações na constituição do ser humano e seus efeitos na pandemia, momento que exige distanciamento entre as pessoas e, conseqüentemente, distanciamento de espaços culturais como museus, teatros, cinemas, entre outros vários ambientes em que a arte se faz presente.

2.3 Arte no capitalismo e suas relações estéticas: acesso às produções artísticas em tempos de distanciamento social

Discutimos a relação da arte com o desenvolvimento do homem social, o qual atualmente se encontra imerso em um modelo econômico capitalista que propicia a involução desse sujeito, no sentido de tirar-lhe sua essência criadora livre e impor, à sua sobrevivência, condições assim descritas: “ao invés de afirmar-se no capitalismo, o homem aliena a sua essência. Em vez de humanizar-se, desumaniza-se” (LEITE, 2015b, p. 48), situando-se em relações materiais alienadas, uma vez que “o trabalho alienado não permite ao homem a conexão com o produto de seus esforços” (ROGGENKAMP; SUBTIL, 2015, p. 335).

Jobim e Souza (2012) também discutem sobre o trabalho alienado, afirmando-nos que este tipo de trabalho transforma o homem em ser alheio a ele mesmo, tendo sua condição humana aviltada pelo capitalismo, ou seja, o homem apenas produz para satisfazer os anseios do dono dos meios de produção e, muitas vezes, não consome o produto de seu trabalho: “só possuímos o domínio do nosso próprio trabalho na medida em que podemos gerir, por nós mesmos, nossos meios de produção” (CHARLOT, 1979, p. 239). Não nos podemos esquecer, também, da relação homem-natureza, cada vez mais exploratória e em processo de esgotamento dos recursos naturais, para satisfazer não apenas as necessidades biológicas, mas também ambição pela posse e pelo poder material, transformando cada homem da população em homem-massa, o qual, segundo Vázquez (1978, p. 276), é “o homem ideal, do ponto de vista dos interesses deste capitalismo voraz, é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado,

desumanizado, vazio por dentro, esvaziado de seu conteúdo concreto e vivo” (e que, por ter sido constituído para ser desta forma, tem sua consciência manipulada docilmente (VÁZQUEZ, 1978).

A arte nesse modelo produtivo se descaracteriza em sua essência no que é oferecido à maioria das pessoas pertencentes a uma determinada região, a que chamamos de povo. Esse povo, para que o sistema capitalista continue se mantendo e, cada vez mais, aumentando seu poder, precisa ser mantido “hipnotizado”, “cego”, e para tal, é preciso um controle sobre suas vidas, seus gostos, seus hábitos e até mesmo seus sonhos, enquanto a classe dominante camufla-se ideologicamente, instaurando uma imagem universal de homem, e também de cultura (CHARLOT, 1979), imagens essas que afetam a concepção estética dos sujeitos. Nesse sentido, a cultura – expropriada e substituída pela cultura das massas e pela arte de massa, ou seja, a arte que o homem-massa consome, a arte que lhe é ofertada – tem grande força na constituição dos sujeitos. O capitalismo, historicamente, concebeu a arte à margem, beirando à suspeição, marcada pela frivolidade e pela opacidade, pois o lucro não se mostrava tão aparente (FISCHER, 1976), mas a arte produzida como sua propriedade poderia ser lucrativa. Daí a importância de se educar esteticamente, iniciando-se na infância, diferenciando as intencionalidades artísticas da sociedade.

Um fator que influenciou na disseminação dessa cultura de massa foi o desenvolvimento tecnológico, o qual ampliou os meios de reprodução e comunicação em massa, como rádio, fotografias, televisores, cinema e, mais atualmente, computadores, internet e celular. Benjamin (2019) faz uma discussão sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, título de seu texto. Ele nos traz a relação arte-sujeito, a qual, inicialmente, era de modo singular, individual, mais próximo, e depois se transformou em algo midiático. “O mundo passa a se resumir àquilo que se vê nas imagens dos jornais, da TV, das revistas. O que não se vê é considerado inexistente” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 39). Com as tecnologias, a reprodução e a disseminação das imagens artísticas se tornaram fatores que, assim dizendo, poderíamos observar por duas vertentes opostas: as produções chegariam aos olhos de mais pessoas às quais, anteriormente, teriam menos acesso. A qualidade e a intencionalidade dessas produções, chegando a um número grande de pessoas, pode servir a intenções alheias às produções artísticas que se preocupem com a sensibilidade da expressão artística e objetivem a manipulação das massas.

A pintura sempre foi apropriada à contemplação exclusiva de um ou de poucos, a contemplação simultânea das pinturas por um grande público, surgida no século XIX, é um sintoma precoce da crise da pintura, que não foi de modo algum desencadeada somente pela fotografia, mas relativamente independente desta, por meio da destinação da obra de arte às massas (BENJAMIN, 2019, p. 86).

A arte pode ser reproduzida, conseguindo chegar a mais indivíduos simultaneamente, como já dissemos, e pensando nesse progresso ficaríamos felizes que a arte chegasse aos olhos e ouvidos de muitos, mas no sistema capitalista isso foi considerado um meio de propagar suas ideias, acirrando ainda mais a questão da dessocialização e desumanização do homem, uma vez que as técnicas de reprodução e disseminação em massa criaram uma indústria de entretenimento, a qual serve à massa de consumidores (FISCHER, 1976).

Também os aparelhos eletrônicos fazem parte da vida de muitas pessoas, adultos e crianças, que, em muitos casos, convivem com eles todo o tempo do seu dia, seja trabalhando ou como forma de lazer e comunicação com outras pessoas. O entretenimento é um dos principais usos desses aparelhos, para assistir a programas de TV, novelas, ouvir músicas, ir ao cinema assistir aos últimos lançamentos, jogos eletrônicos, entre várias outras formas de entretenimento criadas a cada dia. Esses avanços tecnológicos ocorreram de forma rápida e recente, impactando em mudanças biológicas acarretadas por mudanças sociais, e, como diz Benjamin (2019), a mão foi aliviada com o processo de reprodução e os olhos tiveram maior participação no processo de criação. Se pensarmos em uma videoarte, os olhos trabalham mais que as mãos e, conseqüentemente, os olhos do espectador também são mais afetados que os outros sentidos, inicialmente.

As mudanças na produção mudam também a percepção, já que a materialização se alterou. “Ao longo dos grandes períodos históricos modifica-se, com a totalidade do modo de existir da coletividade humana, também o modo de sua percepção” (BENJAMIN, 2019, p. 58). A percepção, como afirma Benjamin, organiza-se não apenas naturalmente, mas é também historicamente determinada e acompanha as mudanças sofridas pelo homem. A tecnologia, portanto, como fruto do trabalho humano, desencadeou várias transformações sociais, e o século passado representou um grande avanço na ciência, com a ampliação do uso diário e doméstico de vários aparelhos eletrônicos, que se tornaram itens “indispensáveis” na vida atual. A tecnologia, de uma forma geral, está presente em todos os processos e meios, como

no processo produtivo, nas cidades, nas religiões, em nossa vida privada, nas artes, nas ruas, e, como dizem Della Fonte e Loureiro (2003), até no espaço sideral, ou seja, em todos os lugares.

Nesse cenário vemos como a ciência tem feito parte, cada vez mais, da nossa vida e, por sua vez, vem gerando consequências e interferências em nossa rotina diária e, até mesmo, em nosso modo de agir e pensar, veiculados pela indústria cultural, a qual, “sob o véu ideológico da integração, a alma [...] é a formação cultural danificada” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 14). Ao invés de difundir a verdadeira arte, humanizada, a indústria cultural “compartilha” a pseudoarte com as massas e subjuga-a como a mais importante e relevante para o povo, para que as pessoas sintam que fazem parte de algo, mas esse algo rouba-lhes sua verdadeira essência humana, criadora e estética e as mantém estáticas dentro do processo de produção capitalista.

Leite (2015b) discute essa questão do desenvolvimento tecnológico em relação à utilização pelas pessoas, dando-lhes a falsa sensação de escolha, de sinônimo de libertação do homem em relação ao trabalho, tendo como argumento a ampliação do tempo disponível para atividades de lazer, as quais são preenchidas, muitas vezes, pelos conteúdos ofertados pelos produtores da “pseudoarte”. A tecnologia, nos tempos atuais, na época da reprodutibilidade técnica, constitui a vida das pessoas de informações abundantes e que chegam em velocidade muito rápida e, por conta do bombardeamento de informações e imediatez, seu conteúdo se torna superficial (LEITE, 2015b). Na pandemia temos vivenciado fortemente essa disseminação de informações, muitas delas inverídicas e com poder de influenciar fortemente muitos grupos.

A tecnologia nos trouxe a possibilidade de nos comunicarmos de maneira mais rápida, até mesmo instantânea, entretanto isso também abre a possibilidade de falsas informações circularem com mais agilidade e, também, informações fúteis e desnecessárias, que geram grande interesse nas pessoas, o chamado “sensacionalismo”, que constitui a exacerbação e o exagero de determinadas notícias ou acontecimentos e englobam, geralmente, violência e vida de celebridades. “A necessidade de aproximar o objeto e torná-lo possível por meio da imagem – ou melhor, da cópia, da reprodução – torna-se mais e mais presente a cada dia” (BENJAMIN, 2019, p. 60). Constatamos isso, também, por meio dos trabalhos publicitários, em que os objetos ou serviços são expostos de forma a criar uma falsa

necessidade no consumidor, alavancando o consumo frenético (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003). A indústria cinematográfica, atrelada ao sistema de produção capitalista, movimenta todo um sistema jornalístico a fim de criar padrões, promovendo concursos de beleza, definindo o tipo ideal de vida. E, desse modo, altera nas massas o interesse original e significado pela obra fílmica. Benjamin (2019) compara o capital cinematográfico ao fascismo, valendo-se de carência de novas formas sociais, as quais vão sendo exploradas no interesse da minoria detentora dos meios de produção. Todas essas questões citadas corroboram a formação estética dos sujeitos, cujos interesses se pautam na classe dominante. Dessa forma, é de suma importância discutirmos e entendermos essa relação, para pensarmos em uma verdadeira educação estética.

A relação da reprodução, do esvaziamento da arte, faz-se presente no meio social, agindo como influenciador de opiniões, por meio da nova profissão intitulada *Digital Influencer*²⁴, que estabelece padrões e comportamentos, do que são exemplos os inúmeros programas de *reality show* que ditam normas de conduta, perceptíveis pela expressiva quantidade de “seguidores”²⁵. A escola, por estar inserida na sociedade, não está alheia a isso, essa relação adentra os muros da escola, trazendo consigo uma gama de ideias preestabelecidas sobre arte, cultura e estética. Vemos em muitas escolas a reprodução de “trabalhinhos” que figuram a cultura em que a criança está inserida, sem grande preocupação com o conteúdo ou com o processo de criação da criança, como a apreciação de filmes e vídeos, até mesmo hollywoodianos, e grandes recordes de vendas de DVD ou visualização no *youtube*, escolhidos, muitas vezes, pelos próprios professores, por acharem que as crianças já estão mais acostumadas com esse tipo de filme e que elas gostarão mais de assistir, pois fazem parte de seu entorno social.

As crianças, de fato, vão gostar de assistir aos vídeos e filmes “da moda”, já que é a eles que elas têm acesso em casa e com os quais já estão familiarizadas. Mas, pensando na função social da escola, temos que defender um ensino que vá além daquilo que é oferecido às crianças em seu contexto de vida familiar, mostrar-lhes outras obras a que elas não teriam acesso em suas casas, pois assim

²⁴ Formadores de opiniões, em suas contas nas redes sociais, expõem sua vida, ou o que eles selecionam dela, e interagem com seus seguidores, muitas vezes servindo como atores para promoverem produtos de parceiros comerciais (GOMES; NEVES; PEREIRA, 2019).

²⁵ “Pessoas que por admiração ou identificação a elas [influenciadores] se associam para compartilharem as notificações publicadas na rede social” (APROBATO, 2018).

poderíamos pensar em um ensino que ultrapassasse o conhecido, o entorno que a criança vive, uma vez que a cultura, na concepção de Vigotski, não é sinônimo de entorno social imediato, restrito à vivência imediata. Para muito além de algo local, regional, específico, etc., “a cultura é traço da universalidade humana, produto da prática histórica social dos homens” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 357). As autoras também nos afirmam que o bom ensino é o que se antecipa ao desenvolvimento, para poder produzi-lo, ou seja, nessa concepção vigotskiana, só há ensino se houver mudança, desenvolvimento, porém, se ensinarmos ou apresentarmos o que a criança já conhece, não teremos superação, apenas manteremos a forma como estão, reproduzindo o modelo social vigente.

Na sociedade contemporânea, mesmo com o grande número de pessoas com acesso a TV, celular e internet, nem todas as ferramentas oferecidas por esses dispositivos são acessíveis à massa. Como apontaram Della Fonte e Loureiro (2003, p. 48), há quase 20 anos, “a tecnologia não é para todos. A civilização imagética não é para todos”. Chega às massas o que foi selecionado para elas, como a TV aberta e as redes sociais “gratuitas”, sem a devida qualidade estética e sem significação, porque “quanto mais a significação social de uma arte é reduzida [...], mais se distanciam mutuamente os comportamentos crítico e usufruidor do público” (BENJAMIN, 2019, p. 86).

Entendemos que nada chega aos nossos olhos sem intenções, principalmente diante de uma tela, mas há intencionalidades e interesses alienadores, dando valor às coisas, aos objetos, tornando o homem um objeto entre eles, um objeto impotente e desprezível (FISCHER, 1976). Torna o homem objeto na sociedade de consumo, objeto explorado para consumir o que acredita ser feito para atender suas necessidades, porém suas necessidades foram criadas através de interesses da indústria cultural, para que ela pudesse vender produtos dos quais o sujeito acredita precisar. Pensando na arte como forma de expressão do homem, podemos vê-la na produção imagética – mas uma arte comercial, uma arte de massa, a qual podemos considerar como “aquela cujos produtos satisfazem as necessidades pseudoestéticas dos homens-massa, coisificados, que são, ao mesmo tempo, um produto característico da sociedade industrial capitalista” (LEITE, 2015b, p. 48), ou seja, não é a verdadeira arte, que contribua positivamente para a constituição do sujeito, mas uma pseudoarte que mantém o *status quo*.

Os aparelhos eletrônicos se tornam um vício, uma dependência para muitas pessoas, seja por suas funcionalidades práticas para o dia a dia ou como passatempo. Essas funcionalidades presentes em nosso cotidiano, como programas televisivos, jogos, internet, filmes, etc., influenciam a formação da individualidade dos sujeitos, uma vez que propagam ideias intrínsecas ao seu conteúdo, bem como hábitos e juízos éticos e estéticos. Discutida por Della Fonte e Loureiro (2003) quase duas décadas atrás, essa relação ainda se mantém atual.

As comunicações em massa estabelecem padrões visuais, modas passageiras e produtos referentes a elas para que as pessoas se sintam pertencentes àquele grupo, considerado o ideal. Destarte, “a crescente proliferação e a inserção dos meios eletrônicos de comunicação social vêm dando base a se pensar que estamos sob a égide da “era da imagem” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 11). Todos querem parecer e aparecer, exibindo momentos perfeitos de suas vidas, igualando-os aos dos artistas famosos, personagens de novelas e filmes. Querem ser populares, participando de aplicativos da moda, como o *TikTok*²⁶, e, como nos afirmam Della Fonte e Loureiro, antes mesmo de todas essas redes sociais, a vida passou a ser como um espetáculo, algo para ser visto, advogando sua representação em detrimento da realidade.

No trabalho com propagandas, a estética e as imagens têm papel importantíssimo na formação de conceitos, pois associam-nas a padrões de vida e pertencimento social, alterando as características culturais, como afirma Leite (2015b, p. 57), ao argumentar que “as imagens e os discursos que compõem nosso universo estético têm o poder de orientar ética e politicamente nossas práticas, pois nos dão referências sobre o que vemos, pensamos e fazemos”. Daí nos é inquestionável o papel da educação estética dos sujeitos, para que estes sejam capazes de realmente compreender o que os constitui como humanos, discernir quais produtos e imagens representam a si e sua essência, e não se deixem seduzir pelas imposições da sociedade capitalista de consumo, pois “apesar de toda a ilustração e informação que se difundem, a formação cultural se converte em semiformação, forma de consciência alienada que renuncia à sua autodeterminação e se prende a elementos culturais aprovados” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 14).

²⁶ Rede social em que as pessoas gravam pequenos vídeos, memes, dublagens, dancinhas da moda, e várias outros tipos de exibições praticadas por crianças, adolescentes e adultos de diversas classes sociais. Foi criada em 2016, na China, por uma *startup* chamada *ByteDance* (MONTEIRO, 2020).

A questão da formação humana por meio das disseminações estéticas no capitalismo nos faz refletir em qual sujeito está sendo formado, uma vez que a TV e os canais digitais, como o *Youtube*²⁷, oferecem conteúdo para diversas faixas etárias, inclusive com um espaço exclusivo para crianças, o *Youtube Kids*²⁸. A formação das pessoas por meio dos meios de comunicação, devido ao poder pedagógico para influenciar na formação dos sujeitos, está se acentuando (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003).

Ao pensarmos no atual momento de isolamento social, podemos afirmar que as crianças estão passando mais tempo na frente da tela, o que aumenta a exposição a conteúdos que se dizem “educativos” – e podem até ser –, mas com intencionalidades diferentes da que defendemos aqui. Com efeito, são necessárias, para uma educação emancipadora, a reflexão, a negação e a problematização desses meios de comunicação e produtos midiáticos alienantes (CHISTÉ, 2013). E, sabidamente, a educação estética dentro das escolas, de forma intencional e planejada, tem o professor como o sujeito que viabilizará outros contatos com diferentes expressões, com as quais as crianças não conviveriam, oferecendo novas experiências, as quais dificilmente chegariam aos olhos e às mãos das crianças pelas vias midiáticas ou familiares, como já dissemos. Esse é um trabalho complexo, uma vez que a mídia enraíza certos padrões e “gostos”, adentrando até mesmo nos ambientes escolares, por meio dos materiais dos alunos, como bolsas, cadernos e estojos de personagens famosos, filmes da moda, *youtubers*²⁹ que estão em alta, modelos fotocopiados de atividades, etc.

Às palavras de Pereira e Jobim Souza (1998, posição 533), que na década de 90 alertavam que “a televisão que se transforma em babá, incluímos que hoje os *smartphones* e *ipads* são as babás ‘mais que perfeitas’. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. [...]. Publicidade. Cultura de consumo”. Para tanto, é imprescindível um trabalho intencional nas escolas, para que a criança tenha a possibilidade de se constituir como sujeito social e tenha contato com as produções humanas de uma forma sistematizada e intencional. Charlot (1979) discute sobre o papel social da escola, a qual possui uma intencionalidade educativa e finalidades

²⁷ Plataforma de vídeos com opções de contas gratuitas (com diversas propagandas) e pagas (sem propagandas).

²⁸ Plataforma com vídeos voltados ao público infantil, que também possuem propagandas na versão gratuita, respeitando a faixa etária (YOUTUBE, 2021).

²⁹ Usuário da plataforma *Youtube*.

específicas, e não deve ser um instrumento de reprodução das condições e dos padrões existentes e impostos pela sociedade de classes.

Nessa direção, Leite (1998) defende que as crianças precisam ter acesso aos materiais e aos espaços que propagam a arte, como livros e museus, e que, também, tenham voz e vez para construírem seu senso estético, de forma a poderem opinar sobre aquilo com que estão tendo contato, bem como o criticar. A autora defende também o que havíamos discutido anteriormente, que é a criança ter contato com o que ela comumente não teria em casa ou em ambientes fora da escola, como é o caso de ouvir outras músicas, as quais não ouviria em seu meio social; ler e ouvir diferentes histórias, até mesmo de outros lugares do mundo; dançar e mexer o corpo com ritmos diferentes do que está acostumada. Essas atividades, segundo Leite, bem como o gosto, podem ser aprendidas, porém, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja experiência e, para isso, é preciso que a criança tenha contato com esses elementos artísticos de forma sistematizada e, assim, possa desenvolver seu senso estético, para além do que está oferecido a ela pela sociedade em que ela está inserida.

A discussão sobre a arte e a educação estética, neste estudo, dá-se no campo educacional, na busca por evidenciar que a arte “tende a possibilitar ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade capitalista” (LEITE, 2015b, p. 58). Para que essa ruptura ocorra, é necessário um trabalho intencional, que privilegie o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da percepção, entre outras funções psicológicas superiores. “A relação entre obra de arte e receptor implica, necessariamente, uma relação social, uma troca entre sujeitos, um diálogo tanto com o autor da obra quanto com as vozes sociais que ecoam na obra” (p. 58), sendo o adulto, o professor, que possibilita a mediação entre a obra de arte e a criança.

Em nossa atual situação, de pandemia mundial, o professor também vem desempenhando esse papel de trabalhador que precisa fazer uso das tecnologias eletrônicas, organizar sua rotina em casa, cuidar do horário dedicado ao trabalho, e este, muitas vezes, ultrapassa sua carga horária de trabalho ao qual está submetido. Nesse contexto, a situação de empregabilidade do professor é semelhante à

uberização³⁰ do trabalho, ainda mais com interesses de instituições privadas em vender programas de educação e defender o ensino EaD, como possibilidade de potencializar o tempo humano, ultrapassando barreiras de tempo-espço. Neste modelo, o encontro humano é apenas um apêndice, nem sempre considerado.

No contexto da pandemia, os alunos também têm que lidar com a tecnologia para manter-se mais próximos dos professores e das atividades escolares. Entretanto, nem todos têm um bom acesso, e não são poucos o que não têm acesso algum, o que escancara ainda mais a desigualdade em nosso país, uma vez que várias crianças e adolescentes não estão tendo contato com nenhum tipo de atividade ou interação com seus professores, o que, mais uma vez, reforça a ideia de que no capitalismo o acesso a certos meios de comunicação é definido mediante interesses da classe dominante³¹.

A relação entre os sujeitos está comprometida com o distanciamento social e, levando em consideração que a relação com a obra de arte se dá pelo contato do sujeito com a produção artística, por ser o contato presencial mais rico, em termos de fruição, para estabelecer uma relação de análise e reflexão, esse momento de pandemia prejudica, igualmente, a educação estética. A criança precisa do contato com objetos e com o outro, seja outra criança ou adulto, para participar de situações que a coloquem em um movimento de superação das necessidades e ela possa se desenvolver plenamente. Sobre a relação entre desenvolvimento infantil e educação estética, a próxima seção dedica-se a discutir os processos pelos quais a criança se desenvolve e sua atividade principal, bem como a relação com a arte e a importância do professor na organização do ensino.

³⁰ “Caracterizado pela ausência de direitos trabalhistas, pela jornada ilimitada de trabalho, uso de aplicativo enquanto meio de trabalho e pela responsabilidade do trabalhador na obtenção e manutenção dos instrumentos laborais” (PINHEIRO; SOUZA; GUIMARÃES, 2018).

³¹ Na seção 4 discutiremos a questão das atividades que estão sendo desenvolvidas nessa realidade de pandemia e traremos relatos de famílias e professores sobre como está sendo este momento.

3. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA INFÂNCIA

O ensino da Arte constitui-se como fundamental integrante no processo de formação do indivíduo, pois a relação entre obra de arte e o sujeito permite o desencadeamento de um processo reflexivo fundamental na construção social do indivíduo, possibilitando que ele participe de vivências estéticas que o estimule a repensar seu cotidiano, colaborando com a ampliação de seu conhecimento de mundo, do outro e de si.
(LEITE)³²

A estética, bem como as produções artísticas, “se vale de métodos diversos: psicológicos, sociológicos, semióticos, etc.” (VÁZQUEZ, 1999, p. 62) e possui a capacidade de influenciar no desenvolvimento psicológico humano, tendo em vista que é uma criação humana, e nela está contida toda forma de representação social, bem como suas ideologias, a formação da consciência e sentimentos. “A arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 12). Nessa relação, Vigotski aborda a formação do sujeito e argumenta que as produções artísticas têm um importante papel na criação artística, levando em consideração que essa criação expõe as subjetividades humanas, desperta emoções e influi no sentimento (VIGOTSKI, 2009), sendo, ambas, partes importantes do processo artístico, tanto na criação como na apreciação.

Nessa perspectiva, Barbosa (2014, p. 4) ressalta a importância da arte na sociedade, pois a “arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, arte representa o melhor trabalho do ser humano”. Tendo em vista que é na infância que as principais mudanças ocorrem no desenvolvimento humano, apresentaremos uma discussão de como a arte e a educação estética contribuem para a formação das crianças. Sobre o ensino de arte e sua importância, Leite (2015b) escreve que este ensino é integrante fundamental na formação do indivíduo, promovendo, a partir de experiências estéticas, um processo reflexivo entre obra e sujeito, processo esse essencial na construção social deste, porque amplia seu conhecimento de mundo, do outro e de si.

³² LEITE, 2015b, p. 890

Dessa forma, abordaremos nesta seção a criança e sua relação com a condição infantil, como discute Charlot (1979), e suas peculiaridades no desenvolvimento psicológico a partir de sua atividade principal: a brincadeira (jogo de papéis). Discutiremos como podemos, com a educação estética, contribuir para esse desenvolvimento. Faremos, também, uma breve análise sobre o ensino de arte no Brasil para compreendermos a nossa atualidade e seguiremos com a temática da educação estética na infância e a relação professor-aluno.

3.1 A criança da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental: consideração sobre sua atividade principal

É fundamental entendermos o desenvolvimento da criança para que ela se humanize e possa fazer parte das produções sociais; ter em conta ser ela um sujeito social que tenha sua fase da infância respeitada e compreendida como necessária para esse desenvolvimento. Isso implica considerar o jogo de papéis como atividade principal, porque, se quisermos compreender o desenvolvimento psicológico infantil, devemos, primeiramente, analisar sua atividade principal e a forma como ela é construída (ELKONIN, 2017; LEONTIEV, 2010).

O conceito de atividade, uma importante conquista da Psicologia soviética, foi fundamental para examinar o “problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência (por intermédio das pesquisas de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein)” (ELKONIN, 2017, p. 153), pois permitiu “mudar radicalmente tanto as noções sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, quanto os princípios de divisão de seus estágios” (p. 153).

O conceito de atividade, discutido por Leontiev (2010) elucidou-nos que ao longo do desenvolvimento humano existem atividades que o determinam. Essas atividades são chamadas de atividade principal. Na criança da pré-escola é o jogo protagonizado ou jogo de papéis; nas crianças e nos jovens escolares, o estudo; e, nos adultos, o trabalho. São essas atividades que possibilitam as principais mudanças psicológicas.

O brincar, como o jogo de papéis³³, é a atividade principal da criança em idade pré-escolar (ELKONIN, 2017), atividade que promove o desenvolvimento psicológico, porque, segundo Vigotski (2010a), o brincar, é imprescindível para compor uma

³³ O jogo de papéis é uma atividade do brincar da criança pequena em que constitui-se com a representação da criança de papéis sociais que ela vivencia, sendo representado no momento da brincadeira.

estrutura básica, para que possam ocorrer mudanças da necessidade e consciência na criança. Sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento, Araujo, Nascimento e Migueis (2009, p. 298) abordam essa discussão pautadas em autores da teoria histórico-cultural e nos esclarecem que

atividade principal não é sinônimo de “atividade predominante”, isto é, não é uma atividade na qual o indivíduo passa a maior parte de seu tempo. Uma atividade torna-se principal para a vida de um sujeito não pelo tempo que ele passa realizando essa atividade, mas sim pelo fato de que é através dela que são produzidas novas formas de conduta.

Essa compreensão de que a atividade principal não, necessariamente, precisa ocorrer o tempo todo nos remete ao entendimento que a criança pré-escolar não brinca o tempo todo com o jogo de papéis. Porém, é fundamental entendermos que a atividade principal é a atividade que proporciona o maior desenvolvimento no ser humano, assim como o estudo e o trabalho, em outras fases da vida. “O entendimento do jogo é a base para a compreensão do desenvolvimento da criança” (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009, p. 294). Por isso, antes de discorrer com mais profundidade sobre a educação estética, julgamos necessário apresentar o desenvolvimento infantil com enfoque no que os autores da THC apresentam como atividade principal, ao considerarmos que “se, por um lado, não é no jogo que a criança irá finalizar o processo de desenvolvimento cultural dessas funções psíquicas, por outro, é nesse tipo de atividade que elas nascem” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2010, p. 128).

No curso do desenvolvimento infantil, inicialmente, enquanto bebê a atividade principal é “a comunicação emocional direta com os adultos [...], dentro da qual se formam as ações orientadoras e sensório-motoras da manipulação” (ELKONIN, 2017, p. 163); assim, a criança pequena estabelece uma relação de comunicação com o adulto, o qual medeia a relação do bebê com os objetos. Assim o bebê brinca com certos objetos que produzem sons, como chocalhos; tenta alcançar, agarrar e lançar objetos e aprende, então, “a olhar, ouvir, apanhar e afastar” (VIGOTSKI, 2018, p. 120). Essa atividade objetual do bebê vai se modificando e passa a ser brincadeira, em um plano mais individual (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020), porém, conforme suas necessidades vão sendo alteradas, suas ações dentro da atividade do brincar também se alteram. Leontiev (2010, p. 125) afirma que a brincadeira (jogo de papéis) “surge

a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”.

Essa necessidade de participar da vida adulta torna a atividade de representação, ou seja, o jogo de papéis, parte da atividade da criança, dando a ela a possibilidade de agir da forma como ela vê os outros e de realizar atividades não acessíveis a ela, como montar um cavalo (LEONTIEV, 2010). É, portanto, na brincadeira que a criança consegue realizar o que ainda não lhe é acessível, ou seja, ações que ainda não são possíveis a ela experimentar ou objetos que ainda não pode manipular. Ao invés de ela esperar que tenha idade para agir com eles, ela brinca. “A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2010a, p. 108-109).

Para entender a atividade da criança, é necessário considerar que ela, em sua condição, sofre grande influência e transformação do seu meio social. “A posição da criança na sociedade tem se modificado ao longo da história, mas, em todo lugar e época, a criança foi parte da sociedade” (ELKONIN, 2017, p. 158). Bem como o adulto, a criança é um sujeito constituído socialmente, e essa construção se modifica ao longo dos tempos, juntamente com as modificações na da sociedade. Elkonin (2017, p. 158) discute a história da criança nas mudanças sociais e apresenta que

nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato: desde a mais tenra idade, os pequenos viviam de modo comum com os adultos. Seu desenvolvimento tinha lugar dentro dessa vida comum, como um processo indivisível. A criança constituía uma parte orgânica da força produtiva da sociedade, e sua participação nessa força estava limitada só por suas possibilidades físicas.

Elkonin (2017, p. 158-159) continua a discussão nos dizendo que o vínculo da criança com a sociedade mudava conforme os meios de produção, e as relações sociais se complexificavam, passando a ser “mediado pelo processo de educação e de ensino” e esse processo era transferido à família, a qual passa a ser uma unidade econômica autônoma, tendo o vínculo com a sociedade “cada vez mais mediatizados” (p. 159).

Charlot (1979), em suas discussões sobre a infância, nos traz reflexões sobre a criança e sua imagem projetada socialmente, imagem elaborada pelo adulto, a qual

se projeta na criança, juntamente com a sociedade, criando um modelo que sofre evoluções historicamente.

Como discutimos na seção anterior, as mídias exercem grande influência na construção do homem, definindo padrões de consumo e comportamento. Com a criança, esse processo se inicia desde a primeira infância, ou mesmo até antes de ela nascer. Produtos destinados a bebês, romantização da maternidade, exposições excessivas em redes sociais. Tudo isso corrobora a formação da personalidade da criança e de suas atividades. “A sociedade, como o adulto, projeta-se na criança, sua representação da infância traduz o que ela é e o que quer se tornar” (CHARLOT, 1979, p. 142).

Sendo assim, não podemos falar em natureza infantil como uma categoria nata ao ser humano desde os primórdios, tendo em vista que essa etapa da vida foi construída socialmente, acompanhando as mudanças evolutivas do homem social. Elkonin (2019, p.158) também discute essa relação nos dizendo que “superar a noção naturalista sobre o desenvolvimento psíquico exige mudar radicalmente a compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade”. Ou seja, devemos compreender as relações sociais para pensarmos em como os sujeitos se desenvolvem.

A esse respeito, Vigotski (2010b) explana que, quando o homem altera a natureza, sua própria natureza é alterada, uma vez que o controle da natureza e o do seu próprio comportamento são interligados. E aqui podemos entender, a partir das contribuições de Charlot, não haver uma natureza humana ou natureza infantil biologicamente determinadas, mas existe uma condição humana e uma condição infantil, que se alteram ao longo das modificações humanas (CHARLOT, 1979), condição essa que foi sendo criada e projetada socialmente, com seus costumes, comportamentos, regras, economia, política e produções.

A criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em via de formação, vive num meio social adulto ao qual não está imediatamente adaptada: essas observações são válidas para toda criança, para qualquer civilização e para qualquer classe social a que pertença; definem o que se pode chamar uma condição infantil. Mas o crescimento, a formação da personalidade e a adaptação social processam-se num meio social que não é o mesmo para todas as crianças (CHARLOT, 1979, p. 253).

É importante destacar, nessa passagem, que o autor termina com a afirmação de que o meio social não é o mesmo para todas as crianças. Vemos isso explicitamente neste momento de pandemia, em que todas as crianças foram submetidas à educação remota, entretanto, nem todas possuem meios materiais de acesso às “aulas”³⁴, ou seja, estão fora desse processo de “ensino”. Sendo assim, o contato com a arte também se dá de forma restrita, uma vez que nem todas as crianças possuem acesso aos lugares que produzem e expõem arte e, neste momento de isolamento, esse acesso diminuiu ainda mais porque, na maioria das vezes, o único contato com literatura, teatro e artes visuais se dava dentro ou por meio das escolas.

Rigon, Asbah e Moretti (2010, p. 27) destacam a importância do outro na humanização da criança, dizendo que “é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com os outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se”. A criança, sem estar em contato com os objetos artísticos, atualmente, está com o seu desenvolvimento prejudicado, porém o risco de as aulas acontecerem presencialmente é muito mais danoso, devido à propagação do vírus. O que precisaria acontecer é que todas as crianças tivessem acesso às tecnologias, e não somente a isso, que são um bem humano, para que pudessem fazer parte das atividades desenvolvidas pelas escolas, mesmo que essas atividades não promovessem, efetivamente, o desenvolvimento pleno do aluno, mas que a criança não fosse excluída desse momento social, que estamos vivendo.

Retomando a discussão sobre o jogo de papéis, que também tem origem social, “surgido em uma determinada etapa do desenvolvimento da sociedade, no curso da mudança histórica do lugar em que a criança ocupa nela” (ELKONIN, 2017, p. 158), vemos que essa atividade também não é natural, mas surgida de uma determinada necessidade em um determinado contexto histórico. A criança reconstrói, no jogo, as relações sociais, suas tarefas e normas dessas relações mediante a realidade em que elas vivem (ELKONIN, 2009), interagindo com os objetos que lhes são apresentados e em contato com adultos em determinadas atividades. “Embora a relação criança/mundo possa se dar, na aparência, mediada por apenas um indivíduo (por exemplo, a mãe), esse indivíduo carrega em si o conjunto de relações sociais de seu

³⁴ Entendemos que neste momento de pandemia, em que as escolas estão fechadas, não podemos falar em aula, da maneira como era. As crianças estão em atividade, mas não, necessariamente, estão participando de aulas, tendo em vista as relações humanas necessárias para a promoção do ensino.

tempo” (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009, p. 295)”, ou seja, a sua constituição como ser humano e sua visão de mundo que o move.

Como discutimos antes neste texto, a influência da mídia e as relações de trabalho presentes na sociedade interferem de maneira direta no jogo de papéis das crianças, uma vez que “seus temas influem de maneira decisiva a realidade que circunda a criança” (ELKONIN, 2009, p. 30). Os jogos de papéis, de modo geral, possuem o mesmo conteúdo, as relações sociais e a atividade do homem; o que diferencia o jogo é, justamente, a relação com a realidade em que a criança está inserida, relações as quais ela presenciou, as dificuldades pelas quais ela passou, como elucidou Elkonin (2009, p. 35):

o tema do jogo é o campo da realidade reconstituído pelas crianças. Como já indicamos, os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

A criança reconstrói no jogo, ao longo de seu desenvolvimento, as relações sociais, que se aprofundam conforme a criança vai crescendo, penetrando cada vez mais na sociedade e participando de determinadas situações. Passa a se submeter a um maior autocontrole na brincadeira, uma vez que interpreta papéis em que se destacam as relações entre as pessoas (VIGOTSKI, 2010a). Para tanto, devemos destacar que a brincadeira, atividade principal da criança que proporciona um maior desenvolvimento no sujeito, como já afirmamos aqui, não é uma atividade que dá prazer à criança, ela não brinca porque é prazerosa. Se assim o fosse, ela preferiria se dedicar a outras atividades que mais lhe proporcionassem prazer, sendo que alguns jogos só dão prazer à criança se o resultado for interessante a ela (2010a).

No jogo de papéis, tem-se o desenvolvimento de formas culturais que, como discutiram Nascimento, Araujo e Migueis (2010), referem-se ao comportamento e à atenção voluntários, bem como à própria voluntariedade, e à memória lógica, ou seja, a modos de conduta e funções psicológicas superiores. Elkonin (2017, p. 164) discute o brincar como promotor do desenvolvimento psíquico e, em suas palavras, destaca que

o sentido do brincar para o desenvolvimento psíquico das crianças de idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste no fato de que, por conta de procedimentos peculiares (a apropriação, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro etc.), a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas.

O ato de brincar, como descrito por Vigotski, preenche as necessidades que a criança possui; ou seja, ao brincar ela realiza ações das quais necessita para integrar-se ao mundo adulto, e, mais ainda, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 2010a, p. 113).

Destacamos, então, o papel das relações sociais como sendo tão significativo quanto os próprios objetos manipulados pelas crianças no processo da brincadeira do jogo de papéis. Esses objetos podem ser substituídos por outros que, como afirma Leontiev (2010, p. 122), “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”.

Vigotski (2010a) também ressalta uma questão importante sobre a função da percepção, afirmando que envolve não apenas a percepção concreta do objeto, mas também seus aspectos primários, como sua forma ou sua cor, e, desde muito cedo, a criança percebe, também, os significados, significados sociais, com ações determinadas e específicas e, mesmo na ausência de determinados objetos, a criança os substitui, como nos traz Leontiev (2010), e algo que é inacessível é substituído por um objeto que lhe é acessível, preservando o significado do objeto imaginado. As ações que a criança desenvolve na situação de jogo são imprescindíveis para seu desenvolvimento, e a criação dessas ações em determinadas situações “é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2010a, p. 117), tendo em vista que ela não pode participar de muitas ações restritas aos adultos e, com isso, ela cria a situação no jogo. Vigotski (2010a, p. 114) discute, também, a relação da percepção dos objetos e os significados da situação, nos dizendo que

a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela

situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto.

Propor situações em que a criança possa desenvolver a imaginação não auxilia apenas na percepção direta do objeto, mas, como nos explicou Vigotski (2009), promove a percepção do significado da situação, da relação. Nos experimentos de Elkonin (2009), podemos ver a relação das crianças em cada idade e, conforme forem ficando mais velhas, ou seja, adquirindo mais experiência e participação na sociedade, elas conseguem observar as relações sociais de formas mais elaboradas. Podemos pensar, assim, na diferença de situações para crianças da educação infantil e crianças do primeiro ano do ensino fundamental, as quais já possuem uma bagagem social maior do que aquelas da educação infantil. Ademais, entre 3 e 6 anos há um progresso na atenção e na memória (VIGOTSKI, 2010b), que pode ser percebido na atividade do brincar.

Elkonin (2009, p. 23) também discute sobre a relação do jogo com o desenvolvimento humano, destacando que “a atividade, e o jogo [...] pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação”. Todas essas funções psicológicas superiores são produtos da brincadeira, pois é na brincadeira que a criança tem a possibilidade de desenvolver sua criatividade e gerar, assim, uma situação imaginária (VIGOTSKI, 2010a), ou seja, não são premissas para que a atividade da brincadeira ocorra, mas sim fruto dessa atividade.

Assim sendo, a brincadeira tem fundamental importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, sendo a imaginação uma forma de atividade consciente e um novo processo psicológico para a criança (VIGOTSKI, 2010a). Tal atividade está presente na atividade principal da criança: o brincar. A brincadeira permite a ela se comportar além do habitual para sua idade, criando na criança uma zona de desenvolvimento proximal que permite vivenciar as tendências do desenvolvimento. “É indispensável ressaltar que, quando se fala da atividade principal e de sua importância para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isso não significa, em hipótese alguma, que não existia um desenvolvimento simultâneo em outras direções” (ELKONIN, 2017, p. 168).

Esta breve discussão nos faz entender a atividade que mais contribui para o desenvolvimento da criança pequena, e é essa atividade, na idade pré-escolar, que permite à criança compreender-se como um ser em si e para si (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009), compreender, além das relações sociais, sua própria relação com as pessoas e seu lugar na sociedade. À escola e aos professores cabe compreender essa atividade específica da infância, seus percursos e relevância para proporcionar atividades que contemplem as necessidades humanas das crianças e intervir da maneira correta, uma vez que

falar em intervenção nas brincadeiras infantis, muitas vezes, é compreendido como uma forma de “acabar” com o jogo. De fato, a depender do tipo de interferência do adulto na brincadeira, o jogo da criança acaba, dando lugar a uma atividade do adulto para a criança. Isso ocorre, especialmente, quando a intervenção se dá com a finalidade de transformar o jogo em recurso didático para atingir outros fins, que não o próprio desenvolvimento do jogo (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2010, p. 128).

Nesse sentido, a brincadeira não deve estar a serviço de meios alheios a ela, como ensinar certos conteúdos escolares. A brincadeira, o ato de brincar, quando organizado e oferecido à criança de forma a garantir espaços e materiais adequados, promove o desenvolvimento psíquico. Cabe ressaltar, entretanto, que a interação apenas com objetos e a relação que os adultos têm com eles, como se fosse uma imitação mecânica da ação sobre o objeto, sem propor situações tidas como lúdicas – um passatempo com atividades vazias – prejudicam o desenvolvimento das crianças, sendo necessário “propor situações nas quais estejam latentes as relações das pessoas entre si” (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009, p. 301).

O trabalho de organização do ensino, principalmente a Educação Estética, será abordado nos próximos tópicos com um aprofundamento da relação escola-sociedade, bem como a importantíssima figura do professor como organizador direto do ensino, estando no seu trabalho o objetivo de “trazer’ para a consciência das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de Jogo” (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009, p. 301). É tarefa primordial da educação na infância elaborar formas pedagógicas de trabalhar com o jogo, considerando-o e compreendendo-o como atividade principal da criança (ARAUJO; NASCIMENTO; MIGUEIS, 2009).

Após discorrermos sobre o desenvolvimento humano e a forma como a estética se desenvolveu juntamente com ele; sobre como a sociedade capitalista se organiza em relação às produções materiais e artísticas; sobre a mídia como sistema de oferta de arte às massas e interferência psíquica; e sobre a atividade principal da criança, o jogo protagonizado, julgamos importante conhecer, também, os caminhos que levaram o ensino da arte a ser como é hoje, para que possamos compreender as mudanças e as interferências políticas aliadas a interesses sociais e o modo como a escola se insere nesses contextos.

3.2 Breve histórico do ensino de arte no Brasil

Faremos uma breve discussão sobre como o ensino de arte foi introduzido no Brasil e como as políticas públicas voltadas a esse ensino contemplavam a estética na formação dos sujeitos, assim como na educação infantil para, com isso, discutir como poderia ser realizada uma Educação Estética na infância. Para tanto, nos fundamentaremos em Barbosa (2019), que fez um estudo acerca da história do ensino de arte no Brasil, recorrendo a fontes históricas, como jornais da época, leis e regulamentações, e a outros autores que discutem o ensino de arte, mas não com a retomada histórica que Barbosa sistematizou.

A educação para a arte no Brasil, segundo Barbosa (2019), surge, no início do século XIX, voltada à elite e iniciada pelo ensino superior. Todavia, a educação superior não contemplava uma educação verdadeiramente estética, apenas objetivava a formação da elite brasileira com uma formação técnica aos moldes dos idealismos vigentes naquela época.

Em seu trabalho a autora reflete sobre o desenvolvimento educacional no Brasil desde a chegada dos jesuítas, que tinham o propósito de educar a população indígena segundo os preceitos do catolicismo. Fazendo um paralelo com Ferreira Júnior (2010), abordaremos, brevemente, os caminhos por que passou a educação no Brasil e como a arte se inseria nessa educação.

No Brasil, quando os portugueses chegaram, é sabido que tribos indígenas que aqui habitavam praticavam a educação, não do modo como conhecemos hoje, estruturada e formal em uma instituição escolar, mas sim nos seus grupos, uma educação familiar e comunitária. O conhecimento era passado oralmente dos mais experientes para os mais jovens. Mesmo não havendo uma forma gráfica de registro, já que eram grupos ágrafos, havia movimentos de educação em relação aos objetivos

daquela cultura em formar um membro da tribo: bom caçador, bom manipulador de instrumentos de caça, conhecimentos sobre plantação, sobre vegetação e alimentos, deuses, rituais, pinturas, ou seja, tudo que fazia parte daquela cultura (BARBOSA, 2019; FERREIRA JÚNIOR, 2010).

Em 1549 os jesuítas chegaram ao Brasil para ensinar aos nativos os modelos cristãos. As casas de bê-á-bá, segundo Barbosa (2019), foram os primeiros lugares em que se fazia a educação formal dos indígenas, e eram constituídas de ensino bilíngue: tupi e português. Os jesuítas controlaram essa educação colonial por 210 anos e, ainda hoje, temos resquícios desse modo de organização do ensino, baseado na metodologia mnemônica³⁵.

Inicialmente, como nos traz Ferreira Júnior (2010), tentou-se a catequização dos índios adultos, porém não surtiu efeitos desejados, pois estes já possuíam uma cultura arraigada e completamente diferente dos preceitos cristãos impostos pelos jesuítas, que, então, voltaram-se a ensinar às crianças. Essa estratégia se dava porque os pequenos ainda não tinham os costumes tupi implantados em sua constituição como indivíduos e eles também poderiam ir contra os costumes históricos de sua tribo e, portanto, ao passar do tempo, esses costumes não estariam mais presentes. Vemos nessa situação a imposição cultural dos europeus sobre os indígenas, desprezando a forma como estes viviam e se relacionavam, produziam e vivenciavam suas manifestações estéticas.

Podemos refletir sobre a aculturação do povo indígena em detrimento da cultura ocidental e sobre como a relação estética se fazia de maneira desrespeitosa e preconceituosa, pois os portugueses desconsideravam o modo como os indígenas viam o mundo, suas formas de cobrir e pintar o corpo, de organizar o grupo e todos os demais aspectos que constituem uma cultura. Os padres jesuítas “veiculavam a concepção de mundo da chamada ‘civilização ocidental cristã’ por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia” (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 21).

Com a colonização, os que residiam no Brasil e não pertenciam à população indígena, e nem eram escravos, tinham tratamento diferente, o que nos marca até hoje em relação às desigualdades sociais de acesso e permanência no ensino, e oferta de um ensino com qualidade.

³⁵ Metodologia baseada na memorização dos conteúdos.

Aqueles alunos que se destacavam eram enviados à metrópole com o objetivo de complementar os estudos no nível do ensino superior, fosse em teologia, para os noviços da Ordem, fosse em Direito ou Medicina, para os filhos dos senhores de engenho (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 24).

Para retomar a temática do ensino artístico, convém reiterar que ele se iniciou no Brasil pelo nível superior, já que tinham como objetivo formar uma elite defensora da colônia e movimentar a cultura, tanto que as primeiras instituições superiores foram para formar militares, médicos e artistas – neste caso, na Academia Imperial de Belas-Artes, em 1826, a qual fora organizada por franceses, bonapartistas e depois da República passou a se chamar Escola Nacional de Belas-Artes (BARBOSA, 2019). Esse grupo de franceses, denominado de Missão Francesa, inicialmente tinha como objetivo organizar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Antes disso, em 1800, criou-se uma aula régia de Desenho, regida por Manoel Dias de Oliveira, baseadas nos esforços do Marquês de Pombal em tentar fazer uma renovação metodológica, o que não funcionou, como explicita Barbosa (2019, p. 18):

Um preconceito de ordem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil. Todos os membros da Missão Francesa eram de orientação determinadamente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte.

A arte produzida no Brasil, segundo os franceses, não tinha seu devido valor estético, e somente a arte trazida da Europa deveria ser valorizada esteticamente em nosso País. Mais uma vez o Brasil se viu invadido por estrangeiros que pregaram sua arte como sendo superior à produzida aqui. Como discutimos anteriormente, as ideias e concepções de arte da classe dominante se sobrepunham, e ainda sobrepõem, às da classe dominada. Essa compreensão do fazer artístico, infelizmente, constitui uma herança na concepção de educação estética que permeia as práticas pedagógicas.

Com o advento da República (1889), o ensino de arte continuou sofrendo preconceitos, porque era visto como adorno ao reinado e à conservação do poder, e também por convicções políticas contra os bonapartistas e preconceito estético, uma vez que os franceses seguiam determinações neoclássicas e no Brasil importavam-se os modelos europeus de “maneira atrasada” (BARBOSA, 2019). A tradição nessa época era o Barroco-rococó – barroco brasileiro influenciado pelos jesuítas –, o que gerava certos conflitos estético-artísticos (BARBOSA, 2019).

Como nos relata Barbosa (2019), os artistas dessa época, de camadas populares, mestiços e escravos, eram considerados simples artesãos pelas camadas superiores, e o neoclassicismo foi implantado tentando criar uma manifestação que não fosse a praticada pelas camadas inferiores, tanto que se disseminou pela burguesia, porém com objetivos alheios ao empregado na França, o qual era antiaristocrático. No Brasil deu-se o contrário. Esse processo de distanciamento da arte popular ocasionou um afastamento da massa em relação à arte. Todavia, o modo de organização do ensino, em geral, se mantinha nos moldes jesuíticos, mesmo estes tendo sido expulsos do País. Esse modelo de ensino privilegiava a retórica e a literatura, deixando em segundo plano os ofícios manuais, os quais eram vistos como trabalho braçal das camadas inferiores, devendo ser feitos pelos indígenas e pelos escravos.

Barbosa (2019) descreve que em 1876 o Brasil se interessou pela Arte Industrial, influenciado pelos EUA, o qual vinha mostrando progresso industrial atribuído ao ensino de arte aplicada à indústria desde a juventude, como reportado ao Brasil pelo jornal *O Novo Mundo*. O jornal também pode ter influenciado a entrada das mulheres nas classes de Desenho, em 1881, como uma forma de profissionalizá-las para que estas ocupassem lugares de trabalho, com o intuito de desenvolver o País. A partir de interesses capitalistas na mão de obra para a indústria, o trabalho manual passou a ser repensado pela classe dominante.

Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa da nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os polos pré-conceituais (BARBOSA, 2019, p. 30).

Como exposto pela autora, as artes ligadas às indústrias tornaram-se valorizadas, enquanto as Belas-Artes foram desprezadas, pois não eram consideradas úteis para o desenvolvimento econômico, levando em consideração o sistema capitalista. “A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela república (1889). Este processo de mudança, porém, foi tão lento, que alcançou o século seguinte” (BARBOSA, 2019, p. 31). Quando ocorreu o primeiro surto industrial no Brasil, entre 1885 e 1895, a educação foi vista como indispensável para o progresso do País, afirma Barbosa. Esses fatores

contribuíram para o menosprezo em relação à disciplina de arte, uma vez que ela não reprovava, a não ser que ela estivesse de acordo com os interesses econômico industriais com aulas de desenho geométrico e industrial, ou seja, o ensino de Arte reduzido ao ensino do desenho para o mercado (BARBOSA, 2019). E o ensino de desenho nesse período, por sua vez, limitava-se à “imitação, pelas percepções e ideias que o aprendiz captava do seu meio” (ROSSI, 2003, p. 13).

A realidade do acesso à educação, ao final das relações escravistas, era muito ruim, pois apenas 1,3% da população frequentava a escola primária (FERREIRA JÚNIOR, 2010). Porém, essa situação causou incômodo a muitos grupos, e em razão de muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus, “os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no País, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e no início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). Barbosa (2019, p. 77) nos revela um dado importante: “90% de crianças brasileiras privadas do ensino elementar ao atingirmos o ano de 1921”, demonstrando um descaso pelo poder público com as crianças pobres.

Os acontecimentos pré-modernistas que ocorriam nas primeiras décadas do século XX não influenciaram o ensino de arte nas escolas, que se manteve até meados da década de 20, quando ocorreu uma forte valorização da livre-expressão da criança e, “com a entrada das ideias de John Dewey e do Movimento da Escola Nova no Brasil, a criança passa a ser vista não mais como um ‘adulto em miniatura’, mas como um indivíduo capaz de se expressar e pensar sobre o mundo que o cerca” (CARAM, 2015, p. 16). A partir destas ideias, observou-se uma mudança em relação à produção artística da criança: não poderia haver interferências do professor, para não influenciar a espontaneidade, desencadeando a ideia de que a arte fosse apenas uma atividade a ser aplicada nas escolas (ANDRADE; ARANTES, 2016; CARAM, 2015; ROSSI, 2003). Tais ideias traziam conceitos de espontaneidade, iniciativa, subjetividade e expressividade, os quais desconsideravam a função intelectual da

atividade do artista, levando a crer que a arte seria apenas expressão e não seria passível de ensino (ROSSI, 2003), o que gerou problemas no entendimento do ensino de arte na escola.

Era, portanto, uma educação que vinha de fora para dentro, e de cima para baixo, desconsiderando o alcance da experiência da criança; na nova visão de educação que estava surgindo, a apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa e, conseqüentemente, a imagem foi banida do ensino da arte. Ao contrário, passou-se a zelar para que o aluno fosse contaminado pela imagem. Permaneceu na escola apenas a imagem produzida pelo próprio aluno; aquela que, supostamente, viria “de dentro”, carregada de subjetividade. O método que respeitava os princípios dessa nova educação (que ficou conhecida como Escola Nova) era a livre-expressão (ROSSI, 2003, p. 13-14).

Barbosa (2019), ao discutir o início do século XX, mostra que neste período se deu a preocupação com a implantação e a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas primárias e secundárias, aliás, o ensino de Desenho. Ou seja, estávamos bem atrasados em relação aos métodos, pois nem ao menos um ensino estruturado nós tínhamos. O Desenho tinha muito valor, pois era considerado o antecessor da escrita, e não uma forma de arte, e justificava-se pela ideia de que todos os homens tinham uma capacidade natural para o desenho. Importa lembrar que o objetivo do ensino seria a preparação do povo para o trabalho.

Enquanto que o ensino do Desenho a nível secundário continuou arrastando-se, até pelo menos 1925, asfixiado pelas rígidas correntes matematizantes, torturando os adolescentes com as exigências de exatidão e conceituação geométrica, a nível primário esse ensino receberia um influxo renovador que partiu dos novos modos de entender a Pedagogia como “a Psicologia em ação”. Esta nova abordagem foi divulgada principalmente pela Escola Normal de São Paulo que, a partir de 1914, criou o Gabinete de Psicologia Científica e o Gabinete de Psicologia Pedagógica, permitindo que se desenvolvessem pesquisas, embora muito rudimentares, sobre Psicologia experimental aplicada à Educação (BARBOSA, 2019, p. 96).

O currículo escolar nos anos de 1950 contemplava, além do desenho, música, canto orfeônico e, também, trabalhos manuais (ANDRADE; ARANTES, 2016). Alguns anos depois, em 1961, tivemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) (BRASIL, 1961) da história educação brasileira, que trata do ensino de 1.º e 2.º graus e inseriu no currículo “a disciplina de Educação Artística com conteúdo, avaliação, etc., tendo a finalidade de desenvolver atividades relacionadas a datas cívicas,

religiosas e festivas para preencher o currículo esvaziado pela ditadura militar” (CARAM, 2015, p. 16), o que refletiu e ainda reflete como finalidade do ensino de arte em escolas de 1.º grau e educação infantil, com atividades voltadas para a decoração de datas comemorativas como Dia das mães, Dia da independência, etc. (BARBOSA, 2014).

Com a nova configuração do trabalho, as crianças precisavam de um ambiente para ficarem enquanto as mães fossem trabalhar. Entretanto, “verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85), tendo o Brasil elaborado um documento norteador da educação infantil apenas em 1998, intitulado *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), seguido dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PNQEI) (BRASIL, 2006a), e das *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (DNEI) (BRASIL, 2010), os quais abordaremos brevemente mais à frente. Em relação à educação infantil, a LDB, no capítulo II, Art. 24, impõe que: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961).

No cenário da expansão da escola pública no momento da ditadura militar, observamos que a qualidade não fora garantida. Segundo Ferreira Júnior (2010, p. 52), essa expansão deu-se de forma ineficiente, “porque negligenciou o aspecto central da educação escolarizada: os conhecimentos clássicos acumulados historicamente pela humanidade”.

Com a LDB de 1971, a educação de 8 anos passou a ser obrigatória, como está disposto no Capítulo II, Art. 20 “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971). Todavia, como argumentado anteriormente, a obrigatoriedade do ensino não garante o acesso e a permanência dos alunos, o que apenas mascara o problema da educação brasileira. Essas crianças, mesmo tendo o direito ao acesso, estavam excluídos dos conhecimentos acumulados historicamente (FERREIRA JÚNIOR, 2010). Com o advento do tecnicismo, a LDB de 1971 incorporou a educação artística, ao lado de outras áreas do conhecimento. O capítulo I, Art. 7º dispõe: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação

Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Vemos, então, o aparecimento da obrigatoriedade da educação artística, todavia, como esclarece Rossi (2003, p. 15): “a apreciação estética continuou sem espaço na escola, durante os anos de abordagem tecnicista no Brasil, embora já houvesse críticas à preservação da livre-expressão do aluno”.

Em 1971, tivemos também o chamado Movimento Escolinhas de Arte, influenciadas pela Escola Nova, o qual oferecia cursos de arte para crianças e adolescentes e, também, cursos de arte-educação para professores, somando-se 32 escolinhas, em sua maioria particulares (BARBOSA, 2014), ou seja, era nessas escolinhas que se fazia a formação do professor de arte, também pelo fato de não existir cursos de arte-educação nas universidades, existindo apenas a formação de professores de desenho (BARBOSA, 2014).

Mesmo com a Lei que tornava obrigatória a disciplina de arte, não poderiam e nem deveriam ser aceitos professores com esse nível de formação, uma vez que “para lecionar a partir da quinta série exigia-se o grau universitário, que a maioria deles não tinha” (BARBOSA, 2014, p. 10). Em 1973 houve a criação de cursos de licenciatura em educação artística, com um currículo básico que abrangia todo o país, cursos estes que visavam preparar os professores em dois anos para lecionarem as quatro áreas artísticas: visuais, teatro, dança e música (p. 10).

Na década seguinte, “iniciou no Brasil um movimento questionador da educação artística como disciplina escolar. Como forma de adesão a esse movimento, os professores de arte passaram a denominar-se ‘arte-educadores’ e organizaram-se em associações regionais e nacionais” (ROSSI, 2003, p. 15). Entretanto, em 1983, mais de 50% dos professores primários não tinham formação na educação básica concluída. Eles lecionavam todas as matérias, incluindo arte (BARBOSA, 2014). Já os professores que conseguiam ter formação, eram provenientes do ensino noturno e “tinham uma formação que carecia tanto dos conhecimentos humanísticos mais gerais como daqueles referentes às disciplinas que ministravam. Além disso, estavam submetidos a uma brutal política de arrocho salarial” (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 101).

Na década de 90 a questão da estética aparece como objetivo primordial nas novas abordagens que questionavam não apenas a criatividade, a percepção e a coordenação motora, “mas também seus métodos, que priorizavam apenas uma produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise” (ROSSI, 2003, p. 16). Em

1996 tivemos mais uma LDB (BRASIL, 1996), essa agora após a constituição de 1988 e com um espírito mais democrático. Ela garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, mas não inclui outras etapas, como a educação infantil. Em 2013, a lei n.º 12.796, de 4 de abril altera essa lei, como vemos no título III, artigo 4.º, inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013). É a primeira vez que uma das etapas da educação infantil aparece como obrigatória, sendo que a creche ainda não foi considerada como obrigatória, embora em seu inciso II apareça como devendo ser ofertada gratuitamente às crianças de até 5 anos de idade.

Em 1997, tivemos o primeiro documento orientador de arte do Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), mas que abrange apenas o ensino fundamental. Neste documento, sem caráter mandatário, é utilizada a expressão “apreciação significativa”, referindo-se a ações como a “convivência, contato sensível, observação, percepção, reconhecimento e experimentação de leitura de elementos da arte” (ROSSI, 2003, p. 17), entretanto o termo priorizado no documento é “fruição”, descrito como “o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão” (BRASIL, 1997, p. 41), sendo estes considerados, no documento, suficientes para aprender arte.

Nessa direção, Barbosa (2019) alerta que a proposta de Abordagem Triangular por ela defendida, foi apropriada equivocadamente nos PCNs, os quais modificaram seus componentes para que não fosse reconhecida. Nas palavras da autora, “insistir em destacá-la seria subscrever a estética escolástica que desprezava a arte “interessada” no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, como Platão já antes o demonstrara” (BARBOSA, 2019, p. XXXI, XXXII).

A apreciação, como designada pelas elaboradoras dos PCNs, vem descontextualizada da Abordagem Triangular, a qual Barbosa nos traz que escolheu o termo “leitura” em lugar de apreciação. Ela argumenta que esse termo, apreciação, era usado para modelar o gosto do povo, baseado no gosto da elite, “para que os operários que começavam a ganhar algum dinheiro com a industrialização passassem a desejar os produtos que as fábricas dos ricos estavam colocando no mercado” (BARBOSA, 2019, p. XXXII).

Um ponto que chama atenção nos PCN é o fato de justificar a aprendizagem de arte como favorecimento em outras disciplinas, como expresso:

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 1997, p.19).

A arte ainda é relacionada a outros campos de conhecimento, como forma de dar importância à sua aprendizagem, e também, relacionada ao trabalho, indicada no documento como sendo presente em diferentes profissões e de fundamental importância à formação dos cidadãos, porém, não é discutido seu caráter de formação estética (BRASIL, 1997).

Em 1998 tivemos o RCNEI, com três volumes, que embora não tenham caráter mandatário, orientam as práticas pedagógicas por meio da apresentação de reflexões sobre essa etapa de ensino; identidade e autonomia da criança; eixos de trabalho com diferentes linguagens, o qual trata do desenvolvimento da arte nesta etapa de educação.

Um dos objetivos dos componentes curriculares do volume I, introdução, afirma que “as capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística” (BRASIL, 1998, v. 1 , p. 48) e vemos, no volume 3, *Conhecimento de mundo*, a arte como orientações didáticas, relacionada como metodologia a outros conhecimentos. Em relação às crianças de 4 a 6 anos, o documento nos traz os princípios sobre a arte na educação infantil quando fala sobre movimentos expressivos em situações cotidianas e em brincadeiras; ritmos, dança e movimento; valorização e ampliação das possibilidades estéticas, percepção e sensações (Brasil, 1998, v. 3). O documento também orienta a trabalhar com arte para outro fim, como conhecer partes do corpo. Esse pensamento nos remete ao alerta de Vigotski (2018) sobre considerar a educação estética como um meio para outros objetivos pedagógicos, e não como um objetivo em si.

Devemos destacar também que o documento faz uma crítica da arte como passatempo, sem significado para a criança, como um treino motor de linhas e pinturas de desenhos fotocopiadas, com uma conotação decorativa, continuando com aquele pensamento que situamos na época da ditadura, o qual atribuía à arte a confecção de trabalhos em datas comemorativas. É amplamente conhecido que em

muitos lugares, principalmente com crianças pequenas, essa concepção ainda permanece. Podemos destacar alguns dos motivos para isso como um resquício da formação inicial dos professores, como, por exemplo, o espaço que ocupa na grade curricular dos cursos de licenciatura uma disciplina que discuta conceitos estético-artísticos, bem como os referenciais teórico-metodológicos desta disciplina, e, entre outras questões, a própria limitação de acesso dos estudantes e professores às produções artísticas.

No referido documento também destacamos uma passagem que trata da imaginação, assunto abordado anteriormente, e que nos faz pensar nas condições necessárias para que ela ocorra.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc (BRASIL, 1998, v. 3, p. 89).

Essa organização do espaço, do material, de visitas a outros locais de produção artística requer um conhecimento por parte do professor, para que o aluno possa ter contato com produções de qualidade e seja levado a desenvolver suas percepções estéticas. “É através das escolhas feitas pelo professor que os alunos perceberão as qualidades das formas artísticas, ou seja, o aluno desenvolverá sua percepção estética” (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p. 30).

Até este momento, podemos observar que o desenvolvimento do pensamento em relação à educação estética passou por diversas mudanças e teve significativos avanços. Entretanto, sabemos que a implementação dessas ideias é um fator que precisa ser melhor proporcionado aos professores e alunos. Portanto, é necessário discutir e rever algumas concepções metodológicas para o ensino da arte e para a promoção de uma educação estética, que é o que pretendemos realizar neste trabalho.

Ao se considerar uma linearidade de desenvolvimento dos pensamentos acerca da educação estética, tivemos em 2017³⁶ a promulgação da *Base Comum Curricular* (BNCC), a qual foi construída em tempo recorde e com muitos

³⁶ Ressaltamos que em 2017 tivemos a BNCC homologada para a educação infantil e ensino fundamental. Só em 2018 é que a BNCC do ensino médio foi homologada (CARVALHO, 2021).

questionamentos acerca de sua constituição e intenção (CARVALHO, 2021) e uma regressão em relação às concepções de formação humana. No que diz respeito à arte na educação infantil, a BNCC traz cinco campos de experiências, nos quais são previstos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber : “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40-43). É possível perceber a separação de conhecimentos e saberes em “campos de experiência”, e, pensando no que discutimos até aqui, podemos questionar se o conhecimento e a experiência, ainda mais na educação infantil, podem ser compartimentados dessa forma, ou de qualquer outra.

Nestes “campos de experiência”, a menção à arte pode ser observada no campo “traços, sons, cores e formas” e “corpo, gestos e movimentos”, os quais se dividem em habilidades a serem atingidas, e uma especial nos chama a atenção: o objetivo de código (EI03CG02), “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 47). Tal objetivo nos faz pensar na situação de sala de aula, com o professor agindo para atingir esse “objetivo”. Seria uma educação para corpos dóceis? O professor fará o controle corporal cotidianamente nas situações de aprendizagens? Como seria feito? Sob qual perspectiva? Qual seria o modo mais adequado de uso do corpo? São questões que nos levam a refletir sobre os reais objetivos impostos pela BNCC.

Outro objetivo que nos chama a atenção é o (EI03TS02), “expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2018, p.48), que nos faz lembrar dos objetivos da educação no movimento Escola Nova, em que a criança deveria produzir por si só, usando sua livre expressão. Esse objetivo abre margem para interpretações que veem a criança como ser naturalmente criativo. Não estamos dizendo que a criança não deva ter momentos de criação, mas, diante do que foi discutido anteriormente, sabemos que ela precisa de experiências e contato com diversas manifestações, para que ela crie seu repertório estético e, assim, possa se expressar de acordo com a atividade proposta pelo professor. Para Vigotski (2009), como já mencionado aqui, a criança necessita passar por experiências que darão subsídios para que ela forme lembranças e, dessa forma, elabore os processos de

criação e imaginação para desenvolver as atividades propostas. Para tanto, é necessário planejamento e direcionamento das atividades, a fim de proporcionar à criança uma “riqueza e diversidade de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Em relação à arte no ensino fundamental, a BNCC se divide em seis dimensões de conhecimento: “criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 194-195). Essas dimensões estão circunscritas em quatro linguagens: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradoras, as quais se configuram em unidades temáticas, cada uma com suas competências específicas (BRASIL, 2018). Vemos mais uma vez a compartimentação do ensino, na qual cada aspecto tem determinado lugar, “garantindo” que o professor não se esqueça de trabalhar com nenhuma habilidade na sala de aula.

Diante do que discutimos até aqui, apresentamos brevemente o início do ensino de arte no Brasil, o qual tinha seus olhos voltados, inicialmente, para o ensino superior e posteriormente, no início do século XX, o ensino de arte volta-se para a educação básica. Desde então, várias concepções sobre o ensino de arte surgiram, trazendo visões diferentes acerca do aluno e sua relação com a produção artística.

Tivemos concepções que encaravam a produção da criança como uma livre expressão, espontânea, o que perpetuou, e ainda perpetua nas escolas. Como vimos, na década de 90 as ideias de educação estética começaram a surgir, como vemos nos documentos oficiais como os PCN de arte (1997), para o ensino fundamental, e o RCNEI (1998), para a educação infantil, os quais foram um progresso na discussão do ensino de arte e educação estética, mesmo com alguns pontos questionáveis. Vigotski (2003) já apontava essas questões em relação às ideias sobre a estética infantil, como concepção de gozo ou entretenimento, bem como um meio para outras propostas pedagógicas.

Apesar do avanço nos documentos oficiais e na literatura, as práticas tradicionais ainda estão arraigadas na atuação docente, pois a formação continuada do professor é de suma importância para que coletivamente processos de reflexão da prática e novas aprendizagens sejam vivenciadas. Vale ressaltar, mais uma vez, que a BNCC, publicada recentemente, ao invés de avançar nas questões de formação humana, tem atuado a favor do capital e da formação do sujeito para se encaixar na sociedade atual: visa apenas à formação para o emprego, como mão de obra e desconsidera a apropriação de conhecimentos primordiais para a formação humana, como a arte e suas expressões.

Diante desse cenário, é necessário que nos aprofundemos na relação entre a educação estética e a atividade pedagógica, à luz da teoria histórico-cultural, na busca por destacar o papel do professor e por analisar algumas concepções sobre o ensino de arte presentes até os dias de hoje.

3.3 Educação estética: a relação escola-professor-aluno

Uma vez apresentada a criança como sujeito para o qual se volta o ensino e o caminho pelo qual o ensino de arte passou ao longo dos anos no Brasil, buscamos lançar um olhar para as relações entre a escola e seus sujeitos: professor-aluno, no movimento de ensino e aprendizagem da arte como promotora da educação estética.

Vigotski, em seu livro *Psicologia pedagógica*³⁷, dedica um capítulo à Educação Estética, no qual defende que devemos levar em consideração a incorporação da criança à experiência estética produzida pela sociedade, proporcionada pela educação estética desenvolvida dentro do sistema educacional geral e incluir o psiquismo da criança neste trabalho (VIGOTSKI, 2018).

Acreditamos que a criança deva ter a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente, o que inclui produções materiais, como as artísticas, em todas as suas formas. Não basta ter contato com a arte, porque ter contato, apenas, não se constitui como uma educação estética, uma vez que “a educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural individual e um fenômeno social” (CHARLOT, 1979, p. 31), modifica o sujeito, e os sujeitos modificam a sociedade, ou, dependendo dos objetivos impostos à educação, a sociedade se mantém da maneira como é, desigual.

A criança aprende muito antes de entrar na escola ou de ter contato com uma educação formal, e não é possível começar do zero. Considera-se, assim, que a aprendizagem da criança possui uma pré-história (VIGOTSKI, 2010b). Para toda aprendizagem é necessário relacionar-se com um sujeito mais experiente e comunicar-se com ele, pois

as aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo e, para que cada nova criança possa apropriar-se das

³⁷ *Psicologia pedagógica*, o primeiro livro publicado por Vigotski, em 1926, foi idealizado como livro para estudantes que se formavam para lecionar no ensino secundário. Por esse motivo é que traz temas significativos para professores (VEER, 2003).

conquistas humanas, não basta estar no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos outros homens, num processo de comunicação (RIGON; ASBAH; MORETTI, 2010, p. 27).

Diante do que foi discutido até aqui e corroborando as ideias de Chisté (2013), defendemos que, para possibilitar uma educação estética, é necessária uma educação para a criação, levando em consideração toda a explanação sobre o desenvolvimento da imaginação e criação, bem como as funções psicológicas superiores. É preciso educar também o juízo estético, de reconhecimento da originalidade da criação e o trabalho empregado nela pelo artista, bem como educar a observação e a leitura lenta de obras de arte.

Essas atitudes e comportamentos não são inatos ao ser humano, ou seja, precisam ser apropriados, seja pela necessidade de usá-los, como nos primórdios da humanidade – o que já discutimos neste texto –, ou de apreendê-los em contexto organizado, por meio da educação, pois “a educação transmite à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade” (CHARLOT, 1979, p. 13). Por isso a importância de se pensar em uma Educação Estética que humanize, que não reproduza as relações que estão impostas, mas, sim, que possa melhorar essas relações e a percepção acerca da sociedade. Nessa perspectiva, defendemos, apoiados em Vigotski, uma educação para além da escola, mas também para a vida, e a educação estética carrega essa importante tarefa de se fazer presente na vida dos sujeitos (VIGOTSKI, 2018).

A experiência estética não está incumbida apenas nas aulas de arte (CHISTÉ, 2013). Pensando na educação infantil, não temos em sua organização curricular, disciplinas específicas, mas um ensino integral, que envolve vários momentos de desenvolvimentos diversos dos alunos. Destacamos a arte, nesta pesquisa, para delimitar nosso objeto dentro de um campo específico, mas ele pode ser incluído em outras áreas. Como destacou Leite (1998), a arte, como manifestação ampla, não pertence à escola, entretanto isso não significa que não deva ser trabalhada no ambiente escolar: devemos garantir acesso e compreensão à criança no contato com a obra de arte, não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, relacionando a arte com o mundo fora da escola.

As discussões contemporâneas têm se dedicado às relações entre a estética, a educação e a formação humanista. Na educação com qualidade estética

há a intenção de afetar e mobilizar os sujeitos para sentirem e perceberem mais as qualidades da natureza, da cultura, das relações sociais; a ampliação da capacidade perceptiva auxilia na conscientização sobre a realidade, contribuindo para a (re)orientação da consciência, dos sentimentos e das significações habituais (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020, p. 141).

Ao falar da discussão sobre a utilidade da arte, Vigotski apresenta uma questão que relaciona arte com adorno do nosso cotidiano. Não produzimos arte (essência humana) para, como objetivo final, enfeitar os lugares. Nas palavras do autor, “o que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2018, p. 352).

Infelizmente, na prática pedagógica, comumente, a arte na educação infantil é vista como uma prática de treinamento motor ou como enfeites de datas comemorativas, bem como cópias e, como discute Leite (1998), “as atividades de cópia ou colorido dão a ele (aluno) um outro significado – um sentido de coisa esvaziada e repetitiva” (LEITE, 1998, posição 2219). Muitas escolas e espaços frequentados por crianças colocam o desenho como primordial na atividade criativa da criança, em detrimento de outras áreas de produção artística, como teatro, dança ou música, que, no caso desta última, é trabalhada com músicas midiáticas infantis ou vídeos infantis esvaziados da nossa cultura, apenas como forma de entretenimento ou de manter as crianças quietas, imóveis muitas vezes, vidradas nas imagens dos vídeos. Pensam que assim estão trabalhando com música!

Em termos de educação estética, podemos fazer uma aproximação com o que Vigotski (2001, p. 183) chama de “caligrafia da conduta”, ao se referir ao trabalho pedagógico centrado em uma conduta do autocontrole que, segundo ele, é “infrutífero, um gasto desnecessário de forças, cuja esterilidade aumenta e parece ainda maior porque aqui o trabalho se destina a repetir e copiar lições já sabidas”.

As atividades de desenho também são comuns nas horas vagas entre atividades, na ilustração de histórias lidas pelo professor, enfim, o desenho como passatempo, muitas vezes, sem finalidade, apenas para manter as crianças ocupadas. O desenho infantil é um processo de suma importância para o desenvolvimento psíquico da criança e tem sido objeto de estudo em vários campos da ciência, como na psicologia, psiquiatria, estética, pedagogia, etc. (FERREIRA, 1998) para acompanhar o desenvolvimento da criança e entender seus processos psíquicos. “A criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu

conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento” (p. 104) ou seja, o desenho infantil, como atividade mental, possui significados culturais, os quais são produtos da imaginação, relacionados à experiência com os objetos e com o humano, sendo essa relação mediada pela palavra, dependente dela. Faz-se necessário, também, segundo Ferreira, na atividade do desenho, a interação com o outro, configurando sua percepção pelos significados culturalmente apreendidos por ela.

A criança revela no seu desenho o que ela conhece, e o simboliza graficamente, trazendo-o de sua memória, o que pode ser considerado uma narração gráfica. “Ela pensa lembrando e desenha pensando” (FERREIRA, 1998, p. 33). Dessa forma, as atividades mentais são constituídas nas múltiplas interações com a realidade, mediada pelo outro e pelo signo.

Relacionando o desenho com a arte, ele não desempenha na criança o mesmo comportamento do adulto, pois o desenho infantil ainda não faz parte da criação artística, inicialmente, pois a criança pequena “desconhece inteiramente a importante concepção de que a própria linha, só com a especificidade da sua estrutura, pode expressar diretamente os estados de ânimo e as inquietações da alma” (VIGOTSKI, 2001, p. 327), sendo o desenho da criança esquemas, e não fenômenos. Mas conceber a criança como ser inventivo espontaneamente e criativo naturalmente, não é uma questão pessoal do professor, somente, mas sim toda uma relação que envolve socialmente, como práticas tradicionais que há anos se perpetuam nas escolas: formação do professor, cultura escolar, contexto sociocultural em que o professor está inserido e suas experiências pessoais. Kramer discute a questão da formação do professor não apenas como um dever, mas como um direito, direito a todos os trabalhadores da educação, dizendo que “a formação cultural do professor é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se consideramos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores culturais” (KRAMER; LEITE, 1998, posição 253, 265).

O pensamento, também, de que a criança pequena não está pronta para “entender” a arte, está presente em muitas falas de professores e pais, ou ainda na incompreensão pelo professor: devido a sua formação como sujeito, não tem ele subsídios necessários para essa educação, e lhe cabe repetir aquilo que vivenciou em seu percurso escolar. Leite (1998) traz uma questão importante: a da interferência

na produção da criança por parte do professor, que age sob uma lógica da “perfeição”, da “padronização” dos trabalhos das crianças. “Desenhos feios ou bonitos. Bem-feitos ou não. Cenas completas ou incompletas. Coloridas ou não. Todo esse julgamento que o adulto faz da produção infantil não está levando em conta seu processo, e sim a visibilidade de seu resultado” (LEITE, 1998, posição 2229). A autora também discute que, pensando apenas no resultado final, o professor acaba interferindo no processo de criação da criança, o qual tem função mais relevante para o desenvolvimento infantil do que o próprio produto dessa criação.

O adulto, como discutido por Leite (1998), vê-se como o determinador do trabalho, selecionando um tema, os materiais que poderão ser usados, a cor ideal do lápis para cada objeto desenhado (como o sol amarelo, a água azul, a árvore com tronco marrom e copa verde), determinando, também, o momento que a criança deve finalizar sua criação. Esse tipo de didática se enquadra dentro da organização escolar, em que as aulas possuem tempo cronometrado, eventos possuem temas para serem apresentados, e os trabalhos devem fazer jus ao tema. E o professor, no embalo da sua rotina, prioriza a organização do seu trabalho de forma a fazer parte da rotina da escola, ficando em segundo plano o aluno, bem como seu processo criativo, o qual acaba sendo reduzido pela produção esvaziada exposta na parede. “Por que, mesmo querendo desenhar o lobo, tem que desenhar a vovozinha da história?” (LEITE, 1998, posição 2229).

Embora essa questão tenha sido levantada por Leite há mais de 20 anos, ela, infelizmente, ainda é presente em muitos ambientes escolares como um modo de dominar a experiência da criança, a qual não se concretizará da forma como defendemos, uma vez que ela não terá liberdade para decidir o que criará e como criará. A exposição dos trabalhos das crianças é fundamental para que elas possam apreciar os trabalhos dos colegas e possam ter o seu apreciado. Entretanto, com a interferência do adulto tentando “melhorar”, na perspectiva do adulto, o trabalho infantil, toda a essência da criação da criança, seus traços despretensiosos, as cores que selecionou, sua experiência social, tudo isso foi ceifado pela interferência do adulto, alterando a obra.

Em relação à aprendizagem, Charlot (1979) ressalta que não aprendemos apenas para nos atualizarmos das produções humanas, mas nos constituímos e nos construímos com a educação. Para tanto, precisamos avançar em certas discussões,

para não reproduzir os mesmos erros e integrar a criança no mundo artístico por meio do adulto. Vigotski (2018, p. 328-329), sobre a educação estética, afirma que

outro equívoco pedagógico não menos nocivo na educação estética foi o de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, só que não mais de ordem moral, mas social e cognitiva. Aceitava-se e admitia-se a educação estética como meio de ampliação de conhecimento dos alunos. Assim, todos os nossos cursos de história da literatura eram construídos segundo esse princípio e substituía conscientemente o estudo dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais contidos nas obras.

Educar esteticamente não se restringe a utilizar recursos estéticos, como visuais, sonoros, ou outros, para a compreensão de outros conteúdos, como dia do índio, dia da árvore, páscoa, e outros estereótipos festivos. Na discussão de Vigotski (2001, p. 224) acerca da estética a serviço da pedagogia é oportuno trazer a preocupação que o autor apresentou, quase um século atrás em relação aos objetivos determinados à estética no campo educativo: “[...] – o conhecimento, o sentimento e a moral – desempenharam na história dessa questão, um papel que atrasou muito todos os esforços realizados para sua correta compreensão” o que, infelizmente, ainda é a nossa preocupação.

Não trabalhar a fundo obras literárias e apenas destacar seu conteúdo moralizante, tentando ensinar boas maneiras como finalidade principal; não trabalhar pinturas de maneira a conhecer o pintor, as cores escolhidas por ele, o que foi desenhado naquela tela, importando-se apenas em compreender certos momentos históricos e deixando de lado toda a produção e a técnica do artista; acreditar que, ao apenas propor à criança fazer um desenho sem fundamento, estará trabalhando esteticamente. Pelo contrário. Estará colocando a criança em atividades mecânicas, sem a possibilidade de formar sua percepção estética.

Ademais, a escola, como material que também produz e expõe arte em suas paredes, seus objetos, seus espaços, é “enfeitado” pelo adulto, muitas vezes, com formas estereotipadas de crianças e personagens infantis. Essa exposição, assim como aquelas ocorridas na sociedade em outros espaços como em propagandas, na TV, internet, etc., exercem grande influência na construção da percepção estética da criança. O típico desenho da casinha com flores e o sol, que muitos reproduzem fielmente, é empregado em murais e folhas xerocadas, os quais as crianças olham

constantemente em seu cotidiano. Leite discute a estética nas instituições escolares em relação ao processo criativo, nos dizendo que

o valor que damos ao processo criativo pode ser percebido, também, por outros canais. Paremos para refletir sobre a própria estética das instituições de educação infantil. Murais feitos pelos adultos com personagens infantis – imagens que representam aquilo que os adultos supõem que as crianças gostem; imagens-modelo que, colocadas no mural, sinalizam às crianças que esses são os padrões de aprovação e que, portanto, podem (e devem!) ser copiados, reproduzidos. Desvalorizando a expressividade própria da infância, entendendo a produção cultural das crianças como uma cultura inferior que deve ser superada, o adulto contribui para a formação da autoimagem e do autoconceito negativo delas – contribui para calá-las e para destituí-las do papel de criadoras; contribui para que se vejam como reproduzidas, copistas (LEITE, 1998, posição 2246,2256).

É necessário que as atividades escolares, principalmente as que envolvam a Educação Estética, se vejam livres da mecanização comumente propostas às produções das crianças, como desenhos xerocados, carimbos, colagens de preenchimento de desenhos, e também a moralização e o disciplinamento por meio de histórias moralizantes e imposição de padrões de beleza, quando o desenho infantil sofre alterações, desconsiderando o processo e enfatizando o produto, e, como já discutido, o uso da arte para outros fins, de modo didatizado, objetivando outros conteúdos (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020).

Outra questão a se destacar é conceber a criança como ser naturalmente criativo, que realiza essa atividade por prazer, o que já sabemos que não ocorre dessa forma. Para a criança, como ressalta Vigotski (2009, p. 17), a brincadeira é o meio dela reelaborar as relações vivenciadas, e não apenas “uma simples recordação do que vivenciou”. E não se reproduz exatamente da forma como ocorreu na realidade, mas como um eco do que foi visto e presenciado (2009). Nesse sentido, Vigotski (2018) discute a relação da brincadeira com o sentido estético, afirmando que esse sentido não está presente apenas no ritmo dos movimentos infantis ou na assimilação de cantigas de rodas por meio das brincadeiras. A brincadeira e o processo de brincar são muito mais do que aparentam. Levando em consideração o que discutimos sobre a atividade do brincar e suas influências no desenvolvimento psicológico, a brincadeira é uma das formas de criação na infância, e merece espaço privilegiado nas instituições de educação infantil.

Abordamos anteriormente a criação e a imaginação, elemento que surge, na criança, na atividade do brincar e, por sua vez, no fazer artístico. Vigotski (2018, p. 331) discute que na pedagogia tradicional a estética é relacionada ao sentimento agradável, como uma atividade de lazer ou passatempo, como se fosse ela um objeto em si, reduzindo “todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança”, deixando de lado estimulações reais de percepção e sentimentos. Assim, entendemos que para o sujeito ter prazer nas obras de arte faz-se necessário o ensino, pois a atenção, a observação e a percepção também precisam ser educadas, desenvolvidas, assim como a criatividade precisa ser pensada como produto. Para tanto, o professor tem o papel de organizar o ambiente, o acesso aos objetos, a produções artísticas de diversas formas, para que a criança possa estabelecer relações, possa elaborar suas ideias, possa ter a experiência social. Como afirma Chisté (2013, p. 147), “o prazer provocado por obras de arte sempre surge por via indireta e contraditória e decorre forçosamente da superação de impressões imediatas causadas pelo objeto e pela arte”. Sobre a percepção, Vigotski nos diz sobre a relação do estudo em psicologia da arte, que deve iniciar-se com o entendimento das questões do sentimento e imaginação, o que já explicitamos nesta pesquisa na seção anterior, devido a sua importância no ato da percepção e da criação artística. Nas palavras do autor,

o problema da percepção é um dos mais importantes da psicologia da arte, mas não é questão central porque depende da solução que dermos aos outros problemas situados no centro da nossa discussão. Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação (VIGOTSKI, 2001, p. 249).

Vigotski (2018) afirma que a emoção estética possui três momentos de reação: estimulação, elaboração e resposta. Nesse caso da emoção estética, a estimulação é a provocação da obra, sua apresentação, seu contexto apresentado à criança, seguidos da elaboração e da reelaboração, que fazem parte do processo criativo, no qual a criança usa de sua experiência social para estabelecer relações com a obra e a resposta, esse sentimento estético, a catarse. “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade

sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2018, p. 345).

Sobre o processo catártico, Chisté discute que ele é desencadeado no receptor, no nosso caso, aluno e professor, refletindo os traços das constelações vitais. É descrito por Leite (2015b, p.) como um “encontro de sujeitos (obra e receptor). Esse processo catártico possibilita a ruptura de uma realidade alienante, uma vez que proporciona momentos de trocas de saberes, reflexões e, até mesmo, afetividade por, meio de obras artísticas e interação social. Cabe ressaltar que esse processo não provoca uma transformação imediata do indivíduo, mas sim se desenvolve de forma gradual, conforme o sujeito tem contato com a obra de arte, ao longo de sua trajetória.

A autora também discute em outras obras o processo catártico, o qual não é apenas um ato de prazer ou emoção gratuita, como a emoção provocada por filmes e novelas, mas ocorre com compartilhamentos de saberes e afetividades, sendo que “dentro desse processo, a transformação do indivíduo não ocorre instantaneamente. Ela é gradual e variável, [...] acontece dentro de um processo de encontros e de convívio com a obra de arte, que ocorre na interação social” (LEITE, 2015a, p. 894).

Vigotski (2018) explica que perceber uma obra, objeto artístico, não é trabalho fácil e “cansa o psiquismo”, e não é possível estando o indivíduo em completa passividade, pois não é apenas pelos olhos e ouvidos que estabeleceremos uma relação com a obra de arte, mas também por meio de atividade interior complexa. “O objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção” (LEITE, 2015b, p. 35). Como ressaltou Vigotski (2018) sobre a percepção da arte, os objetos artísticos não se destinam apenas a afagar nossos olhos, com uma pintura, ou agradar aos ouvidos, no caso da música. Ou seja, se assim o fosse, seria muito fácil perceber as artes, excluindo-se apenas as pessoas cegas e surdas. Desses momentos de percepção visual, os que chegam primeiro aos nossos olhos e ouvidos são impulsos iniciais, primários, também importantes. Entretanto são necessários para “despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético” (VIGOTSKI, 2018, p. 333).

Podemos entender que a atividade psicológica de percepção de uma obra de arte requer mais do que os sentidos primários, como visão, audição e tato, por exemplo. Ela requer vivência e precisa ser ensinada, pois, assim como não aprendemos a ler e escrever da noite para o dia, e quando aprendemos precisamos ter contato com diversos textos para ampliar nossa experiência leitora, também com

as obras artísticas se passa o mesmo. Elas precisam fazer parte cada vez mais da vida dos sujeitos, para que eles possam estabelecer relações.

O trabalho com arte pelo professor precisa, para tanto, de organização, planejamento e intencionalidade pedagógica, assim como em qualquer outra área do conhecimento e, também, deve proporcionar o encontro da criança com diversas manifestações artísticas, para que ela entre em contato com diversas significações e pluralidades de linguagens (LEITE, 1998). Como defende Leite (2015a, p. 895), a compreensão da “obra de arte em sua totalidade, vista como uma particularidade, em que o momento de catarse está atrelado ao conhecimento de todas as dimensões que a envolvem” necessita ser desenvolvida no trabalho educativo. Mesmo a criança pequena precisa de uma organização de ensino que propicie ter contato com diferentes produções artísticas, conhecer seus produtores e seus contextos.

Os materiais dispostos às crianças são fundamentais para que ela possa escolher qual usar, qual técnica empregar para cada material, qual tonalidade e força empregar no uso das cores, ou seja, importa dar possibilidade às crianças de exercerem a escolha, decidirem sobre a construção de suas criações. Davidov (1988) discute sobre o programa experimental de artes plásticas, dizendo que as crianças começam a assimilar o que constitui uma composição, mas para isso deve-se ensinar procedimentos de harmonização das cores, compondo e unindo-as, bem como simetria, espaço e composição livre. “O uso das cores, o aproveitamento do espaço, a disposição dos elementos, são formas que a criança encontra para se manifestar e, especialmente, abrir diálogo com o mundo em que vive” (LEITE, 1998, posição 2175). Esse diálogo só é possível se a criança tiver liberdade para criar, e não apenas uma folha branca à sua frente e lápis de cor ou giz de cera previamente escolhidos pelo professor, com um tempo pequeno para que possa realizar sua criação. Cada criança tem seu tempo, e não finalizam juntas. suas criações. Ao professor cabe organizar o espaço para os que terminaram, mas não com atividades descoladas ou simplesmente dando alguns brinquedos quaisquer para a criança se distrair.

Sobre o início da produção criadora do desenho, com seus primeiros rabiscos e desenvolvendo a sensibilidade, a criança passa pelo processo de experimentação, em que ela testa os objetos, as cores, as texturas, as formas e depois é que se preocupa em identificar o que desenhou (ORMEZZANO; VECHIA; SURDI, 2006), iniciando o processo criativo, sem se preocupar com o resultado final. Mais tarde, quando ela se encontra entre 4 e 7 anos, aproximadamente, ela começa a dominar a

imaginação criativa, preocupando-se com os traços dos objetos que a circundam, e descobre novas combinações (2006). Assim como a brincadeira desenvolve a criança, ela também desperta a imaginação e a criação. E, na atividade estética, a criança também se desenvolve no ato de produção criativa.

Por essa razão, temos enfatizado a importância de proporcionar e organizar momentos de produção artística para as crianças e, como ressaltava Leite (1998, posição 2274), “quanto mais portas abrimos para a expressividade, maior será nossa possibilidade de conhecer o outro e de nos fazermos conhecidos pelo outro”. Com isso, podemos afirmar que todas as fases da infância são importantes momentos de desenvolvimento dos sujeitos, cada uma com suas especificidades e atividades.

Dessa forma, é importante destacar que o professor tem papel fundamental na decisão de que tipo de imagens, produções artísticas, deve levar para os alunos, entretanto, seu gosto pessoal não deve ser critério para a escolha. É importante que ele leve diferentes formas de produções artísticas, mesmo que em fotografias ou vídeos, “possibilitando o enriquecimento do conhecimento estético” (ROSSI, 2003, p. 104). Na THC o professor é figura central na organização da atividade de ensino, de forma a mobilizar os estudantes para a apropriação dos conceitos por meio de uma atividade geradora de necessidade, pois foi ela, essa necessidade, que moveu o ser humano no seu processo histórico e agora permitirá aos alunos se apropriarem de tais conceitos e os modificarem (PIOTTO, 2020).

Ademais, é preciso ponderar que a produção artística – um livro, uma pintura, uma peça de teatro, uma música ou outras formas de produzir arte – deixa a marca do sujeito na história da humanidade.

Cada um de nós tem uma história que está inserida na história da coletividade, da humanidade; e é não deixando apagar nossas marcas que podemos construir uma nova história, o que supõe redimensionar a relação que temos com a infância, em geral, e com os desenhos das crianças, em particular (LEITE, 1998, posição 2184).

Todos os seres humanos têm potencialidade de deixar sua marca de alguma forma, mas, para que isso aconteça, ele precisa saber que pode realizar essa produção, que não apenas pessoas com dons natos conseguem se expressar ou registrar sua trajetória no mundo. Nascimento também afirma essa relação, dizendo-nos que

o determinante para a arte, para a produção artística, não é a “inspiração” ou o “dom” com o qual supostamente algumas pessoas teriam nascido, mas sim a relação entre a *apropriação* dos instrumentos, técnicas e formas de conduta historicamente produzidas pela humanidade e encarnadas na cultura humana universal (material e simbólica) e sua *objetivação* em forma de objeto artístico (NASCIMENTO, 2010, p. 32, grifos do autor).

Levando em consideração essa discussão sobre a produção artística, temos a escola como um lugar privilegiado para que isso ocorra e possibilite aos sujeitos desenvolverem suas produções artísticas. A escola pode contribuir para que os momentos com a Arte sejam mais frequentes e significativos (CHISTÉ, 2007, p. 71). Sendo assim, na seção a seguir apresentaremos uma discussão sobre a Educação Estética fundamentada na Atividade Orientadora de Ensino, em que abordaremos seus princípios e aprofundaremos as situações de aprendizagens até aqui discutidas.

4. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: diálogos

Ao longo de nossas discussões, retratamos as concepções de estética no decorrer da história, bem como suas modificações no desenvolvimento humano e a forma que elas assumem nos dias de hoje, penetradas pela mídia capitalista em algumas situações. E buscamos ver como isso se reflete na educação escolar e no trabalho do professor.

Adentramos, também, na questão da educação, refletindo e abordando a atividade principal da criança pequena, o brincar, e explanamos brevemente o histórico do ensino de arte no Brasil, para compreendermos a educação atual, bem como a questão da arte na relação professor-aluno.

Nesta seção, abordaremos a educação estética, considerando a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e como podemos partir de seus princípios e práticas para desenvolver atividades que contemplem a educação como defendemos: como um bom ensino, que promova o desenvolvimento (ELKONIN, 2017). Na AOE professor e aluno estão em atividade e ambos portam “conhecimentos, valores e afetividade que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova” (MOURA *et al.*, 2010, p. 218). Dessa forma, há de se valorizar a condição infantil e suas vivências para pensar em uma organização do ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento.

Cabe destacar que, como discute Moura (2017, p.112), “a educação escolar é a atividade que procura objetivar cientificamente os processos de apropriação da cultura em um espaço próprio e, na maioria das vezes, distante da sua significação. Portanto, a educação escolar visa à apropriação dos conhecimentos e saberes a que os alunos não teriam acesso em seu cotidiano, ou por estarem longe de suas realidades ou por serem negados nesse modo de produção da sociedade capitalista, razão pela qual defendemos que a educação escolar é um tempo-espço de desenvolvimento social e psicológico na unidade afeto-cognição.

Iniciaremos por contextualizar os fundamentos da Atividade Orientadora de Ensino, seus princípios e práticas, seus objetivos e seus procedimentos, para, então, buscar estabelecer uma relação entre a AOE e a Educação Estética, como uma forma de organização de ensino a ser planejado em qualquer conteúdo ou conceito a ser trabalhado com os alunos. Ao final, analisaremos uma atividade proposta no livro

didático de arte do 1.º ano e proporemos uma possibilidade de desenvolvimento da atividade nos princípios da AOE.

4.1 Princípios da Atividade Orientadora de Ensino

Nesta seção, discutiremos os princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), os quais darão subsídios teórico-metodológicos para pensarmos na educação estética na infância, levando em consideração a discussão exposta nas seções anteriores. Portanto, uma primeira compreensão da AOE passa por considerá-la “como uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento do pensamento teórico, para quem ensina e para quem aprende” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 420), ou seja, um modo geral de organização do ensino, cujos pressupostos ancoram-se na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade. É sobre essa base que ponderaremos sobre a educação estética na infância.

O conceito de AOE é dinâmico, como uma atividade pedagógica voltada à apropriação dos conhecimentos teóricos, e busca recuperar o movimento lógico-histórico nas situações desencadeadoras de aprendizagem, como a história virtual, a situação emergente do cotidiano e os jogos, que refletem a necessidade humana por meio de personagens e suas relações, dentro de um processo de ação e reflexão (MOURA *et al.*, 2010). Seus fundamentos teórico-metodológicos enfatizam o papel da organização do ensino, de modo que a escola cumpra sua função, possibilite a apropriação dos conhecimentos teóricos e possa desenvolver personalidades (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019). Apresentam como motivo, ou finalidade, possibilitar a experiência social da humanidade de modo a satisfazer as necessidades sociais, fazendo uso de ações e operações que movimentem a apropriação do conhecimento e experiência do sujeito, tendo a AOE como objeto o conhecimento teórico produzido historicamente (ARAUJO, 2019; PIOTTO, 2020). O objetivo da AOE, como defendem seus estudiosos, é a transformação do psiquismo do sujeito por meio da promoção da aprendizagem conceitual (MOURA *et al.*, 2010; MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011) e tem como finalidade a formação da personalidade humana (ARAUJO, 2019). Nas palavras de Piotto (2020, p. 350), a Atividade Orientadora de Ensino

é um modo geral de organização da atividade pedagógica que (re)produz, sintética e essencialmente, uma necessidade real vivida pelo ser humano em

sua história e que redundou na produção de um determinado conceito para assim criar as condições para que estudantes também possam apropriar-se dessa produção cultural.

A unidade entre teoria e prática, por meio da AOE, dá-se pelas inter-relações entre conteúdos, objetivos e métodos, expressos “pelas interações histórico-culturais dos três elementos fundamentais do ensino: o objeto do conhecimento, o professor e o estudante” (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 40), que se fundamentam na lógica dialética, na busca por superar a relação unívoca, “à medida que a atividade de ensino e aprendizagem possibilita a apropriação dos conceitos em um movimento semelhante ao de sua dinâmica original de produção, ou seja, de seu movimento lógico e histórico” (p. 40).

A AOE, segundo Moura, Araujo e Serrão (2019), tem como premissa a intencionalidade pedagógica, isto é, visa organizar o ensino de modo que a criança desenvolva atividades que possibilitem a apropriação de conceitos, em que a condição de sujeito se interpõe, mobilizando afetos e emoções, desencadeando ações no objeto a ser apropriado, para que ele seja, cada vez mais, “capaz de conhecer, atuar e transformar seu agir no mundo” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 426), e seja possível realizar uma síntese coletiva, de modo a promover o desenvolvimento e a personalidade, fazendo o ensino humano (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019).

Em relação ao método, compreende-se a AOE como mediação, ou seja, como um meio para o professor organizar o ensino de conceitos, realizando-se “na dimensão executora, primeiramente pela apresentação aos estudantes de uma situação desencadeadora de aprendizagem” (ARAUJO, 2019, p. 134). Nessa perspectiva, ela se apresenta como “mediação entre o significado social e o sentido pessoal; entre a objetivação e a apropriação; entre o conceito científico e o conteúdo escolar” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 422). Em sua dimensão executora, a AOE constitui-se como objeto da atividade humana inserida na atividade de ensino, recuperando a atividade de produção do conhecimento, sendo processo e produto (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019).

A AOE é uma atividade de estudo pela qual o estudante se apropria dos conhecimentos teóricos (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019), pela atividade de ensino do professor. Ambos, professor e aluno, estão em atividade. O professor, na atividade de trabalho, “orienta a aprendizagem e produz desenvolvimento” (ARAUJO, 2019, p. 131), e o aluno, na atividade de estudo ou, no caso dos menores, na atividade

da brincadeira, apropriam-se da experiência social da humanidade (ARAUJO, 2019). É por essa razão que o conceito de atividade é compreendido em sua dimensão ontológica, “as duas linhas de desenvolvimento humano, biológica e histórico-cultural, se fundem na formação humana da criança” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 420).

A estrutura da AOE se relaciona com a estrutura proposta por Leontiev e, isto nos remete para a relação entre a necessidade – a apropriação da cultura, por meio da organização do ensino –, o motivo: a apropriação do conhecimento historicamente acumulado; e seus objetivos, que são ensinar e aprender, levando em consideração planejar o ensino, atentar às condições objetivas da instituição escolar e propor ações que sejam possíveis, dentro da realidade de cada escola (MOURA *et al.*, 2010).

A AOE se organiza de maneira a (re)criar, com o aluno, situações geradoras de necessidades reais, necessidade do conceito, as quais desencadeiam a aprendizagem, assemelhando-se aos problemas deparados pela humanidade em seu processo histórico, cujo atendimento resultou na produção de conceitos na história da humanidade, a fim de resolver as necessidades encontradas (MOURA *et al.*, 2010; PIOTTO, 2020). Citando Leontiev, Moura, Araujo e Moretti. (2011) ressaltam que não é preciso reinventar os processos pelos quais a humanidade passou, de modo a reproduzir os traços essenciais de tais atividades.

Nesse sentido, o ser humano, ao apropriar-se dos objetos culturais, apropria-se também das operações neles presentes, formando-se novas aptidões de funções psíquicas e motoras (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011). É nas instituições educativas que ocorre a transmissão intencional da experiência social da humanidade, a qual seria difícil de ser alcançada individualmente por cada sujeito, em sua vida particular, pois é preciso um modo de organização dessas experiências, para que o educando construa os conceitos necessários em cada situação (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011). Na instituição escolar, as atividades pedagógicas, em um determinado espaço-tempo, necessitam ser organizadas de maneira a (re)produzir o movimento do conceito. Portanto, ela é (re)produtiva, porque se constitui pelo legado das gerações anteriores, mas também é produtiva e criativa, porque é possível construir novos conhecimentos a partir dela (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011).

Segundo Moura *et al.* (2010, p. 222), as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e operações, mobilizam-se por meio de “uma situação desencadeadora de aprendizagem”, a qual deve contemplar a gênese do conceito, explicitando a

necessidade de resolver os problemas que foram surgindo em determinadas atividades humanas. Isso levou aos conceitos nas elaborações das soluções ou sínteses, no movimento lógico-histórico (MOURA *et al.*, 2010), e constituíram-se as atividades pedagógicas do jogo, da situação emergente do cotidiano e da história virtual do conceito. Apresenta-se uma situação-problema vivida por personagens, a fim de envolver o estudante na produção de sua solução. Ou seja, o que foi a experiência social da humanidade na busca por dar resposta a determinada demanda social, torna-se a experiência pessoal dos estudantes.

A propósito, ressaltamos uma questão de grande importância: segundo Piotto (2020), nenhuma situação desencadeadora contém, em si mesma, o conceito pronto, dado passivamente ao aluno. Na situação desencadeadora, como o próprio nome diz, a apropriação do conceito se dá de forma desencadeada, como um processo no qual o aluno elabora, a partir de um problema gerador de uma necessidade, o movimento do conceito. Seus elementos constitutivos movimentam a relação sujeito e objeto de conhecimento, os quais se alteram dinamicamente durante a realização da atividade, uma vez que é um processo que se compõe da apresentação do problema, seguido da discussão sobre ele e da compreensão dele. É possível, assim, elaborar e testar as hipóteses construídas pelo grupo e, após esse processo, definir uma solução encontrada no coletivo e utilizá-la na situação desencadeadora e em próximas situações (MOURA, 2017). Piotto (2020, p. 351) reflete sobre o conceito na atividade do professor: por ser uma ação do pensamento, ele não está dado e, para tanto, “deve estar apropriado por aquele que organiza uma atividade com a finalidade explícita, específica e intencional de promover a aprendizagem dele por alguém”. Ou seja, também ao professor cabe apropriar-se teoricamente do conceito.

Isso significa a superação do conceito cotidiano, ou uma superação da visão mágica, como discutido na relação da arte a serviço da magia para explicar determinadas situações; e organizar vivências didáticas capazes de promover a compreensão de suas múltiplas determinações e desenvolver no aluno a “capacidade de análise e síntese na solução de problemas que possam lhe assegurar um modo geral de ação diante de problemas semelhantes” (MOURA, 2017, p. 117).

O professor, como organizador do ensino, se vê na atividade como sujeito de conhecimento, uma vez que ele desencadeia a relação do aluno com o conteúdo e, no desenvolvimento da atividade, ele é impactado pelas ações dos alunos. Na perspectiva da avaliação dialética, considera, nesse sentido, como “instrumento

psicológico que lhe possibilita a capacidade de análise e síntese de sua atividade” (PRADO, 2021, p. 137).

A avaliação dialética, assim, é componente da atividade pedagógica, pois “envolve ações que se orientam ao longo de todo o processo, em que o professor define e organiza instrumentos e modos de ação e operações” (PRADO, 2021, p. 137-138), para realizar seu trabalho, e a avaliação dialética é uma unidade mediadora, e não classificatória, configurando-se como elemento da aprendizagem docente sobre o modo de ensinar (MOURA, 2017; PRADO, 2021).

Podemos considerar, portanto, que a AOE, além de se caracterizar como fundamento teórico-metodológico para o ensino e a aprendizagem, também pode ser considerada como fonte de pesquisa sobre o ensino, de modo que os professores possam “identificar motivos, necessidades, ações desencadeadoras e sentidos atribuídos pelos sujeitos no processo de ensino” (MOURA, 2001, p. 227). Isso é possível à medida que o professor concebe a avaliação como forma, também, de organização do ensino, como um instrumento que lhe dê condições de pensar sua prática, criando uma fonte de pesquisa sobre o desenvolvimento de seus alunos.

Após essa discussão acerca dos princípios teórico-metodológicos, passemos à discussão da AOE para o campo da Educação Estética, com seus princípios e práticas, para colaborar com as reflexões e a organização do ensino nessa área. Nesta discussão, não pretendemos elaborar um modelo de aula como uma proposta pronta, como nos livros didáticos, até porque isso não seria possível, pois compreendemos que a elaboração das atividades faz parte da atividade de ser professor. Nossa intenção é oferecer ferramentas teórico-metodológicas para que os professores possam pensar em suas práticas no campo da Educação Estética, considerando a AOE como essa base teórico-metodológica. Dessa forma, faremos a análise de uma atividade encontrada no livro didático de Arte do 1.º ano do ensino fundamental, discutindo as possibilidades de essa atividade ser desenvolvida tomando a AOE como base teórico-metodológica.

4.2 Práticas da educação estética na Atividade Orientadora de Ensino

Neste momento, discutiremos acerca da atividade da educação estética nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino. Portanto, cabe ressaltar, antes de iniciarmos a discussão, como compreendemos a Atividade de Ensino que nos orienta.

Para tanto, fundamentamo-nos em Moura, Araujo e Serrão (2019, p. 416), que a entendem como

criação humana para desenvolver o modo humano de apropriação de conhecimentos necessários para inserir novos sujeitos em atividades coletivas que tenham por objetivo a satisfação de necessidades básicas, instrumentais e integrativas desenvolvidas historicamente. A relação essencial dessa atividade é o modo de se fazer humano na atividade de ensino.

Com efeito, na AOE, como visto, as situações desencadeadoras da aprendizagem se mobilizam a partir de “necessidades, motivos, objetivos, ações e operações do professor e dos estudantes” (MOURA *et al.*, 2010, p. 222). Vázquez (1978) nos afirma que a riqueza das necessidades é a riqueza humana, dentro das relações individuais e sociais; quer dizer, não nos constituímos, sozinhos, como humanos, com toda a riqueza de se fazer humano. Estamos em constante relação com o outro e com o meio e a realidade em que estamos inseridos e expressar nossa humanidade, nossa personalidade é conquista que obtemos “na medida em que forem mais ricos e variados os domínios nos quais exerce suas faculdades” (VÁZQUEZ, 1978, p. 319).

As situações desencadeadoras promovem um momento de atividade nos sujeitos participantes (professor e alunos), o que possibilita a apropriação de conceitos por meio de significação das atividades humanas que os produziram, dentro de uma situação social, inicialmente, e agora promovido, de forma intencional e planejada no ambiente escolar. Esses momentos devem ser permeados por significado social e sentido pessoal, em que “motivo e objeto da atividade de ensino se consubstanciam” (ARAUJO, 2019, p. 134).

As atividades de ensino são organizadas para que as crianças possam estabelecer relações diversas com seus pares, com adultos, com artefatos culturais que, no caso da educação estética, tem grande impacto na formação dos alunos, bem como conhecimentos e valores “que podem desencadear a vivência de emoções, sentimentos e afetos, mobilizando-as [as crianças] a entrar em atividade afetiva e efetivamente e promover o desenvolvimento” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019, p. 422).

Para que seja possível promover o desenvolvimento dos sujeitos na Educação Estética e garantir a qualidade estética das vivências, é necessário considerar o

cotidiano escolar e os espaços sociais com suas manifestações artísticas (OLIVEIRA; ANDRADE, 2020), garantindo acesso às produções, e “conhecer a obra de arte em sua totalidade, vista como uma particularidade, em que o momento de catarse está atrelado ao conhecimento de todas as dimensões que a envolvem” (CHISTÉ, 2007, p. 71). Desse modo, temos a estética como uma ciência peculiar da realidade, com práticas artísticas e experiências em um movimento dialético, uma vez que objeto e sujeito se necessitam para existir, para terem a reação estética (VÁZQUEZ, 1999).

Pensando em atividades com arte na educação da infância, é necessário destacar a função social da arte, que é “tornar possível uma experiência estética cada vez mais profunda e humana, pois a arte é um dos meios mais fecundos que o homem possui para elevar-se enquanto tal” (CHISTÉ, 2013, p. 167). Sabemos que a participação nas práticas sociais não é apenas uma questão de escolha pessoal, mas, antes de tudo, relaciona-se às condições materiais de vida, as quais se fazem em determinado modo de produção e estão constituídas dentro de uma estrutura social (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011).

Considerando a questão da participação em práticas sociais, vemos, pois, a importância da experiência para promover o desenvolvimento, que, neste caso, se faz no ensino, dentro de instituições escolares, meio este necessário e relevante para que o desenvolvimento ocorra (MOURA *et al.*, 2010).

Em relação às práticas na educação estética na infância, precisamos destacar a relação da criança com a obra apresentada a ela, com a leitura que ela fará e as relações que estabelecerá. Para tanto, “é necessário compreender que cada leitor poderá estabelecer redes de ligações diferentes, o que significa que não existe um só tipo de leitura, mas diferentes redes de diálogos que dependem dos repertórios dos sujeitos leitores” (CHISTÉ, 2013, p. 163-164). Essa compreensão se articula com o que discutimos sobre a criação e a imaginação, em que o processo de elaboração depende da experiência social do sujeito. Vigotski nos fala sobre a apreciação artística e a relação com a individualidade psicológica dos sujeitos. Assim afirma: “compreende-se perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos” (VIGOTSKI, 2001, p.303), e é possível entender que a apreciação está relacionada com a experiência vivenciada pelos sujeitos, os quais precisam ter acesso a diferentes situações e objetos artísticos para enriquecerem sua experiência.

Nessa mesma perspectiva, Rossi (2003, p. 133) faz uma discussão acerca da leitura da obra de arte e destaca que “a leitura estética deve ser um elemento fundamental, essencial, no processo educacional, e que tenha significado para a vida dos alunos, e não para ser apenas mais um exercício escolar”. Corroboramos as ideias de Rossi, uma vez que compreendemos a atividade estética como mobilizadora da unidade significado, significação e sentido para os alunos, e não como atividades escolares, apenas para o cumprimento do currículo, de forma mecânica. A autora continua discutindo que, quando os alunos são colocados em atividade de leitura estética e entram em contato com imagens artísticas, demonstram um maior desenvolvimento estético, sendo possível a relação de significado e sentido (ROSSI, 2003).

O conceito de “significado”, segundo Gladcheff, tem caráter social e está relacionado ao que já se encontra fixado e objetivado socialmente, “construído na relação do homem com a vida” (GLADCHEFF, 2015, p. 65). Já o termo “significação” relaciona-se ao processo pessoal de percepção das coisas que constituem os humanos, o movimento de apropriação com raízes socioculturais e sócio-históricas. Já o termo “sentido”, segundo a autora, “concretiza-se nos significados, tal como o motivo se concretiza nos objetivos” (p. 65). Dessa forma, a atividade deve levar em consideração o significado social do que está sendo ensinado, o sentido pessoal para o aluno que está aprendendo e a significação daquele conhecimento para a humanidade, criando condições para que os alunos se compreendam como seres genéricos, além de sua existência individual (GLADCHEFF, 2015).

Pelos princípios da AOE, podemos considerar que não seria possível ensinar todo o conhecimento produzido historicamente pelo humano, portanto, a atividade de ensino se estrutura de forma a ensinar um modo de generalização “de acesso, utilização, criação do conhecimento, o que se torna possível ao considerar-se a formação do pensamento teórico” (MOURA *et al.*, 2010 p. 219). Desse modo, relacionamos a Educação Estética como uma forma generalizada de pensamento a ser executado em outras situações vivenciadas pelos sujeitos, levando-se em consideração que não seria possível ensinar sobre todas as obras artísticas produzidas pela humanidade, mas possibilitar um pensamento teórico, o pensamento estético-artístico, para que seja possível estabelecer relações com outras manifestações vivenciadas fora do ambiente escolar. Como discutiu Davidov (1988),

o professor faz a mediação entre as discussões dos alunos sobre as obras produzidas por eles, o organiza os momentos de diálogos.

Acerca do pensamento teórico, Nascimento (2010, p. 44) faz uma discussão relacionando-o ao campo da estética. Ela discute que “o pensamento teórico, como uma das funções psíquicas superiores, [...] só pode ser formado no sujeito mediante a sua relação/apropriação de um objeto que encarne, em si, o pensamento teórico”. Em relação ao pensamento estético-artístico, a sua formação se dá quando o aluno se apropria da “atividade humana que produziu a obra artística” (NASCIMENTO, p. 72), sendo possível reproduzir a essência da atividade, como os procedimentos e modos de ação do artista utilizados para expressar a relação estética entre homem e mundo (2010).

Pensando na organização da educação estética e na formação do pensamento estético-artístico, julgamos importante a relação entre os elementos da obra e a reprodução dos traços essenciais da atividade artística, como o modo de ação para se criar uma nova realidade artística (NASCIMENTO, 2010). Os alunos, para uma formação integral, devem ter a possibilidade de desenvolver pensamento teórico na educação estética, sendo necessário entrar em contato com as mais diferentes significações artísticas já produzidas, como as artes visuais, o teatro, a dança, a música, etc., e, dentro de cada uma, o trabalho humano, a experiência social da humanidade que as compõe. E de certa forma podemos dizer que tais significações constam em documentos oficiais, como componente do ensino de arte. Entretanto, o que destacamos aqui é a apropriação do conceito teórico pelos alunos.

Nas aulas tradicionais, o que é considerado conceito teórico, normalmente, é trabalhado em sua forma acabada, pronta. Destituindo o processo de significado social, as marcas do trabalho humano são apagadas e, então, o sentido pessoal se estabelece nessa perspectiva. Por isso, dizemos que há um processo de alienação, pois o significado social do conhecimento não corresponde ao sentido pessoal atribuído a ele. Nessa direção, o conhecimento teórico, que visa “explicitar as múltiplas relações existentes em um determinado fenômeno” (NASCIMENTO, 2010, p. 47), possibilitando uma generalização teórica, em sua forma mais elaborada, captando a essência da realidade e nos aproximando dela, fica cada vez mais distante.

O desafio que se apresenta é que a educação estética seja uma possibilidade de formação do pensamento teórico. Em termos metodológicos partimos de um

referente empírico, uma atividade presente em livro didático de arte do primeiro ano do ensino fundamental (EDITORA MODERNA, 2017), escolhido por ser de amplo uso nacional, indicado no PNLD e utilizado no nosso ambiente de trabalho, como escolha da rede municipal e da unidade escolar. Pretendemos, então, propor uma sistematização dessa atividade de ensino na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino.

4.3 Por dentro da atividade do livro didático

Este item se dedica à análise da atividade selecionada no livro didático e, posteriormente, traz uma possibilidade de atividade dentro da THC. A atividade em questão, bem como o livro didático todo, traz anotações para os professores, referenciando os objetivos da BNCC e as respostas esperadas dos alunos. Nessa proposta, o objetivo da atividade seria levar o aluno a:

- conhecer o teatro de sombras e sua visualidade;
- compreender algumas configurações de montagens do teatro de sombras;
- desenvolver noções de representação e de espaço cênico;
- explorar o potencial expressivo do corpo, especialmente das mãos, improvisando personagens, espaços e situações, exercitando a relação entre espaço cênico e plateia.

Em relação aos objetivos da BNCC, a atividade do livro traz as habilidades EF15AR18 e EF15AR19, as quais são, respectivamente:

Reconhecer e apreciar formas distintas manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional;

Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.) (BRASIL, 2018).

O conteúdo faz parte do capítulo 3, nomeado de “Arte com as mãos”, do livro didático de arte do primeiro ano, da editora Moderna. A atividade selecionada

encontra-se no item 4 deste capítulo, o qual abordou, anteriormente, temáticas como “A cerâmica popular brasileira”, “Materiais da natureza” e “Colorindo com as pontas dos dedos”. Selecionamos a última temática, intitulada “Brincando com as sombras”, pelo seu conteúdo e potencialidade de desenvolver uma atividade nos princípios da AOE.

O conteúdo inicia-se com uma pergunta aos alunos: “Você sabia que o teatro é a arte de representar?” (EDITORA MODERNA, 2017, p. 52) e complementa: “Nele criamos histórias e personagens” (p. 52). Vemos, aqui, um exemplo de definição pronta, sintetizada, sem que a criança possa estabelecer relações e elaborar hipóteses sobre a gênese do conceito de Teatro de Sombras e sua necessidade social. Uma pergunta essencial, Por que a humanidade criou o teatro de sombras?, é simplesmente ignorada. Em seguida, são mostradas duas imagens representando o teatro de sombras e é pedido que os alunos as observem. Nesse sentido, podemos afirmar, como discorreu Nascimento (2010), que os objetos relacionados ao conceito do Teatro de Sombras foram dados prontos, a fim de apenas serem reconhecidos e aceitos. A autora nos expõe que,

para que os educandos reproduzam a atividade artística de modo a terem como objeto de suas ações esses traços essenciais da obra de arte ou os procedimentos utilizados pelo artista para expressar a relação estética, é preciso que ele tome parte de uma atividade especialmente organizada para esse fim (NASCIMENTO, 2010, p. 72).

Dessa forma, podemos perguntar: de que modo essa atividade possibilita ou reproduz os traços essenciais do teatro de sombras? Como se apresenta a gênese do conceito? Quais são as relações essenciais da educação estética que se pretende desenvolver nas crianças, ou seja, quais os conceitos essenciais? Em que medida ela desencadeia a formação do pensamento teórico dos estudantes? Ao final deste item responderemos a essas perguntas.

Vejamos a página da atividade a seguir na figura 5.

Figura 5 - Brincando com sombras

Objetivos


- Conhecer o teatro de sombras e sua visualidade.
- Compreender algumas configurações de montagens do teatro de sombras.
- Desenvolver noções de representação e de espaço cênico.
- Explorar o potencial expressivo do corpo, especialmente das mãos, improvisando personagens, espaços e situações, exercitando a relação entre espaço cênico e plateia.

Destaques da BNCC

- O contato com o fazer teatral e manifestações e dramatizações de diferentes contextos, experimentando e exercitando sua capacidade simbólica, o repertório ficcional e possibilidades criativas do corpo, bem como o trabalho coletivo, colaborativo e autoral, estabelecendo relações com vida cotidiana, contempla as habilidades EF15AR18 e EF15AR19.


4 BRINCANDO COM SOMBRAS

VOCÊ SABIA QUE O TEATRO É A ARTE DE REPRESENTAR? NELE CRIAMOS HISTÓRIAS E PERSONAGENS. OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.



1. Resposta pessoal. Analise com os alunos cada uma das imagens apresentadas e auxilie-os na leitura da legenda. Depois, incentive-os a compartilhar suas respostas com os colegas.

TEATRO POPULAR DE SOMBRAS, NA TAILÂNDIA.



TEATRO DE SOMBRAS COM ATORES E BONECOS.

1. COMO VOCÊ IMAGINA QUE FORAM FEITAS ESSAS CENAS?
2. VOCÊ JÁ BRINCOU DE FAZER SOMBRAS? COMO FOI?

Resposta pessoal. Estimule as crianças a socializarem suas experiências.

EF15AR18: Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

EF15AR19: Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variações de entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.)

52

Fonte: EDITORA Moderna, 2017, p. 52.

Ao final da página, encontramos duas perguntas a serem feitas aos alunos: “1. Como você imagina que foram feitas essas cenas?; 2. Você já brincou de fazer sombras? Como foi?” (EDITORA MODERNA, 2017, p. 52). Nossa questão é: essa instrução é suficiente para trazer a dimensão lógico-histórica do conceito? Por meio dela é possível estabelecer a unidade entre significado social e sentido pessoal? Ao trazer a instrução, com as perguntas já indicadas, ela pode se configurar como orientação ou como prescrição?

Após a apresentação inicial do tema, na próxima página, figura 6, temos uma pequena explanação sobre uma companhia de teatro de sombras brasileira, a Karagozkwk. Após as três linhas explicativas, há uma imagem de uma das peças teatrais dessa companhia. Em seguida, temos mais um pequeno texto explicativo

sobre o espaço cênico, ação teatral e a iluminação teatral para o teatro de sombras, fechando com mais uma pergunta: “3. Em sua opinião, como deve ser a iluminação de um teatro para a apresentação de um teatro de sombras?” (EDITORA MODERNA, 2017, p. 53).

Figura 6 – Continuação brincando com sombras

A COMPANHIA DE TEATRO DE SOMBRAS KARAGOZWK FOI CRIADA NA CIDADE DE CURITIBA, EM 1985. ELA JÁ GANHOU DIVERSOS PRÊMIOS E É UMA DAS PRINCIPAIS COMPANHIAS DE TEATRO DE SOMBRAS DO BRASIL.



3. Resposta pessoal. Verifique se os alunos percebem que o espaço deve estar escuro e*

OS ESPETÁCULOS TEATRAIS SÃO REPRESENTADOS EM LUGARES QUE CHAMAMOS DE ESPAÇO CÊNICO. *com a luz direcionada para os objetos cuja sombra será projetada.

NÃO É APENAS O PALCO DE UM TEATRO QUE PODE SER UM ESPAÇO CÊNICO, MAS QUALQUER LUGAR ONDE ACONTECE A **AÇÃO TEATRAL**.

GERALMENTE, O ESPAÇO CÊNICO TEM UMA PREPARAÇÃO ESPECIAL, COM UM CENÁRIO E UMA ILUMINAÇÃO ESPECIAIS.

3. EM SUA OPINIÃO, COMO DEVE SER A ILUMINAÇÃO DE UM TEATRO PARA A APRESENTAÇÃO DE UM TEATRO DE SOMBRAS?

AÇÃO TEATRAL: O ESPETÁCULO EM SI, NO QUAL OS ATORES INTERPRETAM A HISTÓRIA

53

* Pergunte aos alunos se já assistiram a uma peça de teatro de sombras. Estabeleça um elo entre o teatro de sombras e uma manifestação artística semelhante, que possa estar presente na realidade próxima do aluno – caso ele não tenha tido contato direto com o teatro de sombras –, como o teatro de bonecos, marionetes, o cinema de animação, etc.

* Estimule-os a refletir sobre as características de um espaço cênico e sobre como elas devem contribuir para potencializar os efeitos da ação teatral. Explore com eles o modo como é feito o teatro de sombras e mostre vídeos dessa e de outras companhias.

* Apesar de não podermos tomar a lenda como única e verdadeira origem do teatro de sombras, ela nos indica os elementos essenciais para a sua existência: uma base de projeção (a cortina), uma silhueta (de pele de peixe, com os contornos do corpo da bailarina) e a fonte de luz (o Sol). Com o passar do tempo, cada um desses três elementos desenvolveu-se de acordo com as culturas onde estiveram presentes. Atualmente, dispomos de uma boa variedade de recursos, especialmente no que se refere às fontes luminosas, que vão desde o uso de velas até aos LEDs (Light Emissor Diode), e inúmeros bonecos, marionetes e objetos para compor a silhueta dos personagens.

* A sombra é um espaço escuro originado pela ausência de luz e criado pela presença de um obstáculo. Ela ocupa determinado espaço atrás de qualquer objeto que esteja bloqueando uma fonte de luz. Conforme a origem da luz, a sombra pode mudar de posição, bem como mover-se. Leve os alunos para fora da sala e façam experiências com objetos e com a sombra de seus próprios corpos. Deixe que explorem e brinquem com as sombras, a fim de colocarem em prática o que foi discutido em sala de aula.

53

Fonte: EDITORA Moderna, 2017, p. 53

Fechando a sequência do conteúdo abordado, o teatro de sombras, são propostas duas atividades. A primeira é para identificar os animais formados pelas sombras das mãos. A segunda é para que eles criem sombras com animais, os quais serão os personagens de uma história que eles apresentarão. Nessa atividade são

trazidas mais duas habilidades da BNCC, a EF15AR20 e a EF15AR21, as quais trazem a seguinte orientação:

Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais;

Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva (BRASIL, 2017, p. 203).

Figura 7 - Atividades

Destques da BNCC

- A atividade proposta possibilita o desenvolvimento do trabalho teatral em grupo, estimulando a imaginação; portanto, contempla as habilidades EF15AR20 e EF15AR21.
- As atividades propostas anteriormente, proporcionam que o aluno exercite a linguagem artística e teatral como recurso expressivo, contemplando a Competência geral 4.

EF15AR20: Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

EF15AR21: Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

Competência geral 4: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Mais atividades

- Incentive os alunos a falarem sobre o que observam nas imagens. Em seguida, deixe organizado um espaço adequado da sala de aula e uma fonte de luz, como uma lanterna ou projetor. Divida a turma em grupos e oriente-os a pensar em uma história e em seus personagens. Informe que eles podem usar a voz, brincando com os timbres, de modo a alterá-la para compor os personagens.
- Para auxiliar na atividade, você pode utilizar o livro *Teatrinho de sombras*, de Sati Achath. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

ATIVIDADES

1. VAMOS CRIAR SOMBRAS DE ANIMAIS UTILIZANDO AS MÃOS. VEJA ABAIXO ALGUMAS SUGESTÕES.



A. QUE ANIMAIS VOCÊ VÊ NAS SOMBRAS ACIMA?

B. AGORA, VOCÊ E SEUS COLEGAS SE DIVIDIRÃO EM GRUPOS E ORGANIZARÃO APRESENTAÇÕES DE TEATRO NAS QUAIS OS PERSONAGENS SERÃO ANIMAIS FEITOS COM SOMBRAS DAS MÃOS. PARA ISSO, SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.

54

Saberes integrados

- Outra possibilidade de trabalho pedagógico para aprofundamento do conteúdo em questão é propor uma observação da própria sombra projetada ao ar livre, em diferentes momentos do dia, para que relacionem a intensidade e direção da luz com a formação da sombra, integrando as habilidades de Arte com a disciplina de Ciências.
- A luz e a sombra sempre geraram curiosidade e foram temas para a criação de diversas lendas. Desde as primeiras sociedades humanas, existe o hábito de criar narrativas mediadas pelo contraste entre a luz e a sombra. Como resultado disso, temos o teatro de sombras, que é uma modalidade secular passada de geração a geração em diversas civilizações, provavelmente tão antiga quanto o teatro ocidental.

Ao analisar essas atividades propostas no livro didático e a forma como são expostas aos professores e alunos, podemos responder às perguntas feitas neste item. De que modo essa atividade reproduz os traços essenciais do teatro de sombras? Como se apresenta a gênese do conceito? Quais são as relações essenciais da educação estética que se pretende desenvolver nas crianças, ou seja, quais os conceitos essenciais? Em que medida ela desencadeia a formação do pensamento teórico dos estudantes?

Como discorria Catanante (2013), o problema presente neste processo de ensino e aprendizagem está relacionado com a qualidade de ambos e no processo avaliativo, bem como a concepção de criança que perpassa as atividades propostas. Dessa forma, podemos destacar que nesta atividade não encontramos “operações movimentadas por um motivo” (CATANANTE, 2013, p.114), mas sim o conceito acabado, assim como a “educação empírico-utilitária” (DAVIDOV, 2017), a qual propicia a formação unilateral.

Esse movimento apresentado na atividade do livro didático vem ao encontro ao do que Davidov (2017, p. 216), criticava. Essa didática, pondera que, nesses moldes, “todo conhecimento apresenta-se em forma de abstrações verbais claras e sucessivamente desdobradas (a informação submetida ao professor é a forma mais geral de verificação dos conhecimentos)”, devendo a criança correlacionar as informações passadas pelo professor.

As atividades analisadas não possibilitam reproduzir os traços essenciais do teatro de sombras, muito menos favorecem aos alunos a formação do pensamento científico, ou teórico, dentro das relações estéticas (DAVIDOV, 2017), e caracteriza-se como um ensino empírico, do abstrato ao concreto. Assim como disse Ilyenkov (2007), os livros trazem definições, mas na história da criação humana, a ciência iniciou-se na busca de responder perguntas, resolver problemas ou superar alguma dificuldade.

Sendo assim, “a lógica deve corresponder à história real do objeto, e não à história das ideias teóricas sobre essa história” (ILYENKOV, 2007, p. 45). Com essa afirmação podemos apresentar nossa proposta de atividade, levando em consideração a história real do objeto, possibilitando aos alunos resolver um problema, o qual “não é de modo algum um privilégio da matemática. Toda a busca humana de conhecimento não é senão um processo interminável de propor e resolver novas tarefas - perguntas, problemas, dificuldades” (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Dessa forma, elaboramos uma sequência de atividades com a temática Teatro de Sombras, com base na THC e na AOE, levando em consideração a apreensão pelo aluno do movimento conceitual do Teatro de Sombras.

4.4 Para além do livro didático

Partimos da atividade encontrada e analisada no livro didático. Acerca do livro didático, Munakata (2012) discorre uma discussão marxista sobre o livro como mercadoria. O autor afirma que o livro não é apenas um objeto da cultura, mas também é um negócio, que visa o lucro e carrega os vícios da sociedade capitalista, como a obtenção do lucro, seu caráter fragmentador e parcelar. Sobre a relação livro-professor, o autor cita que no Brasil, os livros para serem inseridos no Programa Nacional do Livro Didático, passam antes por especialistas de universidades, que nem sempre estão habituados às salas de aulas, e depois são enviados para a seleção pelos professores. Esse processo de escolha é precário, sendo disponibilizado pouco tempo para os professores avaliarem os livros. Esse é um processo mecanizado, pouco preocupado com o trabalho realizado em sala de aula, uma vez que o professor precisa de tempo para estudar o livro e avaliá-lo, bem como pensar em estratégias de utilização.

Podemos pensar em como transpô-la nos pressupostos da AOE. Inicialmente é possível criar uma história virtual do conceito, englobando a significação da sombra pelos seres humanos. Tomando como fonte de pesquisa o documentário “A caverna dos sonhos esquecidos” (A CAVERNA, 2010), podemos estabelecer algumas hipóteses de como eram as representações dos primeiros seres humanos, uma vez que “nós nunca reconstituiremos o passado [...]. Nós só podemos criar uma representação” (A CAVERNA, 2010).

De acordo com o documentário, a primeira representação humana foi “uma parede escura e uma sombra” (A CAVERNA, 2010). Podemos imaginar que antes do registro da figura humana nas paredes das cavernas, o ser humano já poderia observar o fenômeno da projeção de imagens pela sombra. Com o movimento do sol, a sombra muda de lugar e de tamanho. Com a descoberta do controle do fogo, os humanos puderam iluminar ambientes que, até então, eram escuros. Ao iluminar uma caverna, por exemplo, eles poderiam observar sua imagem refletida na parede e seu contorno. A partir dessas projeções, surgiu a necessidade de gravá-las

permanentemente em uma superfície (FRAZON, 2012). Com essas proposições podemos criar uma História Virtual do conceito para desencadear nos alunos o movimento lógico-histórico do conceito de sombras e suas diversas formas de aplicação nas produções artísticas, como o Teatro de Sombras e as artes visuais, promovendo discussões e construções conceituais sobre essas criações estéticas. A seguir, temos uma possibilidade de História Virtual para esse conceito:

A caverna luminosa

Lucy e Abel³⁸ eram duas crianças que viviam juntamente com outros adultos em uma caverna³⁹, próxima a uma floresta. Todos os dias eles coletavam alimentos com algumas mulheres, enquanto os homens saíam em busca de caças. À noite todos se sentavam em volta da fogueira a contar histórias de seus antepassados. Era o momento mais esperado do dia.

Quando não estavam ajudando os adultos, Lucy e Abel exploravam a floresta, observando tudo em sua volta. Em dias de muito calor e sol eles perceberam formas no chão, da cor preta, que se pareciam com o que tinha por perto. Correram de volta para perto dos adultos e contaram o que haviam visto.

Quando anoiteceu, os moradores da caverna fizeram tudo de novo, como de costume. Sentaram-se em volta da fogueira, se alimentaram e contavam mais histórias. Lucy observou as paredes da caverna e viu que aquela imagem que aparecia quando o sol surgia, também estava na parede da caverna! Ela então chamou Abel para ver aquilo. Começaram a brincar com aquelas imagens, vendo como elas mudavam conforme eles se mexiam. Eles também pegavam gravetos para que a imagem também aparecesse na parede.

Quando foram dormir, ficaram pensando naquelas formas a noite toda! Imaginavam outras formas que poderiam criar na parede, mas não conseguiram pensar em uma maneira.

Como poderíamos ajudá-los a explicar o aparecimento daquelas formas? O que são aquelas formas? Como poderíamos ajuda-los a entender se poderiam criar formas e o que poderiam fazer com essas formas?

Formulamos essa História Virtual do conceito como pressuposto inicial para a introdução das discussões e para despertar a necessidade social do conceito de sombras. Também devemos mostrar às crianças fotos do interior de cavernas e sombras projetadas em florestas.

³⁸ Os nomes foram retirados de fósseis encontrados. Mesmo que esses humanos não estivessem vivendo na era da representação em cavernas, utilizamos o nome como referência aos nossos ancestrais.

³⁹ A história foi inicialmente baseada no livro *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari (2010).

Podemos pensar na continuidade dessa atividade com a exploração de ambientes da escola em que podemos observar sombras e propor aos alunos que eles observem diferentes sombras e também as produzam com seu corpo. Depois da exploração, problematizar com os alunos sobre suas descobertas, observações, o que eles sabem sobre as sombras, como as sombras foram formadas, e chegar à uma síntese do conceito

Um ponto importante a destacar é um momento para explorar a sombra na produção estética nas artes visuais. Uma artista escolhida foi a Regina Silveira, artista plástica que cria suas obras explorando as sombras.

Em seguida, questionaríamos como poderíamos ajudar Lucy e Abel a fazer mais formas com as sombras e depois dar uma significação para aquelas formas. Para isso, será necessário disponibilizar diferentes objetos presentes na natureza, como folhas, gravetos, flores, pedras, e o que mais for possível nas condições da escola. Depois da coleta, levar esse material para a sala de aula e discutir como poderiam produzir sombra sem ter sol dentro da sala de aula, assim como na caverna. Provavelmente eles darão respostas do tipo: com uma vela, com uma lanterna, com um celular. O professor deve estar preparado com o equipamento necessário para a projeção de sombras, como um celular ou uma lanterna.

Também podemos conduzir o pensamento dos alunos para chegarem à relação das histórias contadas pelos adultos e a possibilidade de serem contadas por sombras na parede, podendo representar os personagens de uma maneira visual. Ao chegarem na proposição de contar as histórias por meio das sombras, possibilitar aos alunos assistirem a uma apresentação de Teatro de Sombras, a qual selecionamos a peça Alice através das sombras, da Cia. Luminato, que está disponível no youtube.

Após os alunos assistirem a uma apresentação, faríamos um planejamento de como poderíamos contar histórias por meio das sombras, o lugar ideal para a visualização dos espectadores, a iluminação necessária na caverna e na sala de aula, visto que são ambientes diferentes e contam com diferentes tecnologias.

Após esse movimento, questionar os alunos se eles ouviam histórias dos pais ou familiares e coletar histórias de familiares dos alunos, que eles costumavam ouvir. Selecionar uma para que as crianças reproduzam por meio do Teatro de Sombras. Isto posto, partiríamos para a construção da apresentação.

No processo de planejamento trazer todos os conceitos elaborados pelos alunos sobre o Teatro de Sombras e como eles poderiam criar uma apresentação.

Explorar a confecção dos personagens, cenário, iluminação do local da apresentação e ensaio. Ao final do processo de organização e ensaio, realizar uma apresentação.

Depois da apresentação, conversar com os alunos sobre as impressões que eles tiveram ao fazer a apresentação, como foi o processo de elaboração e execução. Depois da conversa, propor para os alunos o envio de registros – em forma de desenho ou escrito – de como foi a apresentação e como eles se prepararam para ela. A avaliação, como discutida anteriormente, estaria presente em todas as fases do desenvolvimento da atividade, podendo até ser ferramenta para possíveis alterações no planejamento.

A seguir, elaboramos um quadro com a organização dessa proposta de atividade:

Quadro 1 - Organização da atividade

Aula	Ações
1. História Virtual do conceito (situação desencadeadora; apresentação do problema)	Ler a história com os alunos; apresentação de imagens de cavernas e sombras em florestas. (ver anexo 1)
2. Exploração do ambiente escolar (vivência) Discussão das observações	Conversar com os alunos sobre o que poderiam ser as formas vistas pelos personagens e como elas surgiam. A partir das respostas, continuar a investigação do que eles sabem sobre as sombras; como são projetadas; como podemos caracterizar ou definir as sombras; porque as sombras foram percebidas pelos seres humanos; Explorar com os alunos os locais na escola em que se produz sombra e observar diferentes projeções, inclusive a própria sombra com diversos movimentos corporais. Continuar a discussão de o que o ser humano pode criar com a sombra? Podemos desenhar a sombra? Podemos desenhar com a sombra?
3. Apreciação de criações artísticas com sombras a partir das obras de Regina Silveira	Conversar sobre a artista plástica Regina Silveira e apreciar algumas de suas obras (ver anexo 1). Para saber mais sobre a artista, ela possui uma página na internet com sua história e obras: https://reginasilveira.com/INDICE-DE-OBRAS/SOBRE-A-ARTISTA-about-the-artist

<p>4. Ajudando os personagens Lucy e Abel (momento de exploração e criação) (testagem de hipóteses; definição da solução)</p>	<p>Recolher no ambiente escolar (ou, caso não seja possível, o professor leve) diferentes elementos da natureza para produzir sombra e levar para a sala de aula. Na sala de aula, discutir com os alunos como eles poderiam projetar as sombras na parede se na sala não tem sol. As respostas, provavelmente, seriam: com uma vela, com uma lanterna, com um celular. O professor deve estar munido de algum desses objetos para a continuidade da atividade.</p> <p>Depois de determinado o objeto, explorar com os alunos a silhueta de cada objeto, a personificação dos objetos coletados, a interação dos alunos, o tamanho da sombra em relação à distância e ângulo.</p> <p>Dentro desse movimento, as crianças poderão criar situações imaginárias com os objetos projetados. O professor pode questionar sobre essas ações e se elas ajudariam Lucy e Abel e como poderiam ajudar.</p> <p>Conversar com as crianças de modo a levarem a relacionar essas histórias com as histórias que os pais contavam para os personagens.</p>
<p>5. Apreciação de um Teatro de Sombras</p>	<p>Possibilitar às crianças que elas assistam à uma apresentação de Teatro de Sombras, podendo contar com recursos tecnológicos como o vídeo, mas se for possível assistir ao vivo, seria bem melhor e mais interessante.</p> <p>Após assistirem, fazer uma discussão sobre o que eles observaram, sobre o cenário, personagens, bonecos utilizados, a história e a iluminação.</p> <p>Sugestão de peça: Alice através das sombras com Cia. Lumiató.</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=nEhGkCGAt8o</p> <p>Essa peça conta com recursos de proporção de sombras para dar efeito de contornos maiores e menores, bem como cores.</p>
<p>6. Planejamento da história</p>	<p>Levantar com os alunos quais histórias eles poderiam elaborar para poderem ajudar Lucy e Abel a organizarem a sua própria história.</p> <p>Lembrar que os personagens ouviam histórias dos pais.</p> <p>Questionar às crianças se seus pais ou familiar contou alguma história a eles. Propor que os alunos tragam de casa histórias contadas por familiares para serem compartilhada e selecionada para a apresentação.</p>
<p>7. Planejando a apresentação (síntese do conceito) (utilização da solução)</p>	<p>Conversar sobre o que seria necessário para eles elaborarem a própria apresentação, selecionar materiais, definir personagens e cenário.</p>
<p>8. Confeção dos materiais (utilizar quantas aulas forem necessárias)</p>	<p>Organizar o espaço e os materiais necessários para a confecção dos personagens e cenário.</p> <p>Divulgação da apresentação.</p>

9. Ensaio (utilizar quantas aulas forem necessárias)	Organizar os alunos de modo que eles ensaiem aquilo que foi organizado e definido pelo grupo.
10. Apresentação	Organizar o local de apresentação
11. Impressões das crianças sobre a apresentação e registro	Conversar com os alunos sobre a realização da atividade e enviar para Lucy e Abel um registro contando como foi a apresentação e como eles se prepararam para ela. Eles podem criar desenhos ou escreverem.

Fonte: Elaboração da autora

Essa proposta de atividade, fundamentada nos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, revela a condução, pelo professor, do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, desde o planejamento inicial até o resultado esperado, ressaltando a importância de todo o processo percorrido pelos alunos na síntese do conceito, considerando sua necessidade social.

A seguir, apresentaremos uma figura (8) com princípios do currículo contemplados pela atividade de ensino, os quais estão presentes na elaboração da atividade anterior. Na figura 8, vemos que a situação desencadeadora apresenta o movimento lógico-histórico do conceito, tendo a linguagem como organizadora do pensamento e os nexos conceituais como núcleo dos objetos de ensino, os quais se fazem presentes na elaboração da HVC pelo professor. Em seguida, fazemos a apresentação do problema, o qual representa a unidade dialética entre motivo e objeto, coincidindo objetos da atividade humana e objetos de ensino, os quais estão presentes no objetivo da HVC apresentada aos alunos. Tudo isso garante envolvimento e movimento para resolver o problema em questão, bem como a humanidade resolveu. Temos, com isso, a testagem das hipóteses, que são as observações, e as conclusões a que as crianças chegaram ao trocar ideias, propiciando a formação do pensamento teórico. Estando presente a intencionalidade pedagógica, relacionam-se forma e conteúdo dos conceitos elaborados, propiciando o processo de criação coletiva. Dessa forma, os alunos definirão uma solução para o problema encontrado e utilizarão essa solução.

Figura 8 - Princípios do currículo pela atividade de ensino



Fonte: ARAUJO, 2017

Considerando as discussões realizadas, respondemos as perguntas feitas anteriormente acerca da atividade apresentada no livro didático: essa instrução é suficiente para trazer a dimensão lógico-histórica do conceito? Por meio dela é possível estabelecer a unidade entre significado social e sentido pessoal? Ao trazer a instrução, com as perguntas já indicadas, ela pode se configurar como orientação ou como prescrição? Nossas respostas a essas questões podem ser claramente vistas na atividade elaborada nos princípios da THC.

O livro didático traz o conceito acabado, não sendo possível trazer a dimensão lógico-histórica do conceito. Já o movimento da HVC possibilita a apreensão dessa dimensão. Em relação ao significado social e sentido pessoal, o livro didático restringe o envolvimento e a significação da ação humana, visto que exige apenas receber o conceito acabado, por isso o modelo prescrição-utilização. Na atividade que propusemos, a significação e a construção do conceito, como uma atividade humana, é o que movimenta a atividade dos estudantes, por meio da História virtual, e no

desdobramento da situação desencadeadora de aprendizagem os alunos testam hipóteses, definem coletivamente soluções e as testam para chegarem à sua utilização. E, assim, recriam o processo humano de criação do conceito.

Devido a caracterização deste trabalho e o tempo para fazê-lo, não foi possível a aplicação desta proposta. Entretanto, pretendemos dar continuidade a este trabalho em novas pesquisas o que implica, inclusive, aplicar essa proposta em uma sala de aula para apreendermos novas relações do fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de estudo desta pesquisa buscamos compreender que o saber estético, promovido pelo contato com a arte, precisa ser ensinado de forma planejada e organizada, para promover o desenvolvimento humano, ou seja, parafraseando Fernando Pessoa, ensinar estética é preciso. Preciso, de precisão; preciso de necessidade. Nessa perspectiva, abordamos aqui os desdobramentos do pensamento estético ao longo da história e sua influência direta e indireta nos interesses da classe dominante, uma vez que, como a educação detém uma função social, ela é orientada pelos interesses da classe dominante (VIGOTSKI, 2018). Por essa razão levantamos a bandeira de que cabe à escola e aos professores organizarem o ensino, para que ele promova a aprendizagem e o desenvolvimento humano, e não seja um ensino que forme sujeitos alienados, que recebam o conhecimento pronto, sem acesso à própria produção das sínteses. Evidenciamos essa afirmação na elaboração da proposta de atividade apresentada no capítulo 4.4, em que, a partir de uma atividade que concebe o conhecimento como acabado e “transfere” o conceito ao aluno, podemos transformá-la em uma atividade significativa para o aluno e para o professor, pois este trabalhador atuará em todas as etapas de elaboração e execução de seu trabalho, e não como mero reprodutor do livro didático.

Iniciamos esta pesquisa contextualizando as motivações da escolha do objeto estudado, educação estética na infância. A partir dessa definição, nos pautamos na pesquisa bibliográfica, buscando produções que contribuíssem com este trabalho, assim como o aporte teórico que a fundamenta, a Teoria Histórico-Cultural. Iniciamos pelos princípios que regem este trabalho, analisando as condições em que nos encontrávamos, bem como o impacto direto e indireto do momento histórico em que vivemos, a pandemia da Covid-19, a qual impactou também no caminho desta pesquisa. Abordamos a questão da desigualdade no capitalismo e o modo como ela impacta na formação das personalidades, bem como na formação estética; e como a mídia, controlada pelos interesses dominantes, influencia na percepção dos sujeitos.

Passamos pela caracterização da arte no desenvolvimento humano, assim como o desenvolvimento da percepção estética no contexto cultural e psicológico, modificando os comportamentos humanos. Discutimos a importância da criação e da imaginação no processo de desenvolvimento infantil e como a arte influencia nesse processo.

Nessa direção buscamos evidenciar como o ser humano, ao longo de sua trajetória, produziu sua existência por meio do conhecimento, como a arte. E garantir que eles sejam apropriados pelos sujeitos é a finalidade da educação (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011). Ressaltamos que esses conhecimentos só se constituem como significativos para os outros quando estiverem inseridos na atividade humana, mediatizada pelo conhecimento a ser apreendido (MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011). Sobre a atividade humana, conceito discutido por Leontiev, abordamos especificamente a atividade da criança: o brincar. É nessa atividade que a criança se apropria das relações sociais e dos objetos constituídos historicamente, por meio do jogo de papéis, em que as crianças elaboram as vivências sociais. Dessa forma, defendemos que pela Educação Estética essa apropriação aconteça de forma a desenvolver, também, o pensamento estético.

Fez-se necessário, também, conhecer o caminho que o ensino da arte trilhou até a atualidade para compreendermos por que certas práticas ainda persistem. Trouxemos embasamento teórico, como as discussões de Vigotski, para discutir as atividades que são desenvolvidas com as crianças e que, muitas vezes, são vazias de significado social e pessoal. Abordamos, da mesma forma, o papel do professor, como planejador dos conteúdos e organizador dos conceitos a serem apreendidos pelos alunos.

Na última seção, discutimos os princípios da AOE e como podemos inseri-la no planejamento da Educação Estética. Após a discussão, analisamos uma proposta de atividade do livro didático, a qual pudemos observar e estabelecer relações com o que foi discutido ao longo da pesquisa, como a intencionalidade pedagógica por trás da atividade, a síntese do conceito para os alunos, apresentando apenas aspectos superficiais do conceito, de maneira pronta. E o papel do professor no processo de planejamento e execução da atividade se configura no modelo prescrição-utilização.

O professor tem papel de fundamental importância neste processo, principalmente sua atividade de trabalho, a qual deve promover a atividade de estudo no aluno, criando motivo para sua atividade (MOURA *et al.*, 2010). Como provedor da metodologia a ser aplicada, é fundamental que o professor se mantenha na atividade de ensino, fazendo-se sujeito permanentemente (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019), ou seja, mesmo estando em processo de ensino, o professor também se vê dentro do processo de aprendizagem, avaliando e modificando sua prática constantemente para que possa melhorar cada vez mais.

Ao desenvolver suas atividades, ele saberá como interferir de maneira positiva nas ideias dos alunos, trazendo outros materiais para enriquecer as atividades (ROSSI, 2003). Nessa perspectiva, a prática docente se eleva junto com o desenvolvimento e a análise de seu trabalho pedagógico. Sobre o trabalho pedagógico, Oliveira e Andrade (2020) afirmam que são necessárias a coletividade e a pertença à comunidade escolar; domínio do conhecimento a ser trabalhado com os alunos – e isso demanda pesquisa e estudo –; e clareza dos objetivos a serem atingidos, de forma a garantir a formação dos sujeitos e, no nosso caso, a formação estética.

No último item dessa seção, discutimos as possibilidades e propusemos uma atividade de Educação Estética pautada nos princípios da AOE, caracterizando suas etapas. Intencionamos mostrar como o professor, quando tem em suas mãos o planejamento do processo de ensino, também faz parte do movimento de construção do conceito pelos alunos.

Na atividade proposta pudemos observar que os momentos de criação e exploração do ambiente têm importância para o desenvolvimento humano, pois a partir da História Virtual do Conceito as crianças começam suas primeiras elaborações sobre o movimento lógico-histórico do conceito e, com as ações propostas, elas têm a oportunidade de aplicar, validar ou contestar aquilo que estão elaborando.

No momento da definição da história a ser apresentada e nos momentos de ensaios, os alunos assumem o papel do personagem que estão representando, observando suas características, com o pensamento estético dirigido na produção de toda a apresentação.

Dessa forma, pensa-se na criação da diversidade da vida, em suas múltiplas possibilidades criativas e de vivências, pois, como ressaltou Leite (2015a) a arte possibilita superar a fragmentação produzida no capitalismo, e é no trabalho pedagógico intencional que podemos alcançar esse objetivo, sendo função primordial da escola e do trabalho do professor proporcionar meios para que isso ocorra. Como vimos no livro didático, o conhecimento é fragmentado, destituído de seu contexto e de seu caminho conceitual, apresentando um “resumo” do conceito, no sentido de alijamento e aligeiramento. Com a atividade proposta, garantimos momentos específicos, planejados, para que o aluno possa apreender aquele conceito e seja capaz de elaborar uma síntese dele e compreenda a função social e sua necessidade na vida.

Por fim, trouxemos a concepção de Educação Estética na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na base dos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, como um modo de organização para que o ensino dos conceitos produzidos historicamente possa ser apropriado pelos alunos. Com essa organização do ensino, é fundamental a relação com o interesse do aluno. Como disse Vigotski (2018), quando vamos introduzir um conhecimento novo aos alunos, é necessário “preparar o terreno”, estimulando seu interesse, assemelhando-se ao processo de preparo do plantio, em que temos que afofar a terra para semear. Dessa forma, a atividade de ensino deve despertar o interesse do aluno, gerar uma necessidade, por meio da qual o aluno se reconhece como participante, em busca da solução dessa necessidade. No caso da nossa atividade proposta, iniciamos com a apresentação de uma História Virtual do Conceito, que envolve os alunos na narrativa da história e lhes apresenta um problema mobilizador. E eles, dirigidos pelas ações organizadas pelo professor, encontram juntos a solução e, dessa forma, compreendem o movimento do conceito, bem como sua síntese. Nas ações propostas após a História Virtual propõem-se momentos de exploração do espaço, observação, análise e síntese das descobertas dos alunos.

É na atividade de ensino que os alunos perpassam pelos caminhos do desenvolvimento dos conceitos, não da mesma forma que os seres humanos passaram, mas de uma forma generalizada, acentuando-se a solução por meio de levantamento de hipóteses e discussões coletivas. É na atividade de ensino da educação estética, segundo a base teórico-metodológica da AOE, que o aluno tem a possibilidade de articular seus conhecimentos, suas vivências e interagir com os conhecimentos e as vivências do outro, a fim de chegarem a um único propósito: vivenciar uma educação estética que lhes possibilite que a imaginação e a criação se formem como ferramentas simbólicas para o bem viver.

REFERÊNCIAS

A CAVERNA dos sonhos esquecidos. Direção: Werner Herzog. Produção: Erik Nelson, Adrienne Ciuffo. França; Estados Unidos; Reino Unido; Canadá; Alemanha: History Films, 2010, 90 min.

ALICE através das sombras. Produção: Cia. Luminato. Acesso em 18 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nEhGkCGAt8o>.

AMORIM, Dalton de Souza; ALVES, Domingos; MORENO, Adriana Santos. **Condições para a reabertura da Rede Escolar no Município de Ribeirão Preto no contexto da pandemia do covid-19.** (Nota Técnica para o Comitê Intersetorial da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto). Ribeirão Preto, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/nota-reabertura-rede-escolar.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

ANDRADE, Darlene Queiroz dos Santos; ARANTES, Adriana Rocha Vilela. A história do ensino da arte no Brasil: tendências e concepções. **Revista de Magistro de Filosofia**, ano ix, n. 20, p. 107-120, 2016.

APROBATO, Valéria C. Corpo digital e bem estar na rede Instagram: um estudo sobre as subjetividades e afetos na atualidade. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 38, n. 95, p. 157-164, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2018000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2021.

ARAUJO, Elaine Sampaio. **Organização do ensino e aprendizagem docente.** Tese (livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2017.

ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade orientadora de ensino: princípios e práticas para a organização do ensino de matemática. **RPEM**, Campo Mourão, PR., v. 8, n.15, p.123-146, jan.-jun. 2019. Disponível em: http://rpem.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/1822/pdf_313. Acesso em: 24 jun. 2021.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Loyola, 2017.

ARAUJO, Elaine Sampaio; NASCIMENTO, Carolina Pichetti.; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2009, p. 293-302. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nações Unidas, Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARBOSA, João; JATOBÁ, Matheus. Entenda o aumento dos preços dos alimentos. **Folha de Pernambuco**, 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/economia/entenda-o-aumento-dos-precos-dos-alimentos/154446/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BERNARDES, Janaína Antônia; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47512141-Uma-breve-historia-do-ensino-de-arte-no-brasil.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BERTONI, Estevão. Como a falta de critérios na fila afeta a vacinação no Brasil. **Nexo**, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2021/02/09/Como-a-falta-de-crit%C3%A9rios-na-fila-afeta-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BIERNATH, André. Covid: Brasil ainda pode evitar colapso apesar de aumento das internações, dizem especialistas. **BBC News**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60032600>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024. Brasília, 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei nº 5.692. Brasília, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid-19**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/Coronavirus/sobre-a-doenca>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Planalto. **Pronunciamento do Presidente da República, Jair Bolsonaro (31/03/2020)**. Brasília, DF: Presidência da República, 21 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/pronunciamento-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-31-03-2020> Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL CHEGA a 50% da população totalmente imunizada contra Covid. **G1**. 20 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2021/10/20/brasil-chega-a-50percent-da-populacao-totalmente-imunizada-contracovid.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CALABRE, Lia. A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 7-21, jan./jun. 2020.. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/170903/162152> Acesso em: 18 jan. 2022

CAMARGO, Marcos Henrique. As estéticas e suas definições. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/1593-4126-1-SM.pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**, 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARVALHO, Larissa Ribeiro Viana de **Por dentro da BNCC: um olhar para o letramento matemático**. 2021. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

CATANANTE, Ingrid Thaís. **A organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino de arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COVID-19 CORONAVIRUS PANDEMIC. **WORLDMETERS**, 2020. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 12 maio 2021.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. **Ensino desenvolvimental**: antologia, 2017. v. 1, p. 211-222.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica experimental**. Moscou: Progreso, 1988.

DELARI Jr., Achilles. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. *In*: ABREU, Fabrício Santos.; GONÇALVES, Augusto Charan.; PEDERIVA, Patrícia Lima (org.) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 53-74. Acesso em: 18 jan. 2020. Disponível em: http://www.estmir.net/Delari_2022_Genese-social-da-personalidade.pdf

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. São Paulo: Papirus, 2003.

EDITORA MODERNA (org.). **Arte: manual do professor** – 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo, 2017. (Pitangá).

ELKONIN, Danill. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução de Roberto Valdés Puentes. Versão espanhola do original em russo. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239> Acesso em: 12 nov. 2019.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EduFSCar, 2010.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRAZON, Erica. Luz, sombra e imagem – o percurso histórico e simbólico da cor na pintura. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 1, p. 57-78, 2012. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v33_n1_2012_art_04.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** 17 mar. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 20 maio 2020.

GLADCHEFF, Ana Paula. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-103554/pt-br.php> Acesso em: 18 jan. 2022.

GOMBRICH, Ernst. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, Karolayne; NEVES, Manoella; PEREIRA, Deriky. O poder dos influenciadores digitais sobre a sociedade do consumo por meio do instagram.

Intercom, São Luiz, MA, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-1137-1.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2020.

GRAGNANI, Juliana. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. **G1**, 12 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/12/por-que-o-coronavirus-mata-mais-as-pessoas-negras-e-pobres-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GREENHALGH, Trisha *et al.* Ten scientific reasons in support of airborne transmission of SARS-CoV-2. **The Lancet**, v. 397, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2821%2900869-2> Acesso em: 12 maio 2021.

HENRIQUES, Claudio Maierovitch Pessanha; VASCONCELOS, Wagner. Crises dentro de crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 25-44, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-25.pdf> Acesso em: 02 fev. 2021.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./ago. 2007.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Arte Pré-Histórica**. História das Artes, 2021. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-na-antiguidade/pre-historia/> Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais 2018**: tabulações especiais sobre as condições de vida da população brasileira: notas técnicas. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101716> Acesso em: 20 maio 2020.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 2012.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. *E-book*.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. *E-book*.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Arte, catarse e educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 889-899, jul./dez. 2015a. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26006/18056> Acesso em: 18 maio 2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições dos estudos marxianos para a Estética: reflexões sobre a sociedade contemporânea. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 33-62, fev./maio 2015b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/1741/1796> Acesso em: 18 maio 2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Filosofia da paisagem e estética da natureza: o belo natural e as exigências do capital**. Revista eixo. Brasília-DF, v. 8, n. 2, junho-dezembro de 2019.

LEMOS, Vinícius. Ministério Público do Trabalho analisa morte de doméstica no RJ após patroa ter coronavírus. **BBC**, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51982465> Acesso em: 4 fev. 2021.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p.119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, 2004.

LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 39-58.

MAKARENKO, Anton Semyonovic. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscú: Progreso, 1977.

MALI, Tiago; PINTO, Paulo Silva. Morte por covid sem fator de risco sobe no Brasil e chega a 27,4% em março. **Poder 360**, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/morte-por-covid-sem-fator-de-risco-sobe-no-brasil-e-chega-a-274-em-marco/> Acesso em: 12 maio 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrijHcrw5xmydPc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jan. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11,

n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125059>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MARTINS, Mônica Dias. A pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social. **Clacso**, 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/a-pandemia-expoe-de-forma-escancarada-a-desigualdade-social/> Acesso em: 4 jul. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global, 1986.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/1630-Texto%20do%20Artigo-4616-1-10-20080506.pdf> Acesso em: 10 fev. 2022.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v.1, n. 2, p. 5-20, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795> Acesso em: 24 maio 2021.

MORALES, Juliana. Qual a diferença entre distanciamento, isolamento, quarentena e lockdown. **Guia do Estudante**, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/qual-a-diferenca-entre-distanciamento-isolamento-quarentena-e-lockdown/> Acesso em: 4 jul. 2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A objetivação do currículo na atividade pedagógica**. **Revista Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG, v.1, n.1, p.98-128, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38419/21804> Acesso em: 24 ago. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3094/3022> Acesso em: 24 ago. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 24, p. 411-2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817/20627> Acesso em: 20 jul. 2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAUJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15674/8500>

Acesso em: 24 ago. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3. p. 51-66. set./dez. 2012

NADADORA paulista de 14 anos morre em decorrência da covid-19. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 20 dez. 2020. Esportes. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2020-12/nadadora-paulista-de-14-anos-morre-em-decorrencia-da-covid-19> Acesso em: 5 fev. 2021.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Pichetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 111-134.

NEUVALD, Luciane. A dimensão estética na formação do pedagogo. **Imagens e Educação**, v. 6, n. 1, p. 76-87, 2016. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Desktop/CURSOS/PLANEJAMENTO%20E%20GEST%C3%83O%20DE%20VENDAS%20(VMZ)/28160-Texto%20do%20artigo-138000-1-10-20160406.pdf Acesso em: 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra de; ANDRADE; Érika Natacha Fernandes de. A qualidade estética da vivência e a organização do trabalho pedagógico. *In*:

MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros; SANTOS, Fabiano Antônio (org.). **Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul**, Curitiba, PR : CRV, 2020. Disponível em:

<https://ppgecpan.ufms.br/files/2021/01/ebook-ppge-Temas-e-pr%C3%A1ticas-em-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 24 ago. 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19**.

Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em: 4 jul. 2020.

ORMEZZANO, Graciela; VECHIA, Gracielli Dalla; SURDI, Joselange de Lima.

Educação estética infantil: uma experiência com crianças de cinco e seis anos. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 160-174, jul./dez. 2006.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7940/4660> Acesso em: 13 mar. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. *E-book*.

PINHEIRO, Silvia Silva Martins; SOUZA, Márcia de Paula; GUIMARÃES, Karoline Claudino. Uberização: a precarização do trabalho do capitalismo contemporâneo. **Serviço Social em Debate**, v. 1, n. 2, p. 53-68, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Desktop/CURSOS/PLANEJAMENTO%20E%20GEST%C3%83O%20DE%20VENDAS%20\(VMZ\)/warllon-journal-manager-6-uberizacao.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/CURSOS/PLANEJAMENTO%20E%20GEST%C3%83O%20DE%20VENDAS%20(VMZ)/warllon-journal-manager-6-uberizacao.pdf) Acesso em: 25 mar. 2021.

PIOTTO, Débora Cristina. Bases vigotskianas da Atividade Orientadora de Ensino. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, MG, v. 4, n.2, p.334-354, maio/ago. .2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57485/30009> Acesso em: 24 ago. 2021.

PRADO, Ana Carolina de Fázio Carmo. **Avaliação Dialética: da medição à mediação**. Ribeirão Preto, 2021. 180 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

PUSSELLDI, Alex. JÁ SÃO 18 MORTES DE ATLETAS OLÍMPICOS DE CORONAVÍRUS. **Bestswimming**, 16 maio 2020. Disponível em: <https://bestswimming.swimchannel.net/2020/05/16/ja-sao-18-mortes-de-atletas-olimpicos-de-coronavirus/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

REDAÇÃO GALILEU. Achados de mais de 48 mil anos revelam primeiros sinais do homem moderno. **Revista Galileu**, 14 maio 2018. Arqueologia. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/noticia/2018/05/achados-de-mais-de-48-mil-anos-revelam-primeiros-sinais-do-homem-moderno.html> Acesso em: 17 fev. 2021.

RIGON, Algacir Jose; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.

ROCHA, Lucas. Artigo da Lancet reúne evidências de transmissão aérea do coronavírus Texto publicado nesta quinta-feira (15) pela revista científica reúne achados de diversos estudos. **CNN Brasil**, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/16/artigo-da-lancet-reune-evidencias-de-transmissao-aerea-do-coronavirus> Acesso em: 12 maio 2021.

ROGGENKAMP, Carla Irene. Arte e educação no contexto capitalista. *In*: SCHLESENER, Anita Helena.; MASSON, Gisele.; SUBTIL, Maria José Dozza. (org.). **Marxismo(s) & E** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 227-244. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-11.pdf> Acesso em: 18 maio 2020.

ROGGENKAMP, Carla Irene; SUBTIL, Maria José Dozza. (Des)humanização e sociedade capitalista: paradoxo de trabalho, arte e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 331-342, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641944> Acesso em: 20 jul. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAMPAIO, Jana. Coronavírus: 25% dos mortos não são do grupo de risco. **Veja**, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/coronavirus-25-dos-mortos-nao-e-do-grupo-de-risco/> Acesso em: 4 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVEIRA, Regina. Índice de obras. Acesso em 18 de out. de 2022. Disponível em : <https://reginasilveira.com/>.

SOUZA, André de; PRAZERES, Leandro; MAGALHÃES, Luiz Ernesto; GRANDELLE, Renato. No Brasil, um quarto dos mortos por coronavírus está fora dos grupos de risco. **O Globo**, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/no-brasil-um-quarto-dos-mortos-por-coronavirus-esta-fora-dos-grupos-de-risco-1-24367017>. Acesso em: 4 jul. 2020.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 16. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

TIKTOK. **Make Your Day**. 2021. Disponível em: https://www.tiktok.com/pt_BR/ Acesso em: 27 maio 2021.

VACINAÇÃO contra a Covid: 76% da população está totalmente imunizada; quase 24% das crianças tomaram a 2ª dose. **G1**, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2022/04/20/vacinacao-contr-a-covid-76percent-da-populacao-esta-totalmente-imunizada-quase-24percent-das-criancas-tomaram-a-2a-dose.ghtml> Acesso em: 22 abr. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Ed. Comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010b.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

YOUTUBE. **Guia do youtube kids para pais**. Disponível em:
<https://support.google.com/youtubekids/answer/6130541?hl=pt-BR> Acesso em: 27 maio 2021.

ANEXO 1 – imagens da atividade

Figura 9 - sombras de floresta



Fonte: dreamstime

Figura 10 - Gruta do Maquiné, Cordisburgo, Minas Gerais



Fonte: viagem e turismo - abril

Figura 11 - A lição, 2016



Fonte: Regina Silveira

Figura 12 - Transluz, 2005



Fonte: Regina Silveira

Figura 13 - O paradoxo do santo



Fonte: Regina Silveira

ANEXO 2 - Tabela de levantamento de trabalhos

Tabela 2 - Levantamento de trabalhos abordando a estética/educação/infância/teoria histórico-cultural

Autor	Título	Palavras-chave	Fonte	Banco de Dados	Ano
NASCIMENTO, Carolina Picchetti	A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural	atividade de ensino atividade orientadora de ensino ensino da educação física pensamento teórico teoria histórico-cultural	Dissertação de mestrado Universidade de São Paulo	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2010
PONTES, Gilvânia Maurício Dias de	Arte na educação da infância : saberes e práticas da dimensão estética	Educação infantil; Semiótica; Estética; Professor; Formação	Revista Gearte, Volume 1, Número 2, Agosto/2014,	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2013
CHISTÉ , Priscila de Souza.	Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú.	Educação Estética; Arte; Juventude; Ensino Médio Integrado	Tese de doutorado Universidade Federal do Espírito Santo	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2013
FERREIRA, Luciana Haddad	Educação estética e prática docente : exercício de sensibilidade e formação	Educação estética Formação de professores Percepção Experiência estética	Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2014
BAHIENSE, Adriana Andrade.	A transversalidade da experiência estética na educação infantil	Transversalidade; Educação estética; Educação Infantil; EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA	Dissertação de mestrado Faculdade EST	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2015
SANTOS, Luciana Paiva dos	AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA CRIANÇA: UM ESTUDO A PARTIR DO HABITUS DO PROFESSOR E DO TRABALHO COM A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Arte; Experiência Estética; Criança; Habitus Docente	Dissertação de mestrado Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2015
OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas	Arte na educação infantil : uma experiência	Educação infantil; Ensino de arte; Experiência estética	Dissertação de mestrado Universidade Federal do	Biblioteca brasileira de teses e	2017

	estética com crianças pequenas		Espírito Santo	dissertações (BDTD)	
SILVA, Ana Paula Oliveira da	A formação ética e estética na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica: olhares docentes	Ética; Estética; Processos Formativos Educação;	Dissertação de mestrado Universidade La Salle	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2017
ZANETTI, Fernando Luiz	A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação	Arte-Educação; Filosofia da Educação; Pedagogização; Estética da Existência; Diferença	Educação e realidade, 2017-10-01, Vol.42 (4), p.1439-1458	Capes. Portal de periódicos da capes.	2017
ARRAIS, Gardner de Andrade	Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio	Educação Estética; Experiência Estética; Formação de Professores; Patrimônio; Visitação.	Dissertação de mestrado Universidade Estadual do Ceará	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2018
MARQUES, Priscila Nascimento	O "jovem" Vygótski: inéditos sobre arte e o papel da criação artística no desenvolvimento infantil	L. S. Vygótski; Teatro; Educação; Arte e infância	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e183267, 2018.	Capes. Portal de periódicos da capes.	2018
STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta	Formação artística e estética: reflexões para atuação de professores na educação infantil	Formação de professores; Educação Infantil; Arte; Teoria Histórico-Cultural	Unisul, Tubarão, v.12, n.21, p.204-215, Jan/Jun201	Capes. Portal de periódicos da capes.	2018
MACHADO, Caroline; DE MOURA CHAGAS, Lilane Maria	Poesia e infância: a experiência de brincar com as palavras	Infância; Poesia; Educação; Literária	Unisul, Tubarão, v.12, n. Especial, p.45-61, Jun/Dez2018	Capes. Portal de periódicos da capes.	2018
SILVA, Andréia Haudt da	Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte	Educação Arte Educação infantil Experiências estéticas Formação docente	Dissertação de mestrado Universidade Federal de Pelotas	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2019

SILVA, Janainna	Educação estética na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC : em análise os projetos políticos pedagógicos /	Educação; Educação infantil; Educação de crianças; Educação Estética; Currículos; Currículos	Dissertação de mestrado Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2018
AGUIAR OLIVEIRA, Raimundo Nonato	A educação musical escolar e o papel do professor da educação infantil na inserção da criança ao universo sonoro: Reflexões à luz da teoria histórico-cultural	Ensino de arte; Desenvolvimento psicológico.	Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-13, e3500063, jan./dez. 2020	Capes. Portal de periódicos da capes.	2020
POZZA, Livia Palhares	Arte e educação estética na obra de L. S. Vigotski : um estudo teórico em diálogo com autores contemporâneos	Vigotski; Educação estética; Drama; Perejivanie; Catarse	Dissertação de mestrado Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2018
NEVES, Simone Aparecida	O rádio como agente de letramento literário de crianças: um estudo sobre o programa radiofônico Encontro Com Tia Leninha, da Rádio Nacional da Amazônia (1979-1999)	História do rádio; Letramento literário; Literatura infanto-juvenil;	Dissertação de mestrado Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2018
SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho	Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu	Mediação educativa; Narrativas lúdico-poéticas com crianças; Cartografias; Arte contemporânea	Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2018
SANTOS, José Carlos dos	A corporeidade criança vai à escola	Corpo/corporeidade; Ensino Fundamental; Educação Física;	Dissertação de mestrado Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Biblioteca brasileira de teses e dissertações (BDTD)	2019

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MARTINS, Aline Santana; OLIVEIRA, Rafael Dias de	Plunct plact zum: imaginação e criação artística na escola	Estética. Ensino-aprendizagem. Escola. Arte. Infância	Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 59-72, jan.-abr., 2019	Scielo	2019
JOAQUIM, Isadora Rebello	O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica	Educação estética; Emancipação; Letramento; Poesia; Subjetividade	Tese de doutorado – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Banco de teses e dissertações USP	2020
SANCHES, Eduardo Oliveira; RAMOS, Estéfano Dutra; SILVA, Divino José da.	A Hora das Crianças: infância, estética e política em Benjamin	Reprodutibilidade Técnica. Política. Rádio. Infância. Esclarecimento	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90280, 2020.	Scielo	2020
OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção	Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética	Narrativas autobiográficas. Formação estética docente. Pesquisa-formação: metodologia. Encontros-ateliê. Memória: infância.	Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e75592, 2021	Scielo	2021
LOPES, Thamiris; CARVALHO, Cristina.	Educação Infantil em museus de arte, ciência e história	infância. Educação Infantil. Museus.	Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e76182, 2021	Scielo	2021