

Alguns apontamentos sobre arte e educação

*Josicler A. M. Bernardo**
*Juliana Lopes Garcia***
*Rafael Bianchi Silva****

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a relevância do estudo da arte para os educadores, buscando uma definição do que é arte, analisando seus elementos constitutivos para, então, averiguar a sua importância para o homem, visto que a expressão artística existe desde os primórdios dos tempos com os primeiros registros nas cavernas. Num segundo momento, busca-se estabelecer a relação da arte com a educação, apresentando brevemente o histórico do ensino da arte no Brasil, o objetivo principal da educação – entendida como sendo a formação humana integral – e como pode ser alcançado por meio da arte. Por fim, analisam-se a expressividade infantil, o papel do professor como mediador e o lúdico como ponto de partida num ensino pela arte. Chega-se à conclusão de que o estudo da arte, como modo de expressão da percepção da realidade humana, é fundamental; assim, o professor deve conhecer

esses pressupostos teóricos para embasar sua prática, de modo a não se restringir à reprodução de técnicas, mas, sim, abrir as portas à potência criadora presente no ser humano.

Palavras-chave: Arte. Educação escolar. Psicologia histórico-cultural.

* Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina e professora de educação infantil da Prefeitura de Londrina.

** Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina e professora de educação infantil da Prefeitura de Londrina. E-mail: jusly_lopes@yahoo.com.br

*** Psicólogo, especialista em Psicanálise pela UCDB e em Gestão Educacional pela Unopar, mestrando em Educação (UEL) e docente da Faculdade Uninorte. E-mail: tibx211@yahoo.com.br

Recebido em: 15/4/2008 – Aprovado em: 9/6/2008

Introdução

É importante situar o homem como ser simbólico que se expressa pela arte, fato que pode ser observado desde o tempo em que habitava as cavernas. A questão do simbolismo presente na constituição cognitiva do ser humano é o fundamento para a conceituação psicológica da arte e para a análise de seus elementos, como, por exemplo, a percepção. Com base no referencial histórico-cultural, pode ser vislumbrada a passagem da percepção para a representação do percebido por meio do signo linguístico, ou seja, como instrumento mediador do homem e sua realidade, possuidor da função de exploração e construção do mundo.

Analisaremos, para tanto, a relevância do estudo da arte para os educadores, buscando, primeiramente, uma breve definição do que é arte para analisar seus elementos constitutivos e, assim, averiguar a sua importância para o homem. Em seguida, estabeleceremos a relação da arte com a educação,¹ considerando sua interação com o meio social no qual cada sujeito está inserido.

Pela observação da relação da arte com a educação será possível construir, primeiramente, uma revisão histórica do ensino da arte no Brasil, que acabou por determinar questões socioculturais e pedagógicas, e as contribuições da arte para a educação segundo os objetivos educacionais propostos por autores como Leontiev e Read. Por

fim, situaremos a criança – abordando a expressividade infantil e o lúdico como meio de expressão artística – e o papel do professor como mediador do processo do ensino pela arte.

Este trabalho se justifica pela importância da reflexão sobre questões relacionadas à arte, as quais se encontram muito além de técnicas e instrumentos, na busca de uma contribuição teórica para a prática dos educadores que se preocupam com a realização de um trabalho por meio de um ensino pela arte que seja significativo para a vida de seus alunos.

O que é arte?

A arte está presente no mundo desde que o homem se tornou humano. Segundo Argan (1996), a arte sempre se fez necessária ao homem porque, à medida que ele vai organizando o mundo à sua volta, acaba por dar sentido à vida. Por meio das percepções e interpretações, o que lhe é externo passa a ser mapeado no sistema mental, interno.² Nesse processo a arte é entendida como linguagem, produto da relação entre o homem e o mundo.

O homem, desde o período mais remotos, busca formas de expressão, de comunicar-se, dar sentido a algo, superar sua individualidade, suas limitações, ou seja, anseia por uma plenitude de vida, um mundo repleto de significação. Como exemplo, pode-se citar o período em que o homem habitava as cavernas e, com a manipulação

das cores, dos espaços e das formas, foi deixando para o tempo posterior as marcas de sua interpretação de um mundo que procurava desvendar.

Portanto, somos seres simbólicos, dotados de sensibilidade e capacidade de abstração. Voltando ao exemplo anterior, o homem das cavernas produziu muito mais que desenhos de animais selvagens; demonstrou sensibilidade visual, capacidade de abstração ao projetar estes desenhos que conotam a realidade, ou seja, imagens que expressam a sua percepção daquele mundo orientada por sua imaginação.³

As imagens retidas nas paredes da caverna revelam um conhecimento que o homem construiu daquele mundo. Para isso, o artista teve de criar além da realidade imediata um mundo outro, de imagens dos animais selvagens. Nesse ato criador, apropriou-se simbolicamente daquele mundo, capturando na representação visual algo que era dos animais selvagens, dando-lhes novos significados em formas simbólicas (MARTINS, 1998, p. 35).

Desse modo, podemos considerar que ao nascer o indivíduo entra em contato com a cultura e o meio ambiente, o que, segundo Mosquera (1976), ocorre por meio de um processo sensorial. A primeira etapa do ato de perceber é entendida no encontro de três momentos simultâneos: conhecer o ambiente, estar nele e descobri-lo.

A percepção é um ato da cultura, pois o indivíduo percebe seu ambiente de acordo com a cultura na qual está

inserido.⁴ Todavia, apesar de estar determinado culturalmente, perceber é também um ato individual, particular, de cada um. Segundo Read (1958), o indivíduo que percebe um objeto “X”, por exemplo, relaciona o conhecimento retido deste objeto a outros conhecimentos que tem em sua mente de percepções anteriores de outros objetos. A presente percepção do objeto “X” estará carregada de significados singulares, construídos pelos conhecimentos adquiridos com base nas percepções anteriores.

Pelo processo perceptível, que é a base do processo de conhecer e recriar o mundo, o homem toma consciência de seu universo naquele momento. Mosquera (1976) designa como “arte” a esse processo de conscientização, visto que é algo que expressa a realidade do artista. Imerso numa sociedade, o artista, com sua obra, revela e interpreta componentes desta sociedade.⁵

Compartilhando a perspectiva de Mosquera (1976), Ferraz e Fusari (1993b) e Argan (1996) entendem a arte como forma particular de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Essas manifestações possibilitam que o homem transcenda as limitações das ocorrências do dia-a-dia, levando-o a descobrir novas maneiras de ver tudo o que o circunda. Desse modo, entendem a arte como produto do embate entre o homem e o

mundo, por meio da qual o indivíduo interpreta, descobre e recria sua realidade, compreendendo o contexto que o circunda e relacionando-se com ele.

Por meio de suas obras o artista imagina e inventa novas formas de representar e expressar o mundo natural e cultural por ele conhecido, ou seja, expressa aquilo que percebe em seu ambiente. Para tanto, utiliza diversas linguagens artísticas, técnicas e materiais, manifestando criativamente seus pensamentos e emoções. Ao longo desse processo, o artista descobre o mundo e a si mesmo, agindo e reagindo perante as pessoas e o próprio mundo. Porém, descobrir e conhecer o mundo não é um processo simples. Cada um, ao final do processo, acaba por possuir apenas uma pequena parte de conhecimento, pois nossa visão é sempre limitada e condicionada àquilo que percebemos. A visão de mundo de cada um é aquilo que cada um consegue perceber.⁶

Aprofundando a concepção de percepção, Oliveira (1993), ao analisar a obra de Vigotski, considera que a percepção baseia-se no fato de que, ao longo do desenvolvimento humano, torna-se um processo complexo, distanciando-se das determinações fisiológicas dos órgãos dos sentidos, embora continue dependendo destes. Para explicar o funcionamento da percepção é necessário fundamentar-se no princípio da mediação simbólica e sua origem sociocultural. Um exemplo

é a visão humana, que está organizada para perceber a luz, o que revelará as cores, formas e uma infinidade de detalhes que podemos perceber; os ouvidos percebem sons; o tato, as texturas e a temperatura. A relação espectro luminoso-cor é totalmente arbitrária e determinada socialmente. Portanto, a autora conclui que a percepção não funciona isoladamente, mas acaba por envolver outras funções. Ao observar e perceber elementos do mundo real, o homem interage fazendo inferências com base no conhecimento de que já dispõe, de informações do presente, interpretando os dados perceptuais concomitantemente a outros elementos psicológicos.⁷

A arte em si, como forma de expressão humana, é uma linguagem. Falar de linguagem pode nos levar à questão da “fala e escrita”, como se esta fosse a única forma utilizada para compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo. Assim, desconsideram-se outras formas de linguagem – as não verbais – que também comunicam, expressam sentimentos e ideias e, acima de tudo, produzem conhecimento. E é a essa linguagem, no sentido mais amplo do termo, que vamos nos referir neste texto, assim como aos seus elementos: os signos e significados.

Segundo análise de Oliveira (1993), para Vigotski a linguagem surge da necessidade dos indivíduos de se comunicarem em razão das necessida-

des materiais de sobrevivência, gerando a tradução em signos, compreensíveis a todas as experiências pessoais de cada um, ou seja, suas ideias, sentimentos, vontades, pensamentos de forma bastante precisa. Em suma, a linguagem realiza a mediação entre o sujeito e a realidade circundante.

Dessa forma, é importante evidenciar que a cultura humana é permeada por linguagens verbais e não verbais e que a utilização de sistemas simbólicos como meio de expressão e comunicação entre os homens é percebida, primeiramente, pelos órgãos do sentido. Falamos, porém, ao mesmo tempo, de uma série de linguagens que ultrapassam os sentidos, das quais “[...] fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema) entre outras” (MARTINS, 1998, p. 17).

Consoante essa afirmação, Fontana (1997) conceitua “signos” como instrumentos psicológicos que funcionam como ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. O signo, segundo Vigotski (1984), ao longo do desenvolvimento da espécie humana passa por duas mudanças qualitativas: por um lado, as utilizações de marcas externas vão se internalizando; por outro, os signos organizam-se de forma mais complexa

e articulada em sistemas simbólicos, permitindo que os processos mentais superiores se desenvolvam, dando ao homem a capacidade de operar mentalmente sobre o mundo, de fazer representações mentais, de ter liberdade de pensamento.

Assim, é no significado, como ato do pensamento, que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem – o intercâmbio social e o pensamento generalizante –, propiciando a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, instrumentalizando os indivíduos a compreender o mundo e a agir sobre ele (OLIVEIRA, 1993). Portanto, o ser humano liberta-se dos grilhões do concreto para criar, interpretar os elementos do mundo que o circundam e se expressar e comunicar de diferentes formas.

Como consequência disso, o homem tem de reler a si mesmo constantemente, o que somente se torna viável pela constituição – ou fundação – do signo pela criança. Esse processo somente foi possível pela aquisição da fala, que é a transmissão racional e intencional da experiência necessária pelo processo de trabalho (SILVA, 2007). O processo de comunicação requer a construção de significados como a condição para a comunicação. “Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável” (VIGOTSKI, 1987, p. 7).

Em outras palavras, nossa penetração na realidade é sempre mediada por sistemas simbólicos, linguagens; assim, damos ao mundo o significado que construímos para ele. A linguagem é a forma essencial da nossa experiência, refletindo o nosso modo de estar neste mundo.

Por conseguinte, dentro dessa perspectiva, a realidade é um elemento importante para compreendermos como se dá o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, sua forma de perceber, interpretar e comunicar-se, tornando necessário a esta análise buscar minimamente sua significação. Nesse sentido, Adorno (1970), em seu ensaio sobre a estética, expressa a dificuldade de conceituar tal termo, visto que, diferentemente dos animais, que são guiados somente pelos instintos, mantendo uma relação de simples sobrevivência com o meio ambiente, o ser humano necessita optar entre várias possibilidades que o meio lhe proporciona. Assim, vai criando o seu mundo.

Por meio da relação do homem com o mundo surgem âmbitos da realidade, que são, segundo o autor, como campos de significação que abrem ao homem possibilidades de compreensão e expressão. Adorno afirma que todas as formas de jogo e de trabalho são “âmbitos”; assim, o lar, o colégio, a paisagem, o povo, tal como as figuras que representam acontecimentos, como a *Última ceia*, são “âmbitos”, da mesma forma que os papéis sociais desempe-

nhados (como exemplo, um criado, um príncipe, uma mãe, etc.). Devem ser considerados como “âmbitos” as realidades ou conjuntos de realidades que formam um campo de interação. O mesmo acontece com obras culturais, nas quais ocorre a mistura de diversas realidades, como uma praça, uma cidade, um monumento.

Na exteriorização do seu pensamento, na concretude de suas fantasias, o ser humano faz arte. “O grande salto” humano ocorreu dentro do campo da representação, ou seja, na criação, na potencialidade de construir a partir do vazio: fazer arte. Afirma Vigotski (1987, p. 44) que “[...] esses animais [macacos], [...], nunca demonstraram a menor intenção de representar o que quer que fosse com seus desenhos, nem o mais leve indício de atribuir qualquer significado objetivo aos seus produtos”.

Por meio da linguagem da arte o homem expressa a realidade de acordo com o modo como aprendeu a ver o mundo, ou seja, aquilo que percebeu, assim como seus sentimentos e emoções. O artista, com base em suas percepções, que são fruto de seu meio social, aliando-os ao seu “eu”, com toda a sensibilidade, cria novas formas de interpretar sua realidade.

Portanto, se compreendermos que atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, manipulando os signos tanto para lembrar do passado quanto para projetar o que será, podemos também dar “asas” à imaginação:

“É na escolha de operar e manejar a linguagem das cores, dos sons, do movimento, dos cheiros, das formas e do corpo humano para fins artísticos-estéticos que o homem realiza a alquimia maior de criador: a linguagem da arte” (MARTINS, 1998, p. 41).

A educação e a arte

Nos diversos momentos do ensino da arte ao longo da história, ela é vista e utilizada na escola segundo determinantes socioculturais e tendências pedagógicas, sendo visível no Brasil alguns momentos marcantes.

Assim, para verificar no Brasil quais foram os determinantes socioculturais e as tendências pedagógicas que constituíram o ensino da arte ao longo do tempo, tomamos como referência inicial de arte a Missão Artística francesa, trazida em 1816 por dom João VI. Foi criada, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, que, após a proclamação da República, passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. Nesta escola o desenho era priorizado, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus. Assumida pela elite, a arte adquiriu a conotação de “luxo”, desvalorizando as manifestações artísticas que não seguiam esses padrões.

O ensino de arte nessa época foi marcado pelo autoritarismo e centralizado no professor, como pode ser visto, por exemplo, pela própria configuração da sala de aula (mesa do pro-

fessor em destaque, ainda presente atualmente nas escolas). O objetivo da ação docente também possuía a marca utilitária – da produção industrial e da ciência –, pois a classe toda copiava um mesmo desenho apresentado. Segundo Martins (1998, p. 11), “o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional [...]”.

A partir de 1950, o ensino de música começou a fazer parte do currículo, pois antes disso houvera pouca projeção nas escolas, porém as aulas se limitavam a solfejo, canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios. Nessa época surgiram algumas disciplinas, como artes domésticas, trabalhos manuais e artes industriais. Havia distinção entre as aulas para os meninos, que eram geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo, e aulas para as meninas, com bordados, tricô, roupas de bebê, aulas de etiqueta.

Nas décadas de 1950 e 1960 verifica-se a influência da Escola Nova e dos recentes estudos sobre a “criatividade”. A pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, determinou um ensino voltado à livre expressão e à valorização do processo de trabalho. O professor passou a dar oportunidades para que o aluno se expressasse

de forma espontânea, pessoal, o que se pressupunha ser a valorização da criatividade. Porém, esses princípios, na prática escolar, muitas vezes refletiram uma concepção espontaneísta, centrada na valorização extrema do processo, sem preocupação com os seus resultados, ou seja, muito pouco acrescentava ao aluno em termos de aprendizagem de arte.⁸

No ano de 1971, a lei nº 5.692 criou o componente curricular “Educação Artística”, determinando que nesta disciplina os conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas fossem abordados nos cursos de 1º e 2º graus. Assim, um único professor deveria dominar todas essas linguagens de forma competente.

Com relação às diversas interpretações do ensino de artes, Martins (1998, p. 12) alerta sobre a possibilidade de “desvios”, pois as aulas de arte eram confundidas com “descanso”, “lazer” ou comemoração de datas cívicas. Ainda mais, “[...] memorizam-se algumas ‘musiquinhas’ para fixar conteúdos de ciências, faz-se teatrinho para entender os conteúdos de história e desenhinhos para aprender a contar”.

A arte como conhecimento específico foi instituída, de fato, pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabeleceu: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma

a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” E ainda, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, a identificação dessa área deixa de ser educação artística e passa a ser “Arte”, incluindo este componente curricular como conteúdos próprios ligados à cultura artística, não apenas como atividade.

Para compreender melhor a relação da arte com a educação faz-se necessário fazer uma breve análise sobre o objetivo geral da educação, que, segundo Leontiev (2000) e Read (1958), é o ato de promover o desenvolvimento e o potencial de cada ser humano. Este objetivo não está voltado somente para a individualidade, mas também para a integração, ou seja, a conciliação da singularidade do indivíduo com a unidade social a que pertence. Tal objetivo pode ser trabalhado por meio da arte, detentora de meios e finalidades específicas para atingi-lo.

Nesse sentido, Barret (1979) e Mosquera (1976), assim como Read (1958), compreendendo a arte como um meio para expressar ideias e sentimentos e por meio da qual o indivíduo simboliza, exprime, exterioriza, compreende, organiza e comunica seus problemas, consideram que a educação pela arte tem como um de seus objetivos levar o ser humano a ter uma visão pessoal de si mesmo, para que, assim, haja uma contribuição a propósitos sociais e culturais, promovendo um amadurecimento relacional e a criação de novos padrões morais.

Uma obra de arte é uma janela para o mundo do artista, que permite a quem a aprecia passar por um enriquecimento de seu mundo interno em razão da interação do sentido da obra com as estruturas de sentido do receptor. Como bem explica Leontiev (2000, p. 131), “isso promove o colapso dos estereótipos de sentido pessoais [...] e [...] com isso, uma ampliação da percepção, o que torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro [...]”.

É uma quebra de estereótipos, que possibilita novas significações, visto que a cada salto qualitativo ocorre uma revolução simbólica: “E a cada revolução, abrem-se possibilidades para novas formas de reeducação e possibilitando novas orientações para futuras criações na vida” (SILVA, 2007b, p. 11).

Desse ponto de vista, fica claro que uma das maiores contribuições da arte à educação é o aprimoramento de identidade pessoal no sentido de integridade. Há, porém, outros objetivos, tão relevantes quanto este, como o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e criatividade possibilitando ao ser humano um enriquecimento em termos de visão estética, emocional e intelectual de sua realidade. Nesse sentido, Pereira (1982) acredita que por meio da arte trabalha-se a sensibilidade do indivíduo, proporcionando-lhe uma relação criativa com o mundo, estimulando a autoexpressão, o conhecimento

próprio, ampliando a consciência de suas potencialidades, a consciência de mundo, assim como o modo de atuar sobre o mesmo.

**Por meio da arte o homem
aprimora sua capacidade de
observar, sentir, analisar,
selecionar, associar e criar**

Complementando as ideias citadas, Porcher (1982) elenca como um dos objetivos da educação artística o desenvolvimento global da personalidade por meio de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras. As atividades artísticas contribuem imensamente para todo o desenvolvimento de aspectos intelectuais, sendo favoráveis para a aquisição de um melhor domínio corporal e intelectual, um melhor equilíbrio psicológico, melhor capacidade de expressão e comunicação, uma relação mais dinâmica e enriquecedora com outras pessoas e assimilação mais pessoal e flexível das significações características do meio ambiente.

Além de entender o desenvolvimento da personalidade como um dos objetivos da educação artística, a arte tem como finalidade a alfabetização estética, que pressupõe desenvolver um trabalho visando à formação da sensibilidade, que, segundo o autor, é o ponto-chave da educação artística e da percepção. Assim como Porcher (1982), Ferraz e Fusari, (1993b) concordam que um dos objetivos educa-

cionais da arte é a alfabetização estética, porém o ampliam considerando também a alfabetização artística.

O estético em arte é a compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico, considerando que está inserido num dado tempo e espaço sociocultural. A experiência estética não deriva, necessariamente, da arte; pode se dar perante a natureza, desde que tenha sido motivada por valores sensíveis, que, por sua vez, são baseados em valores estéticos. Um exemplo disso é a catarse presente na experiência vivenciada pelos gregos durante a apresentação das tragédias. O que fica marcado na catarse, porém, também não está relacionado com o saber, mas, sim, com as sensações corpóreas que ultrapassam o campo da representação. Disso podemos derivar o fato de que a arte, ao mesmo tempo em que propicia a construção de novos significados, aponta a não-existência de um saber a respeito do objeto ligado à experiência.⁹

Por meio da educação estética pretende-se desenvolver o ato de percepção e a habilidade de observação. Para tanto, é necessário que o estudante domine a linguagem específica da arte. É imprescindível um aprofundamento de conceitos e critérios, levando os alunos a superar o senso comum e adquirir uma postura mais crítica. É importante ressaltar que a educação estética deve estar articulada ao fazer artístico, tendo como ponto de partida o contexto da percepção, uso, conheci-

mento, apreciação e crítica artística, contribuindo para o estabelecimento da ponte entre o fazer e refletir.

Aqui temos um ponto paradoxo da educação pela arte. Ao discutir a educação estética, Vigotski (2003) diz que a arte pode ser utilizada de três formas básicas: a primeira, como instrumento para transmitir uma mensagem (que na maioria das vezes, segundo o autor, é de caráter moralista); a segunda, como forma de contemplação, apenas para o gozo momentâneo; a terceira, como expressão de uma realidade, ou seja, uma leitura de um tempo, a marca histórica de um momento. Assim, se a mesma educação que serve para constituir um revolucionário também forma um ditador, o mesmo ocorre no campo da arte.

[...] é incorreto dizer que a psicologia do vivenciamento da arte por um indivíduo particular é tão pouco socialmente determinada como um mineral ou um composto químico; e isso é tão evidente que a gênese da arte e sua dependência em face da economia será estudada especialmente pela história da arte. A *arte como tal* – como tendência definida, como soma de obras concluídas – é *ideologia* (grifo nosso) como qualquer outra ideologia¹⁰ (VIGOTSKI, 1999, p. 24).

Por fim, é fundamental tecer algumas considerações sobre a criança e o professor, que são os dois protagonistas desse processo de formação do conhecimento da arte. Para compreender o processo de conhecimento da arte pela criança, Ferraz e Furasi

(1993b) consideram relevante analisar a expressividade infantil.

A expressão infantil significa exteriorizar manifestações interiorizadas, que constituem um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. Assim, a criança desde pequena desenvolve uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significado subjetivo e social, para expressar-se. As habilidades expressivas, assim como as perceptivas, vão se organizando a partir do acúmulo de impressões que rodeiam a criança. Nesse contexto, é primordial que o professor se comprometa em propiciar o desenvolvimento das expressões e percepções da criança.

Para se realizar um trabalho tendo em vista desenvolver a observação, percepção e imaginação infantil, Pereira (1982), assim como Ferraz e Furasi (1993b), acredita serem imprescindíveis as atividades lúdicas, consideradas fundamentais para o amadurecimento da criança. Assim, as aulas de arte tornam-se momentos ricos na elaboração expressiva e imaginativa das crianças, conforme os encaminhamentos proporcionados pelo professor.

Pode-se dizer que o lúdico é o melhor meio de iniciar e desenvolver o trabalho artístico, pois, segundo Read (1958), o brincar é o modo mais óbvio de expressão livre da criança. Por meio do brincar a criança expressa e simboliza suas relações com a vida

(VIGOTSKI, 1984). Nesse contexto, o papel do professor é muito importante, pois ele é o mediador “capaz de incentivar a construção de habilidades do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer, assim como suas representações” (FERRAZ; FURASI, 1993b, p. 63). O educador torna-se o elo entre a criança e a cultura.

Portanto, o ensino pela arte exige que o professor se prepare para desenvolver um trabalho tendo em vista o seu aluno, que percebe de modo singular o que o circunda e que, por meio da arte, interpreta e representa sua realidade segundo suas percepções, que vão muito além de apreensões sensíveis, pois envolvem sentimentos, emoções e vivências anteriores.

Conclusão

A história do ensino da arte em nosso país evidencia uma visão equivocada dentro dos sistemas educacionais, que, quando não o reduzem a mera reprodução de técnicas, pendem para o espontaneísmo e descompromisso com o pedagógico, não visualizando a necessidade desse estudo para a formação humana. Dessa dificuldade surge a necessidade de que educadores e futuros professores reflitam sobre a relevância do estudo da arte, entendendo-a como uma linguagem no sentido amplo do termo.

Sendo a arte uma linguagem, surge a necessidade de desenvolver nos indivíduos a capacidade de promover

a sensibilidade estética e a criatividade, com o intuito de aprimorar no ser humano a própria identidade e a sua personalidade de forma integral.

Portanto, é importante reconhecer a arte como meio para o desenvolvimento pleno e, assim, devolver ao homem o que o seu ideal de dominação alicerçado pelo pensamento objetivista – que ainda está presente – o destituiu: a visão do todo, a habilidade de observar, perceber, sentir, interpretar sua realidade e se expressar de forma criativa, utilizando-se dos códigos que a linguagem da arte possui. Somente dessa forma realizaremos verdadeiramente o que alguns autores denominam de “alfabetização estética e artística”.

O professor, nessa perspectiva, tem um papel fundamental, o de mediar o desenvolvimento das habilidades necessárias aos alunos de forma lúdica, para que possam dominar os códigos da arte. Para tanto, os educadores precisam conhecer os pressupostos teóricos que embasam o conhecimento artístico, de forma que possam, ao fim, nortear suas ações.

Abstract

Some notes on art and education

This article has as objectives analyze the study of art for teacher, looking for a brief definition about the concept of art e your constitution elements and research the relation between the art and the human race. We know that since the begging of time there were a lot of impressions drown for the man in the caves. In a second moment, the man realized the relation between art and education – as a part of human formation – and how we can do it across the art. Finishing, we analyzed the children expressivity, the function of the teacher as mediation, and the game as a beginning of teaching across the art. The art study is a expression of reality perception way and the teachers have to know the concepts to establish their practices for not to limit yourself as a technical reproduction but open the doors to creation inside de human.

Key words: Art. School education. Psychology historical-cultural.

Notas

- ¹ A educação é entendida no âmbito desde trabalho como processo pelo qual se desenvolvem as potencialidades de cada indivíduo.
- ² Esse processo pode ser mais bem visualizado em Vigotski (1984) ao debater o papel do signo na construção da realidade mental da criança. A linguagem é a mediadora da construção do mundo interior a partir do outro – entendido como representante do campo social – e fundadora das “funções psicológicas superiores”, como, por exemplo, a memória.
- ³ É importante notar, portanto, que a representação não é a imagem ou reprodução da realidade, mas, sim, a leitura e reconstrução de uma realidade de determinado ponto de vista. Isso quebra a noção de que a arte tem caráter meramente perceptivo, como será debatido mais adiante.
- ⁴ Isso pode ser visto no incrível fato de que na cultura esquimó é possível verificar a percepção pelos seus integrantes de mais de cinquenta tipos diferentes de tons de neve.
- ⁵ Por essa razão, é que Vigotski (2003) afirma que o artista é um indivíduo insatisfeito com o mundo à sua volta e, em razão da sua impotência de intervenção, acaba por transformar suas angústias em arte. Retornaremos adiante à relação do artista com a função do educador.
- ⁶ Aqui se inicia um processo fundamental no ser humano que acaba por levar a consequências “trágicas”. Pelo conhecimento ser sempre parcial, porque as possibilidades de percepção são parciais, as posições tomadas nunca são, portanto, imparciais. Não existe uma realidade única e total. Por essa razão, toda leitura do mundo e do outro passa pela eliminação sistemática de partes da realidade (SILVA, 2007). Esta mesma, em última instância, passa a ser questionada. Se não existe a possibilidade de percepção de algo, seria possível este, existir? Por outro lado, é exatamente a premissa da existência de algo além do percebido que possibilita o desenvolvimento de métodos para a descoberta dessas novas realidades (NICOLESCU, 1999).
- ⁷ Complementando esta concepção, Martins (1998) afirma que, ao ler e representar o mundo, ocorre a combinação da percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, para potencializar a utilização dos códigos necessários à linguagem da arte.

- ⁸ Essa é uma das críticas realizadas por Dewey à proposta de educação espontânea. Segundo o autor, a liberdade não é a ação sem propósitos bem definidos, mas, sim, a conjunção entre um fim e o impulso para tal. Na educação escolar, o educador pode, sim, propor uma direção aos trabalhos, utilizando-se das experiências do aluno para a realização da aprendizagem efetiva. Com isso, afasta-se da ideia de uma pedagogia não-diretiva: “A sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem. O desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos [...]” (DEWEY, 1979, p. 71-72).
- ⁹ Sobre isso afirma Vigotski (1999, p. 243): “O espectador enfoca o problema do caráter na tragédia [...] a não coincidência psicológica dos fatores da expressão do caráter é o fundamento do sentimento trágico. A tragédia pode obter esses efeitos incríveis em suas expectativas, a esbarrar em contradições [...] conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros da nossa vida comum [...]”.
- ¹⁰ O que Vigotski expressa com essa afirmação é a sua preocupação com a utilização da arte como instrumento ideológico, como, por exemplo, para o controle das massas pela educação, fato que ocorreu durante o Terceiro Reich alemão, que se utilizou de todas as formas artísticas – música, arquitetura, cinema, etc. – para exaltar as potencialidades do povo alemão, ao mesmo tempo em que desvalorizava os “impuros”, justificando, assim, ações de destruição em massa, como os campos de concentração. Uma melhor discussão é possível ser encontrada em Adorno (2000).

Referências

- ADORNO, T. *Teoria estética*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1970.
- _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARGAN, G. A arte na história do homem. In: *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

- BARRETT, M. *Educação em arte: uma estratégia para a estruturação de um curso*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993a.
- _____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993b.
- FONTANA, R.; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- LEONTIEV, D. A. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). *Educação estética e artística*, 2000.
- MARTINS, M. C. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MOSQUERA, J. J. M. *Psicologia da arte*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PEREIRA, M. L. M. *Arte como processo na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Funart, 1982.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 3. ed. São Paulo: Summus, 1982.
- READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1958.
- SILVA, R. B. *Problemáticas para uma leitura do outro*. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, III. 18-21 set. 2007.
- SILVA, R. B. Sobre arte e educação na teoria de Vigotski: mediação e revolução simbólica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, III; SEMANA DE PSICOLOGIA REALIZADO, IX. Maringá, 18 e 21 set. 2007b. *Anais...*
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.