

Arte e educação escolar em Vigotski: posição contra-hegemônica em meio a embates ideológicos

*Art and school education in Vygotsky:
a counter-hegemonic position amidst ideological conflicts*

*Arte y educación escolar en Vigotski:
posición contra-hegemónica en medio de enfrentamientos ideológicos*

Laura Canci^I

Manuella Nagel^{II}

Solange Aparecida da Rosa^{III}

RESUMO

Cada vez mais valorizam-se os processos de criação e inovação e, concomitantemente, criticam-se a escola e a educação escolar. Com vistas a contribuir para o debate realizou-se pesquisa qualitativa pautada no materialismo histórico-dialético, enquanto método, e na teoria histórico-cultural. Foram analisados artigos científicos referenciados em Lev Semenovitch Vigotski. Dentre os resultados, destacam-se: a arte, em Vigotski, não se reduz a uma técnica social do sentimento; entendimentos parciais da teoria vigotskiana podem levar à dicotomização entre arte ou educação estética e educação escolar; erroneamente, por vezes, exagera-se a importância da arte e subestima-se a educação escolar como recurso para o desenvolvimento do sujeito criador; a arte autêntica está para além das possibilidades de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e não tem por finalidade resultados morais, a mera diversão ou manipulação.

Palavras-chave: Arte. Ideologia. Imaginação. Sujeito Criador. Educação Escolar.

ABSTRACT

The processes of creation and innovation are increasingly valued, while schools and school education are simultaneously criticized. With the aim of contributing to this debate, qualitative research was conducted based on historical-dialectical materialism as a method and on cultural-historical theory. Scientific articles that reference Lev Semenovitch Vigotski were analyzed. Among the results, the following stand out: in Vigotski, art is not reduced to a social technique of feeling;

^IUniversidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: lauracanci@unochapeco.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-5277-6332>

^{II}Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: manuella.nagel@unochapeco.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-6950-6809>

^{III}Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: solangerosa@unochapeco.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9645-2893>

partial understandings of Vigotskian theory may lead to a dichotomization between art or aesthetic education and school education; the importance of art is sometimes wrongly exaggerated, while school education is underestimated as a resource for the development of the creative subject; and authentic art lies beyond the developmental possibilities of children and adolescents and does not produce specifically moral results, nor is it mere entertainment or manipulation.

Keywords: Art. Ideology. Imagination. Creative Subject. School Education.

RESUMEN

Cada vez se valoran más los procesos de creación e innovación y, al mismo tiempo, se critica la escuela y la educación escolar. Con el fin de contribuir al debate, se realizó una investigación cualitativa basada en el materialismo histórico-dialéctico como método y en la teoría histórico-cultural. Se analizaron los artículos científicos referenciados en Lev Semenovitch Vigotski. Entre los resultados destacan los siguientes: el arte de Vigotski no se reduce a una técnica social del sentimiento; las comprensiones parciales de la teoría vigotskiana pueden llevar a dicotomizar la educación artística o estética y la educación escolar; A veces, se exagera la importancia del arte y se subestima la educación escolar como recurso para el desarrollo del sujeto creativo; El arte auténtico está más allá de las posibilidades de desarrollo de los niños y adolescentes y no está destinado a resultados morales, mera diversión o manipulación.

Palabras clave: Arte. Ideología. Imaginación. Sujeto Creador. Educación Escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os processos de criação e inovação são cada vez mais valorizados, e as práticas estético-artísticas são consideradas intervenções que enaltecem novos modos de viver e agir, constituindo formas de resistência à sujeição e à submissão. Proliferam discussões pautadas nas “ideias de autores alinhados às correntes comumente designadas como pós-estruturalistas, filosofias da diferença, pós-modernas” (Pereira, 2021, p. 5). Deleuze e Foucault figuram como referências nas discussões acerca das relações entre estética e política, enfatizando-se a relevância dos dissensos promovidos pela experiência com a arte, entendida como meio capaz de constituir dispositivos democráticos voltados à emancipação política.

Concomitantemente, são formuladas críticas à escola e à educação escolar, apontando-se a necessidade de transformações históricas e de enfrentamento dos desafios que se apresentam à atividade criadora de professoras e crianças no contexto da escolarização formal: “sob o domínio do campo mais amplo da educação [...] nossa pretensão é nos infiltrarmos no interior desse campo com o propósito de miná-lo e [...] tornar possível a subversão daquele expediente civilizatório que é a forma escolar” (Pereira, 2021, p. 12).

No campo social, a educação escolar é acusada, tanto pela extrema direita quanto por determinados posicionamentos políticos de esquerda, de cumprir função ideológica. A direita critica a educação escolar e a arte por suposto alinhamento ideológico à esquerda, bem como pela adesão a pautas identitárias, especialmente as de gênero. Parte da esquerda, por sua vez, critica a educação por considerá-la reprodutora do *status quo*, mas concebe a arte como essencialmente libertária e emancipadora.

Diante do exposto, colocam-se os seguintes questionamentos: o que é arte? O que se entende por arte? Nas sociedades capitalistas, em que tudo se transforma em mercadoria e as ideias passam a ser

também produtos a serem comercializados e consumidos pelo público, a arte é libertadora ou constitui um instrumento ideológico? Quais são as possibilidades postas nas relações entre arte e educação escolar e entre educação escolar e o desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação?

Visando contribuir com esse importante debate instaurado no Brasil no início do século XXI e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento do sujeito criador na escola, realizou-se uma pesquisa teórica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, em diálogo com a teoria histórico-cultural, a qual também discute a estética a partir das contribuições de Lukács. Foram analisados artigos científicos fundamentados na obra de Lev Semenovitch Vigotski, autor internacionalmente reconhecido por suas pesquisas acerca da educação, da arte e do processo de desenvolvimento humano.

Para compor o conjunto de artigos a serem analisados, buscou-se, inicialmente, trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), por se tratar da principal entidade brasileira de difusão e discussão de pesquisas produzidas em programas de mestrado e doutorado em educação, mais especificamente aqueles apresentados no grupo de trabalho 24 (GT24), cujo foco temático é Educação e Arte. Constatada a ausência, nesse GT, de artigos pautados na abordagem teórica e no autor previamente definidos, optou-se pela plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), fonte dos artigos analisados.

Apresentam-se, na sequência, a metodologia adotada, as análises realizadas em diálogo com a teoria histórico-cultural e, por fim, uma síntese dos principais resultados.

METODOLOGIA

Para Karl Marx, de acordo com Lukács (2018), o processo de conhecimento do objeto tem origem no trabalho, que é também a origem da consciência humana e da ciência. Conforme Tonet (2018), quanto mais verdadeiro for o conhecimento do objeto, maior será a probabilidade de se atingir o fim pretendido. Dessa concepção deriva a finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade tal como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível.

Por conseguinte, de acordo com Paulo Netto (2011), na teoria marxiana, a crítica ao conhecimento existente não consiste em um posicionamento voltado a recusá-lo ou a distinguir o bom do mau, mas, antes, em um exame racional que torna evidentes os fundamentos, os condicionamentos e os limites do conhecimento acumulado. Nesse viés, a pesquisa realizada analisou artigos que discutem as relações entre arte e educação escolar a partir da teoria vigotskiana, com vistas a responder às seguintes questões: o que é arte? O que se entende por arte? Quais são as possibilidades postas nas relações entre arte e educação escolar? O que os autores pensam acerca dessas relações? Como concebem o sujeito criador e seu processo de desenvolvimento? A educação escolar contribui ou pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação? Há coerência teórica com a obra de Vigotski? Nas sociedades capitalistas, em que as ideias são produtos a serem comercializados e consumidos pelo público, a arte é libertadora ou instrumento ideológico?

Com vistas à composição do conjunto de artigos a serem analisados, buscou-se, inicialmente, trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, mais especificamente no GT24, cujo foco temático é Educação e Arte. A busca foi realizada considerando-se o entrecruzamento das palavras-chave “arte,” “educação,” “imaginação,” “sujeito criador” e “Vigotski.” Contudo, nenhum artigo foi localizado nas nove reuniões anuais realizadas no período de 2009 a 2021, após a criação do GT24.

Diante dessas contingências, realizou-se um novo rastreamento na plataforma SciELO, o qual resultou, inicialmente, na identificação de treze artigos publicados em revistas voltadas ao estudo de questões educacionais no período de 2011 a 2020, correspondente à segunda década do século XXI. Dos artigos selecionados a partir dos títulos, oito foram excluídos depois da leitura dos resumos e palavras-chave: cinco porque a educação considerada nas palavras-chave não é a educação escolar

e sim educação em geral, logo não correspondem à temática investigada; um por tratar do tema considerando escolas na Rússia do início do século XX; um por focar a cultura corporal; e outro por não tratar da arte em específico. Resultando cinco artigos para a análise, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Artigos sobre arte e educação em Vigotski.

Autor	Título	Ano	Revista
FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton.	As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica	2011	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane.	Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano	2014	Psicologia & Sociedade
ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia.	As relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski	2014	Revista Aspas – USP
BARBOSA, Maria Flávia Silveira.	Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical	2019	Caderno Cedes
STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta.	A arte no contexto educativo: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos	2020	Educação em Foco – UEMG

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após a seleção dos artigos, iniciou-se o processo de análise, observando-se as contribuições de Marx cujo método de investigação, o materialismo histórico-dialético, segundo Kosik (2002), parte de uma minuciosa apropriação do material, em que cada aspecto é examinado em relação à sua coerência interna e à totalidade das análises. Em um segundo momento, faz-se necessário avançar, pois, conforme Paulo Netto (2011), é na “viagem” em sentido inverso que as abstrações mais tênues e as determinações mais simples passam a ser carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e que devem adquirir para reproduzir, no plano do pensamento, o objeto concreto real. Por fim, chega-se a uma nova síntese, potencialmente um novo conhecimento para a humanidade, e não apenas para o indivíduo pesquisador, uma vez que, no último caso, a pesquisa careceria de relevância social.

Em síntese, as análises foram realizadas da seguinte forma: inicialmente procedeu-se à leitura e releitura integral dos artigos, bem como à definição das ideias centrais a serem analisadas, organizadas a partir das categorias previamente definidas e coincidentes com as palavras-chave “arte,” “educação” — leia-se educação escolar —, “imaginação,” “sujeito criador” e “Vigotski.” Nesse processo delinearam-se novas categorias: “catarse,” “emoções” e “consciência.” Por fim, retomaram-se os subconjuntos de ideias selecionados em consonância com as categorias indicadas, com vistas a comparar e identificar semelhanças e diferenças nas concepções dos autores entre si e em relação à teoria vigotskiana, bem como a elaborar sínteses analíticas, em um movimento contínuo de ida e volta entre as partes e o todo.

A seguir, apresenta-se a síntese das análises, na qual foram incluídos os elementos considerados mais relevantes, tendo-se em vista que “o objetivo do conhecimento não é capturar todos os elementos que integram o objeto, mas apenas aqueles que são necessários para atingir o objetivo almejado, pois o fim determina o que deve ser conhecido” (Tonet, 2018, p. 105). Destaca-se que as análises demandaram a ampliação do diálogo teórico e a incorporação das contribuições de outro autor relevante, Georg Lukács. Entende-se que tal inclusão não compromete a coerência da pesquisa nos níveis ontológico e epistemológico, uma vez que ambos os autores se fundamentam na teoria e no método marxianos e contribuem para a constituição da teoria histórico-cultural.

ARTE EM VIGOTSKI: UMA TÉCNICA SOCIAL DO SENTIMENTO?

O que se entende por arte nos artigos analisados? Há coerência com a teoria vigotskiana? Em *Psicologia da Arte*, livro publicado em 1965, Lev Semenovich Vigotski define a arte como “uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (Vigotski, 1999, p. 315). Contudo, esse livro, referência principal — quando não a única — para alguns pesquisadores, segundo Prestes e Tunes (2012), foi escrito no período entre 1915-1922 e, de acordo com as autoras, existem motivos para não ter sido publicado antes de 1965. “Vigodskaja e Lifanova (1996) citam a versão de que Vigotski ficou insatisfeito com o método de análise utilizado e sentia necessidade de novos pontos de partida” (Prestes e Tunes, 2012, p. 328).

Ressalta-se o fato de Vigotski ter escrito essa obra quando estava iniciando suas pesquisas no campo da psicologia. Somente em sua trajetória posterior, em parceria com Leontiev e Luria, é que “efetivamente avançou em direção à sistematização dos princípios que viriam constituir a teoria histórico-cultural” (Martins, 2006, p. 49). O autor prosseguiu em seus estudos e desenvolveu sua teoria, transformando-a em um conjunto mais complexo e qualitativamente superior aos seus escritos iniciais.

Como afirmou o próprio autor, é “preciso dizer que nos campos tanto dos novos estudos da arte quanto da psicologia objetiva ainda estão em fase de elaboração os conceitos básicos e os princípios fundamentais, isto é, estão sendo dados os primeiros passos” (Vigotski, 1999, p. 3). Em outro livro, *Psicologia Pedagógica*,¹ o autor também aponta um exagero quanto à valorização da importância da arte no processo de formação e desenvolvimento humano.

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão [...]. Muitos autores eram propensos a negar quase todo sentido educativo às vivências estéticas [...]. Ao contrário, a tendência dos psicólogos da outra corrente era a de exagerar demais o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação (Vigotski, 2004, p. 323).

Prestes e Tunes (2012, p. 329), a partir das contribuições de Vigotskaja e Lifanova, afirmam que, ao se procurar em *Psicologia da Arte* respostas para questões atuais da psicologia contemporânea, da criação e da estética, deve-se levar em consideração que “as respostas não satisfaziam o próprio Vigotski e, provavelmente, não podem satisfazer o pesquisador de hoje”.

Se Vigotski, apesar de ter assinado um contrato de publicação em 1925, segundo Prestes (2012), não concretizou a intenção de publicar *Psicologia da Arte* por falta de tempo diante de sua morte prematura, porque suas respostas iniciais não lhe satisfaziam ou ainda por outros motivos, são questões que possivelmente permanecerão sem respostas. Todavia, após os escritos iniciais, o autor dedicou-se a escrever importantes estudos sobre a imaginação e seu processo de desenvolvimento: *Imaginação e criação na infância*, escrito em 1930, de acordo com Prestes (2012); e, posteriormente, *Conferências sobre Psicologia*, publicado no Brasil sob o título *O desenvolvimento psicológico na infância*.

1 No Brasil, segundo Prestes e Tunes (2012), esse livro foi publicado em duas edições, sendo a primeira pela Martins Fontes, com tradução do russo realizada por Paulo Bezerra. Nessa edição, foram acrescentados ao livro capítulos que não existem no original; assim, é “relevante ressaltar a descaracterização desse livro” (Prestes e Tunes, 2012, p. 315). Feitas as considerações críticas pertinentes, utilizou-se desse livro apenas o excerto estritamente necessário para as análises.

O estudo do conjunto da obra de Vigotski, no respectivo processo histórico de elaboração, permite afirmar que as ideias mais desenvolvidas e complexas acerca da arte e da educação estética não estão contempladas nas suas obras iniciais, *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica*. Portanto, é contraproducente limitar-se a essas obras para definir arte ou para discutir as relações entre arte, educação e desenvolvimento humano, como fazem Barbosa (2019) e Stein e Chaves (2020).

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho — a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitados pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho para a uva — disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (Vigotski, 1999, p. 307-308).

É este “algo a mais,” aquilo que se produz a partir da vida, mas para além do que está posto na própria vida imediata — elemento teórico-chave, explicitado naquele momento pelo autor de forma ainda não suficientemente elaborada —, que permite compreender melhor sua forma de conceber a arte.

Além disso, a ideia de que a arte possibilita a transformação das emoções, assim como o trabalho possibilita a transformação da natureza, apresentada de forma sumária na obra *Psicologia da Arte*, somente foi melhor equacionada pelo autor na obra *Imaginação e criação na infância*, na qual ele define a atividade criadora de arte em referência clara ao trabalho como atividade criadora vitalmente necessária. Assim, toda “atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador” (Vigotski, 2018, p. 15).

Ademais, afirma o autor que a “imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, 2018, p. 16). Para o autor, todo o universo cultural é produto da imaginação e da criação humanas, e a própria ciência não é possível sem imaginação, ou seja, a atividade humana criadora não se reduz ao campo da arte.

Como sinalizado, é fundamental considerar que, na obra *Psicologia da Arte*, quando Vigotski afirma que a arte possibilita a transformação das emoções, ele está iniciando suas pesquisas no campo da psicologia. Somente mais tarde aprofunda seus estudos e defende o princípio dialético da unidade e não identidade entre pensamento e emoções, assim como a tese de que todas as funções psicológicas funcionam na forma de sistemas psicológicos (Vygotski, 1997).

Logo, se a arte possibilita a transformação das emoções, possibilita também, concomitantemente, a transformação do pensamento, da percepção, da memória, da atenção, da imaginação, ou seja, do psiquismo humano de modo integral e da própria consciência. Nessas condições, definir arte como uma técnica social do sentimento, ou reproduzir essa noção sem as devidas considerações, como fazem Barbosa (2019) e Stein e Chaves (2020), configura um equívoco teórico e contribui para leituras reducionistas da teoria vigotskiana acerca da arte.

Além disso, se a arte não se reduz à transformação das emoções, mas contribui para a transformação de todas as funções psicológicas superiores e da consciência, embora Vigotski não indique o desenvolvimento da consciência no sentido proposto por Lukács (1968; 2018), da consciência em si à consciência para si, pode-se afirmar que há em sua teoria elementos teóricos

suficientes para justificar uma aproximação ontologicamente coerente com a teoria lukacsiana, como fazem alguns dos pesquisadores nos artigos analisados (Ferreira e Duarte, 2011; Assumpção, 2014; Barroco e Superti, 2014).

Nas conferências sobre psicologia, escritas em 1932, Vigotski trata especificamente das funções psicológicas superiores e afirma que o pensamento também se desenvolve e é o fator determinante para o desenvolvimento de todas as demais funções psicológicas superiores (FPS), inclusive das emoções, cuja origem decorre da fusão entre as funções psíquicas naturais e o pensamento verbal como, por exemplo, a memória lógica e a percepção conceitual. Segundo Vigotski (2000), o desenvolvimento do psiquismo humano é um complexo processo dialético e implica necessariamente saltos qualitativos, aspecto já sinalizado na obra *Psicologia da Arte*, em que o autor cita a passagem do evangelho acerca da transformação da água em vinho.

No entanto, destaca-se que, ao tratar do tema da consciência, em 1933 o autor contentou-se em definir o problema e as premissas para seu estudo por parte da psicologia materialista dialética. Somente em sua última produção teórica, escrita em 1934, ano de sua morte, ao discutir pensamento e linguagem, o autor retoma o tema da consciência e é categórico ao afirmar que a palavra representa a fase superior do desenvolvimento psicológico humano, em clara referência à concepção marxiana e materialista do processo de filogênese:

En el inicio, no fue la palabra. Primero fue la acción. La palabra está más cerca del final que del inicio del desarrollo. La palabra es el final que culmina la acción. [...] El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. [...] la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygotski, 2001, p. 346).

Nessa passagem, afirma-se também que pensamento e linguagem constituem um todo que para ser conhecido, não pode ser decomposto, e que uma palavra carente de significado não é uma palavra. Mais importante, o autor enfatiza a relevância dos conceitos científicos — os verdadeiros conceitos — e as diferenças entre esses e os conceitos espontâneos, tanto em termos de qualidade quanto em relação ao processo de desenvolvimento em crianças e adolescentes: “se destaca ante nosotros la enorme importancia de los conceptos científicos para el desarrollo del pensamiento del niño. [...] los verdaderos conceptos” (Vygotski, 2001, p. 217). Vygotski (2001, p. 216) justifica tal afirmação citando Marx: “Si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidiesen, toda ciencia sería superflua.” Entende-se a essência, no âmbito do ser social, como historicamente produzida, e a ciência para além de uma ontologia ingênua positivista, na qual seria necessariamente sinônimo de verdade objetiva.

Considerando que Vigotski parte das premissas marxianas e que Marx, de acordo com Lukács (2018), entende sua teoria como ciência, filosofia e ideologia — ou seja, como meio filosoficamente fundamentado e cientificamente fundado para dirimir conflitos sociais —, o termo “conceitos científicos” na teoria vigotskiana deve ser compreendido em sentido mais amplo. Em sua última obra, o autor afirma que o aspecto central de sua teoria psicológica é o fato da ação mediada, cuja faceta interna se revela na dupla função do signo: comunicação e generalização.

Afirma ainda que a fala produz mudanças na consciência, a qual, em seu conjunto, possui estrutura semântica, e que “el significado es el rasgo necesario, constitutivo de la propia palabra” (Vygotski, 2001, p. 289). Ou seja, os significados, assim como as palavras, têm origem social e cultural; apenas os sentidos, segundo o autor, não estão fixados nos signos. Consequentemente, quando Stein e Chaves (2020, p. 13) afirmam que “a vivência estética exige que os significados e os sentidos sejam criados pelo próprio sujeito de maneiras particulares,” incorrem em grave erro e contribuem

para deturpar a teoria vigotskiana, ao favorecer o entendimento equivocado de que os significados da obra de arte são criações espontâneas e aleatórias do sujeito.

A apropriação do entendimento de Vigotski acerca do significado da palavra é determinante para compreender sua teoria, pois, para o autor, o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem é o processo fundamental e decisivo no desenvolvimento do pensamento na criança. A palavra quase sempre está preparada quando o conceito está, pois “en el momento en que se aprende una palabra nueva, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que sólo comienza” (Vygotski, 2001, p. 284).

De acordo com Vygotski (2001) o significado e o sistema de funções estão interligados, e o significado não se refere apenas ao pensamento, mas à consciência como um todo. Tais elementos teóricos permitem afirmar que, na teoria vigotskiana, há clara distinção entre conceitos espontâneos e científicos. Vygotski (2001) destaca, inclusive, a singularidade do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos em comparação aos espontâneos ou cotidianos, assim como explicita seu entendimento acerca das mudanças na consciência ao longo do processo de desenvolvimento humano. As funções psicológicas passam por saltos qualitativos e se transformam, assim como a consciência. Portanto, reconhecem-se distintas formas de consciência, ainda que não tenham sido assim denominadas.

Diante do exposto, afirma-se que a arte, em Vigotski, não se reduz a uma técnica social do sentimento; consiste, antes, em um meio que possibilita a transformação de todo o psiquismo humano e além. Entre os artigos analisados, Ferreira e Duarte (2011), Assumpção (2014) e Barroco e Superti (2014) abordam a arte de forma mais ampla e discutem arte e educação escolar como meios de transformação do ser em si ao ser para si, conforme segue.

ARTE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Quanto à questão “o que é arte?,” pode-se afirmar que, para o materialismo histórico-dialético, a arte não é uma espécie de representação cujo fim está em si mesma e que, portanto, proporcionaria prazer desinteressado. A arte é um modo específico de refletir a realidade, uma forma de autoconsciência do gênero humano que se desdobra como complexo específico do ser social a partir do trabalho, cuja forma originária e fundamental é o processo de transformação intencional da natureza (Lukács, 1968; 2018).

O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana (Lukács, 1968, p. 296).

A arte autêntica,² segundo Lukács (2018, p. 620), tende a mostrar, nos destinos dos seres humanos individuais, a via que conduz “dos seres humanos da generidade em si então dada, na direção a uma generidade para si.” Por generidade em si, o autor entende a condição do ser humano que, a partir da sua base biológica herdada geneticamente, apropriou-se da cultura humana na relação com outros seres humanos e desenvolveu, por consequência, sua consciência no nível de consciência em si, caracterizada por ser pouco crítica e incapaz de conhecer e pensar para além da realidade imediata e

2 Segundo Lukács (1968, p. 290), “nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro.” Afirma o autor que “massas de proletários leram Tólstoi com entusiasmo, do mesmo modo como massas de burgueses leram Górkii com entusiasmo” (Lukács, 1968, p. 289). Ou seja, a arte autêntica trata de questões que importam para a humanidade e para a elevação da singularidade meramente particular, estando para além de uma relação direta e imediata com qualquer classe social, ainda que o posicionamento de classe tenha implicações no antes e no depois do prazer estético.

das aparências. Em acordo com Vigotski, pode-se afirmar que, nesse nível de consciência, predomina o pensamento verbal pré-conceitual, daí as limitações características também das funções psicológicas antes de sua transformação por meio da aquisição dos verdadeiros conceitos.

Trata-se de um tipo de consciência em que, apesar de saber-se pertencente ao gênero humano, o sujeito mantém com este uma relação alienada, pois não se percebe como ser integrante, determinado e determinante da sociedade em que vive e trabalha. Da mesma forma, não reconhece que somente pôde e pode existir como indivíduo no/com o ser social. Limitado a esse nível de consciência, o indivíduo permanece individualista, egoísta e antiético, ficando impedido de se responsabilizar e se comprometer com os demais seres humanos que constituem, juntamente com os produtos e processos de trabalho e com a cultura em geral, o ser social.

O ser humano que, apesar dos limites e das interdições postas nas sociedades capitalistas, desenvolve um outro tipo de consciência denominado por Lukács (2018) de consciência para si, além de operar em um nível de pensamento conceitual, científico e filosófico, ao se reconhecer como pertencente ao ser social, consegue colocar-se para além de seus interesses pessoais e familiares. Ao pautar-se em uma hierarquia de valores que transcende os interesses limitados dos Estados-Nação, das classes sociais, das etnias, dos gêneros etc., pode agir de forma ética e colocar em primeiro lugar a humanidade.

Segundo Vigotski (1998a, p. 49), mais do que um intelecto altamente desenvolvido, a capacidade volitiva e o posicionamento ético são fatores determinantes capazes de distinguir “os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos.” Diante disso, evidencia-se a importância das ciências humanas, da filosofia e da arte para o desenvolvimento dos seres humanos.

Além disso, para Lukács (2018, p. 535), a obra de arte, “quando de fato é de arte,” pode, em determinadas condições, contribuir para que os seres humanos se tornem mais conscientes de sua condição humana e social, em um permanente ser-dirigido contra a alienação, daí seu caráter desfetichizante, aspecto melhor discutido adiante. Nas palavras do autor, o reflexo estético³ reproduz a realidade e a torna objetiva possibilitando que outros seres humanos se apropriem da realidade objetivada e sintetizada na obra de arte. Desse modo, torna-se possível refletir acerca dos destinos dos seres humanos individuais ou da humanidade, mesmo quando os fins são trágicos, elevando-se, por consequência, as consciências a um nível mais crítico e reflexivo, entendendo-se por crítico o pensamento e o conhecimento da realidade para além das aparências.

Esse entendimento é compartilhado por todos os autores dos artigos analisados que se pautam simultaneamente em Vigotski e em Lukács (Ferreira e Duarte, 2011; Barroco e Superti, 2014; Assumpção, 2014). Para Ferreira e Duarte (2011, p. 119), “a arte autêntica além de não nascer do agradável, do puro deleite, preocupa-se em figurar, de maneira condensada e intensificada, a realidade que se apresenta de forma diluída e superficial na vida cotidiana.” Assim,

as obras de arte podem ser consideradas como importantes mediações entre a vida cotidiana (a água), dos indivíduos e a mais rica produção já elaborada pelo gênero humano (o vinho). A obra artística, ao colocar o indivíduo em contato com formas mais desenvolvidas da subjetividade humana, possibilita o desenvolvimento da consciência individual, na direção do em-si ao para-si (Assumpção, 2014, p. 45).

O sentido da arte, afirma Assumpção (2014, p. 45), “concentra-se na possibilidade de superação da vida cotidiana.” Trata-se da superação das possibilidades de ser humano na vida

3 Para o autor, a estética é uma ciência, assim como a história da arte, já que “a forma estética em seu modo genuíno e original de manifestação, tal como a podemos encontrar sobretudo na obra de arte, como objetivação do reflexo estético da realidade” (Lukács, 1968, p. 184), distinta do reflexo científico, cria, “por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana” (Lukács, 1968, p. 296).

cotidiana, do ser particular e de sua consciência em si, marcadamente pragmática e limitada às aparências e superficialidades da realidade. A vida cotidiana, ainda que se possa fazer retroceder suas barreiras, é ineliminável; os seres humanos podem ir para além dessa dimensão da vida, mas sem que isso represente um rompimento completo ou absoluto (Lukács, 2018). No processo de ir além da vida cotidiana, a contribuição da arte pode ser particularmente significativa, pois permite, conforme indicado por Ferreira e Duarte (2011, p. 118), em acordo com Lukács, “fazer avançarem as consciências em direção a uma visão de mundo desfetichizada.”

Contudo, a partir da teoria de vigotskiana, podem-se alcançar distintos entendimentos acerca da arte e da relação entre arte e educação escolar, a depender da apropriação que se faz dessa teoria, da compreensão de sua historicidade e de seus fundamentos marxistas. Quanto aos artigos analisados, constatou-se que Barbosa (2019) e Stein e Chaves (2020) hipervalorizam a contribuição da arte no processo de transformação do psiquismo humano, com ênfase nas emoções, em detrimento da razão, reproduzindo assim, a falsa oposição entre razão e sensibilidade. Por consequência, minimizam as contribuições da educação escolar nesse processo.

Por outro lado, Ferreira e Duarte (2011), Barroco e Superti (2014) e Assumpção (2014) não apenas compreendem o conceito de arte em Vigotski de forma mais ampla, como também adentram nas discussões lukacsianas acerca da consciência. Ressalta-se que, em Assumpção (2014), constata-se a ausência de discussões sobre o desenvolvimento do sujeito criador e da imaginação ao tratar da arte na relação com a educação escolar. Considerando que a criação artística, científica e tecnológica, assim como todo o universo cultural, são produtos da imaginação e da criação humanas, torna-se essencial compreender e explicar como se desenvolve essa função psicológica necessária, bem como o sujeito envolvido nesse processo.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DO SUJEITO CRIADOR

A educação escolar contribui ou pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação? De acordo com Lukács (2018), o trabalho é a atividade criadora originária tanto da cultura e de seus produtos quanto do próprio ser humano que, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, em um processo de hominização — filogênese — que durou milhares de anos e se concluiu com o surgimento do *Homo sapiens*, cujos resultados são transmitidos geneticamente a todos os membros da espécie (Leontiev, 1978), independentemente de raça ou etnia. Entretanto, embora a mesma base biológica (*Homo sapiens*) seja transmitida geneticamente às novas gerações, as funções psicológicas especificamente humanas não o são.

As FPS precisam ser formadas e desenvolvidas por cada novo representante da espécie, por meio da apropriação da linguagem, dos conceitos e dos modos culturais de ser, pensar, sentir e agir. Importa destacar que, ao diferenciar aprendizado de aprendizagem, Vigotski (1998a, p. 118) afirma que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.”

No Processo de humanização — ontogênese —, o aprendizado promove diversos processos internos de desenvolvimento e cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme sintetizado por Vigotski (1998a) na Lei Geral do Desenvolvimento das FPS: antes que o raciocínio (pensamento) ocorra como atividade interna (intrapsíquica), ocorre, necessariamente, como atividade externa (interpsíquica).

Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança [...] a criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge a autorregulação voluntária do

comportamento como uma função interna [...]. Uma vez internalizados, tais processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento real da criança (Vigotski, 1998a, p. 117-118).

Conforme afirma o próprio autor, não se deve interpretar equivocadamente o social apenas como coletividade ou multiplicidade de pessoas. Assim, é ingênuo supor que, para desenvolver o pensamento e as demais FPS nas crianças, basta colocá-las para interagir umas com as outras. Trata-se de uma leitura reducionista que, no Brasil, parece gerar equívocos ao enfatizar de forma excessiva as interações sociais.

No mesmo capítulo do livro *A formação social da mente*,⁴ o autor afirma que o aprendizado começa antes do ingresso na escola, mas não se encerra aí; há também o aprendizado escolar, que é sistematizado e produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Na escola, a criança se apropria de conceitos científicos e de sistemas conceituais.

No que se refere especificamente à imaginação, Vigotski (1998b) critica Freud e Piaget e afirma que o idealismo se equivocou ao atribuir à consciência uma atividade criativa primária, como se essa fosse uma capacidade própria da consciência desde o nascimento. Segundo o autor, pesquisas evidenciaram que o processo de desenvolvimento da imaginação, assim como o das demais funções psíquicas superiores, está ligado à linguagem, e que a imaginação criadora se relaciona com a transformação do real, sendo, portanto, realista, consciente e orientada por finalidade, inclusive no campo da criação artística.

O autor conclui que a imaginação não é uma função entre outras, mas “uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações” (Vigotski, 1998b, p. 127). Para ele, tanto o pensamento realista quanto o visionário têm seu principal ponto crítico com o surgimento da linguagem, mas o aprendizado escolar constitui o aspecto crucial no desenvolvimento do pensamento infantil. Assim, como sinalizado por Barbosa (2019, p. 33) e reconhecido em todos os artigos analisados, para Vigotski não existe “dom ou talento inato.”

A atividade criadora, segundo Vigotski (2018, p. 44), é uma possibilidade colocada para todos, mas as manifestações superiores da criação são, em geral, acessíveis apenas a alguns grandes gênios da humanidade: “As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação.”

Os processos de criação manifestam-se intensidade já na infância precoce, nas brincadeiras. Contudo, segundo Vigotski (2018), como a atividade criadora da imaginação está diretamente relacionada à riqueza e à variedade da experiência acumulada — matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da imaginação — e sendo menor essa experiência na infância, a imaginação da criança é mais limitada do que a do adulto.

A imaginação não é uma capacidade natural da consciência nem está dada desde o nascimento. Não se trata de uma função psicológica isolada, mas de um processo complexo que resulta da combinação de outras FPS. Seu desenvolvimento depende do pensamento, que se constitui por meio da apropriação de palavras e de seus significados em um processo que culmina nos verdadeiros conceitos. Depende também da experiência humana pregressa e, igualmente, “dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criação que influenciam o ser humano” (Vigotski, 2018, p. 31). Diante disso, evidencia-se a importância da educação escolar, historicamente forjada, para o desenvolvimento da imaginação e do sujeito criador, seja no campo das artes, da técnica, das ciências, da matemática ou da filosofia.

4 Livro que já foi devidamente analisado e criticado por Duarte (2000); contudo, na ausência de qualquer outra tradução melhor, foi utilizado nas análises com o maior cuidado possível, a fim de não deturpar a teoria do autor.

Nesse sentido, questiona-se como os autores dos artigos analisados concebem o sujeito criador e seu processo de desenvolvimento. Assumpção (2014) e Barbosa (2019) não discutem o desenvolvimento da imaginação e do sujeito criador, esta última possivelmente por pautar-se apenas nas obras *Psicologia da Arte* e *Psicologia Pedagógica* de Vigotski. Stein e Chaves (2020) citam diversas obras de Vigotski e reconhecem que o psiquismo humano se desenvolve; contudo, concentram-se no desenvolvimento das emoções e, assim, correm o risco de contribuir para distorções da teoria vigotskiana, na medida em que não incluem *Pensamento e Linguagem*, último e mais importante esforço teórico do autor.

Ferreira e Duarte (2011) e Barroco e Superti (2014), por sua vez, explicitam o processo de desenvolvimento do sujeito criador e da imaginação na relação com a cultura humana, com as ciências, a filosofia e a arte, compreendendo a teoria da arte de Vigotski em articulação com a complexidade de sua obra como um todo.

A seguir adentram-se relações mais específicas relativas às implicações pedagógicas e ideológicas da teoria de Vigotski acerca da arte.

ARTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ENTRE EQUÍVOCOS, EXAGEROS E EMBATES IDEOLÓGICOS

Nas sociedades capitalistas, em que as ideias também são produtos a serem comercializados e consumidos pelo público, a arte é libertadora ou instrumento ideológico? Nesse contexto, quais as possibilidades postas nas relações entre arte e educação escolar? Em um dos artigos analisados, Stein e Chaves (2020, p. 208) afirmam: “Entendemos que a arte pode ser utilizada como um meio para a promoção de valores morais e sociais, bem como para diversão, mas enfatizamos que a vivência estética deve ser proporcionada como um fim em si mesmo.”

Trata-se de um entendimento questionável, tanto no que se refere à concepção da vivência estética como um fim em si mesma quanto à possibilidade de a arte ser utilizada como meio de promoção de valores morais, pois, segundo Vigotski (2004, p. 325), “de antemão, nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer.” Como exemplo, o autor cita a história da cigarra e da formiga, cujo resultado é a admiração e a identificação das crianças com a alegria da cigarra, e não com a formiga trabalhadora e responsável, conforme moralmente almejado (Vigotski, 1999).

O efeito moral da arte, quando existe, é casual e secundário; por consequência, é “insensato e inseguro basear nele a educação” do comportamento moral (Vigotski, 2004, p. 342). Trata-se de um aspecto reconhecido e discutido por Stein e Chaves (2020), porém de forma contraditória. A promoção de valores morais não é uma especificidade da arte, mas da política, da religião e da educação, e os valores adotados dependem da sociedade, das concepções de mundo e das ideologias em disputa.

Destaca-se que Marx, na *Contribuição à crítica da economia política*, de acordo com Lukács (2018, p. 398), descreve a arte como uma forma ideológica, mas o faz para diferenciar das condições econômicas de produção “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas [...] meio com a ajuda do qual os problemas [...] podem ser tornados conscientes e dirimidos.” Trata-se de um conceito de ideologia distinto do modo crítico negativo inicialmente proposto por Marx em *Ideologia alemã*, definido como meio de ocultação da realidade e de manipulação social, entendido como “um conjunto lógico, sistemático e coerente, de representações (ideias e valores) e normas ou regras de conduta que indicam aos membros da sociedade o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer” (Chauí, 1981, p. 11).

Se ideologia não é um meio de ocultação da realidade, como defende Chauí (1981), mas um meio com a ajuda do qual os problemas e conflitos podem ser tornados conscientes e dirimidos, então a arte e as obras de arte podem, em acordo com distintos conjuntos de ideias filosóficas e políticas, gerar diferentes efeitos em um mundo não homogêneo, marcado por disputas entre distintos projetos societários. Nesse sentido, a arte pode tanto difundir valores morais quanto contribuir para a ocultação da realidade, como ocorre na sociedade capitalista, que “transforma, fetichizantemente, [...] suas formas em finalidade-em-si [...] e se esforça em deixar desaparecer sua gênese a partir do ser social [...] não raro justamente através da ênfase exageradamente desmesurada deste” (Lukács, 2018, p. 475).

Como qualquer outro instrumento, “a obra de arte em si não é boa nem má, ou, para ser mais exato, implica enormes possibilidades de bem e de mal, dependendo tudo isso apenas do emprego e do destino que dermos a esse instrumento” (Vigotski, 1999, p. 322). Nas sociedades de consumo de produtos industrializados, a arte é apropriada pela indústria cultural e passa a cumprir papel fetichizante. Contudo, nesse caso, trata-se de arte?

No entendimento de Lukács (2018), a verdadeira arte, independentemente do conjunto de ideias que a fundamenta, elabora os problemas e conflitos humanos de maneira própria, supera a cotidianidade e permite ao sujeito receptor colocar-se para além de sua particularidade e pensar, sentir e agir como individualidade para si, ainda que não de forma imediata. Ou seja, a arte autêntica não é neutra, nem se limita a ser mero meio de diversão ou de manipulação social, tampouco tem a vivência estética como fim em si mesma.

Por meio da arte, o sujeito não apenas amplia, mas transforma sua consciência, seu pensamento e sua capacidade de percepção, assim como suas emoções, imediatamente ligadas à vida cotidiana, em consciência, pensamento, percepção e emoções superiores. Por essa razão, Vigotski (1999) critica a redução da arte à simples descarga emocional ou sublimação, como o faz Freud, e afirma que, no processo catártico da reação estética o objetivo final é superar e vencer situações de conflitos internos. Não no sentido de libertação do espírito diante das paixões que o atormentam, mas da elaboração cognitiva e afetiva da realidade, conforme indicado por Vigotski (2004), processo que pode gerar transformações tanto do sujeito criador — artista, escritor, dramaturgo — e/ou no sujeito receptor, quanto, indiretamente, na própria realidade, por meio de ações criadoras.

Importa destacar que, tanto para Vigotski quanto para Lukács (2018), o sujeito receptor não se reduz a um mero ouvinte ou espectador: ele reproduz de forma complexificada, interpreta o objeto de arte ou elabora os conteúdos da vivência estética em uma atividade construtiva complexa, uma verdadeira síntese criadora secundária. Contudo, tal síntese secundária, por mais importante que seja para o próprio sujeito e para seu desenvolvimento, não caracteriza a autêntica arte.

A arte pode possibilitar a transformação do psiquismo e da consciência humana, no sentido do em si ao para si, assim como possibilita aos sujeitos ressignificar conceitualmente a realidade. No entanto, o milagre da transformação do ser humano “da água para o vinho” não é resultado de um trabalho isolado e/ou exclusivo da arte, pois tanto a ciência quanto a filosofia também o realizam.

Como afirmam Ferreira e Duarte (2011, p. 123), para Lukács (2018), a “catarse não é uma categoria exclusiva ao campo da arte,” ainda que a vivência estética possibilite aos seres humanos “apropriar-se da sabedoria depositada na arte [...] elo de mediação entre o ser humano meramente particular (*partikularen*) e o que se esforça a ser, de modo inseparável, ao mesmo tempo individualidade e ser genérico” (Lukács, 2018, p. 473-474). A especificidade da arte, segundo o autor, reside tão somente em seu método, que pode impactar radicalmente os seres humanos, na medida em que tem efeito psicoafetivo imediato. “A poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico [...] só que o faz por outras vias. A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (Vigotski, 1999, p. 34-35).

Importa ressaltar ainda que, no processo de desenvolvimento da sensibilidade estética e das capacidades humanas de sentir e emocionar-se diante da arte, segundo Lukács (1968), há um antes e um depois relacionados à vida do sujeito receptor.

Nenhum homem se torna diretamente outro homem no prazer artístico e através dele. O enriquecimento obtido neste caso é um enriquecimento da sua personalidade, exclusivamente dela. Mas tal personalidade é determinada em um sentido classista, nacional, histórico etc. (além de ser, no interior destas determinações, formada por experiências pessoais), sendo também uma vazia ilusão de estetas a convicção de que existe mesmo um só homem que possa receber como tábula rasa espiritual uma obra de arte. Não, todas as suas experiências precedentes, que vivem nele sobre a base de sua determinação social, permanecem operantes mesmo durante o prazer estético (Lukács, 1968, p. 292-293).

Quando a arte casualmente gera catarse em um ou outro indivíduo, arrasta para “esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes da alma individual” (Vigotski, 1999, p. 315). Ou seja, o efeito não é igual para todos. E, como sinalizado por Barbosa (2019, p. 41), “sem a devida apropriação das linguagens artísticas (o desenvolvimento da ‘riqueza da sensibilidade humana subjetiva’), esse potencial não se realizará.” Posto isso, torna-se desnecessário comentar a importância das vivências estéticas artísticas.

Nesse sentido, Barroco e Superti (2014) afirmam que a arte é um produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano, um meio de possibilitar aos novos nascidos da espécie tornarem-se humanos, desenvolverem suas FPS, por meio da apropriação das complexas atividades mentais cristalizadas na arte por quem a produz. Por outro lado, as apropriações prévias, requisitos à vivência estética, não se reduzem às linguagens artísticas. Sem a contribuição prévia da educação, não existiriam nem artista nem sujeito receptor a ser transformado mediante a vivência estética. Como afirma Vigotski (1999), a arte é uma atividade complexa e, portanto, demanda pensamento, capacidade de pensar, sentir e imaginar de forma complexa.

Como dito aos discípulos por Jesus em diferentes passagens do texto bíblico — “quem tem olhos para ver, veja;” “quem tem ouvidos para ouvir, ouça” —, é preciso ter capacidade para ver, ouvir e entender, bem como sensibilidade para mobilizar-se afetivamente diante da arte autêntica. Tais capacidades são desenvolvidas, nas sociedades mais complexas, por meio da educação especializada em diversos níveis, pois aprender conhecimentos complexos na relação com outros seres humanos tanto otimiza o tempo de vida quanto favorece resultados mais eficazes. Ainda que outros caminhos sejam possíveis, como as formas espontâneas de educação autodidata, a participação em movimentos sociais e políticos ou, ainda, a educação sistematizada via organização autônoma dos trabalhadores.

No entanto, nem todas as pessoas desenvolvem o pensamento e a sensibilidade de forma necessária e suficiente. Parte significativa dos seres humanos permanece limitada ao prazer estético do cotidiano, afeita a sentir prazer na vingança e na morte do outro, ou a divertir-se com sátiras machistas e preconceituosas, e/ou incapaz de indignar-se diante de cenas e/ou palavras cruéis e grotescas. Nesses casos, não se concretiza a “força exorcizadora das emoções superiores” (Vigotski, 2004, p. 343), nem se completa a dialética do processo estético: “a contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória” (Vigotski, 2004, p. 345).

Os efeitos da arte autêntica dependem do desenvolvimento cognitivo e afetivo, da formação moral, da concepção de mundo e do posicionamento ético dos sujeitos receptores. Desnecessário dizer que a arte somente tem efeitos libertinos em sujeitos com inclinações libertinas. Uma pessoa não afeita à libertinagem pode, ao contrário, apresentar reação de exasperação e indignação.

Nesse sentido, é equivocado acusar a arte autêntica de cumprir este ou aquele papel político, moral ou ideológico — no sentido crítico negativo —, como tem ocorrido no Brasil contemporâneo.

Portanto, como sinalizado por Ferreira e Duarte (2011, p. 122), defende-se a arte como conteúdo escolar, com vistas à formação integral do ser humano, “nem a partir de uma perspectiva que se opõe à razão, nem em detrimento dos demais conteúdos escolares.” Contudo, considerando-se que o sujeito receptor — criança ou adolescente — está em processo de desenvolvimento físico, intelectual e emocional e de formação ético-moral, faz-se necessário refletir acerca dos conteúdos a serem propostos e de seus efeitos.

Também é necessário refletir criticamente sobre o lugar da arte na educação escolar que, de acordo com Barbosa (2019), lamentavelmente tem sido o de entretenimento ou de apoio a outras disciplinas. Da mesma forma, faz-se necessário refletir criticamente acerca da hipervalorização da arte em detrimento dos demais componentes curriculares. Sem aprender a ler, escrever e contar corretamente, sem a devida apropriação de conceitos científicos e filosóficos na escola, não se pode gerar os efeitos catárticos possíveis por meio da arte.

Ressalta-se que, mesmo na escola, a arte — ou a verdadeira arte — não é arte pela arte, não tem um fim em si mesma, nem se reduz à simples diversão. Embora, em decorrência das condições objetivas de desenvolvimento das crianças e adolescentes, os resultados dos exercícios nos processos de criação não caracterizem verdadeira arte, a escola pode possibilitar vivências estéticas e contribuir para:

ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018, p. 25).

Ninguém cria do nada; é a partir dos elementos existentes, combinados e transformados, que algo novo se origina. Cabe à escola contribuir para o desenvolvimento humano, cumprir efetivamente sua função social singular de transformar as consciências, no sentido do em si ao para si, e as funções psicológicas elementares em funções superiores necessárias à imaginação e à criação humana. Eis o milagre da escola.

Dentre os artigos analisados, Ferreira e Duarte (2011), Barroco e Superti (2014) e Assumpção (2014), a partir de diferentes níveis de aprofundamento teórico, chegam a entendimentos semelhantes. Por outro lado, Barbosa (2019) e Stein e Chaves (2020) equivocadamente tanto exageram a importância da arte quanto menosprezam a educação escolar como recurso de desenvolvimento do sujeito criador. Dicotomizar arte e educação escolar tem graves consequências tanto para o desenvolvimento dos indivíduos, quanto para a humanidade, uma vez que contribui para interditar ou limitar as possibilidades de criação e de transformação da realidade.

la enseñanza es una de las fuentes principales de desarrollo de los conceptos infantiles y una potente fuerza rectora de este proceso. Al plantear esta hipótesis, nos basamos en el hecho notorio de que la instrucción constituye durante la edad escolar un factor decisivo, determinante de todo el destino del desarrollo intelectual del niño, incluido el desarrollo de sus conceptos (Vygotski, 2001, p. 195).

Em síntese, nas sociedades capitalistas, as obras de arte também são transformadas em mercadoria, em produtos a serem comercializados e consumidos pelo público. Trata-se de uma contradição sinalizada e discutida apenas em parte dos artigos analisados, talvez porque,

no Brasil, a teoria vigotskiana seja frequentemente apropriada desconsiderando-se o fato de que o autor viveu e produziu em um contexto histórico social, cultural, político, ideológico e econômico distinto.

A arte apropriada pela indústria cultural passa a objetivar resultados morais imediatos ou se limita a ser mero meio de diversão e/ou manipulação. Entretanto, entende-se que, reduzida a mero instrumento político-ideológico, arte autêntica não é, pois não contribui para a reflexão crítica nem para alçar os seres humanos à dimensão do para si, independentemente dos posicionamentos ideológicos dos sujeitos criadores e dos distintos efeitos morais e ideológicos nos sujeitos receptores, os quais são impossíveis de determinar *a priori*. A arte autêntica, em sua essência historicamente produzida, é marcada pela complexidade, pelo dissenso, pela crítica e pela autocrítica, constituindo forma refinada de expressão da dignidade humana no sentido indicado por Pico Della Mirandola (2006).

Nesse contexto complexo, entende-se que tanto a extrema direita quanto determinados posicionamentos políticos de esquerda⁵ deveriam repensar seus entendimentos acerca da arte e da educação escolar. A arte autêntica, assim como a educação escolar científica e ético-filosófica, contribui para o desenvolvimento da consciência para si e para a reflexão crítica, no sentido de conhecer e pensar a realidade para além das aparências, condição necessária à sobrevivência da humanidade e necessária também, ainda que não suficiente, à emancipação humana, que não se reduz à emancipação política⁶ e de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, em Vigotski, não se reduz a uma técnica social do sentimento. O autor não reduz a transformação do sujeito às suas emoções, ainda que o efeito emocional seja intencionado como efeito catalisador ou catártico. Igualmente, não reduz a atividade criadora e o desenvolvimento da imaginação ao campo das artes, nem a catarse à descarga emocional. A arte constitui um modo específico de refletir a realidade, uma forma de autoconsciência do gênero humano e, assim como outras atividades criadoras, um processo de elaboração cognitiva e afetiva que resulta em possíveis transformações, tanto do próprio sujeito quanto da realidade.

Para dimensionar a arte na teoria vigotskiana, faz-se necessário compreender alguns conceitos-chave, como consciência, funções psicológicas superiores, sistemas psicológicos, catarse, imaginação e criação. Apenas parte dos artigos consegue discutir a arte nesse nível de complexidade. Ainda assim, todos apresentam contribuições significativas, destacando a importância da arte para o enriquecimento e a ampliação da visão de mundo e para o desenvolvimento humano. Contudo, enquanto uma parcela enfatiza a importância da educação escolar como um todo para a culturalização ou o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas e da individualidade para si, alguns artigos parecem dicotomizar arte e educação escolar e/ou supervalorizar a arte.

5 Norberto Bobbio (1995, p. 118-119) distingue direita e esquerda tomando como critério o posicionamento político frente aos ideais de igualdade e liberdade: “a) na extrema-esquerda estão os movimentos simultaneamente igualitários e autoritários [...]; no centro-esquerda, doutrinas e movimentos simultaneamente igualitários e libertários [...]; no centro-direita doutrinas e movimentos simultaneamente libertários e inigualitários, entre os quais se inserem os partidos conservadores, que se distinguem das direitas reacionárias por sua fidelidade ao método democrático, mas que, com respeito ao ideal da igualdade, se prendem à igualdade diante da lei [...]; na extrema-direita, doutrinas e movimentos antiliberais e antiigualitários, dos quais creio ser supérfluo indicar exemplos históricos bem conhecidos como o fascismo e o nazismo.”

6 A política, conforme Lukács (2018), no sistema do capital, depara-se com limites estruturais intransponíveis, realidade histórica tornada evidente em tempos de golpes ou de ameaças de golpes militares; logo, a emancipação política é insuficiente. Em uma concepção verdadeiramente libertária, a emancipação humana implica a superação das forças estranhadas que oprimem os seres humanos e a possibilidade de produzir as condições de existência de forma livremente associada, como defendido por Marx e discutido por Tonet (2005).

No que se refere ao debate ideológico, Assunção (2014) entende que a arte pode contribuir tanto para perspectivas revolucionárias quanto conservadora do *status quo*, sendo a única a defender explicitamente a arte engajada na luta de classes. Entende-se, ao contrário, que tanto a arte autêntica quanto a escola, em seu formato clássico indicado por Saviani e Duarte (2012), tratam de questões que importam à humanidade e à elevação da singularidade meramente particular, estando, portanto, para além de uma relação direta e imediata com qualquer classe social. Ainda que o posicionamento de classe tenha implicações no antes e no depois do prazer estético, assim como no processo educativo, e que educação e arte, em uma sociedade de classes, sejam forjadas no âmbito de determinações particulares.

Nos demais artigos, transcende-se a dimensão imediatamente política e ideológica, permanecendo-se no campo teórico-filosófico mais denso em torno da categoria individualidade para si. Destaca-se que Ferreira e Duarte (2011) aprofundam o debate teórico-pedagógico acerca da arte, defendem educação clássica e criticam o construtivismo em educação.

A teoria materialista do desenvolvimento humano e da imaginação, elaborada por Vigotski em parceria com Luria e Leontiev, permite afirmar, conforme apontado em todos os artigos analisados, que não existe dom ou talento inato: a imaginação, condição intrínseca à criação, não é uma capacidade natural da consciência, mas precisa ser desenvolvida. A educação escolar historicamente forjada, prepondera no desenvolvimento da imaginação e do sujeito criador em todos os campos — artes, técnica, ciências, matemática e filosofia. Assim, cabe à escola cumprir efetivamente sua função social singular e contribuir para transformar e desenvolver, nas crianças e nos adolescentes, as funções psicológicas superiores e a consciência, no sentido indicado por Vigotski e Lukács.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. As relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski. **Revista Aspas**, v. 4, n. 1, p. 41, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v4i1p41-49>
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213310>
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>
- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2011. <https://doi.org/10.21723/riaee.v6i3.5006>
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Tradução de N. Célia e T. Alderico. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução de Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Sergio Lessa e revisão Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. v. 13-14.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stella. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 41-61.

MIRANDOLA, Pico Della. **A dignidade do homem**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260043, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260043>

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

STEIN, Vinícius; CHAVES, Marta. A arte no contexto educativo: reflexões sobre o desenvolvimento dos sentimentos estéticos. **Educação em Foco**, v. 23, n. 41, p. 91-109, 2020. <https://doi.org/10.24934/eef.v23i41.4785>

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I**. 2. ed. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madri: A Machado Libros, 2001.

Como citar este artigo: CANCI, Laura; NAGEL, Manuella; ROSA, Solange Aparecida da. Arte e educação escolar em Vigotski: posição contra-hegemônica em meio a embates ideológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310022, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310022>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito. **Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia: Canci, L.; Nagel, M.; Rosa, S. A.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

LAURA CANCI é graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

MANUELLA NAGEL é graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

SOLANGE APARECIDA DA ROSA é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Recebido em 25 de março de 2024

Revisado em 19 de novembro de 2024

Aprovado em 4 de dezembro de 2024

Editor/a responsável: Edla Eggert  <https://orcid.org/0000-0002-1980-7053>