



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SILVANA FERNANDES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Apucarana
2018

SILVANA FERNANDES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Apucarana – FAP, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a: Ms. Paula Tamyris
Moya

Apucarana
2018

SILVANA FERNANDES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, com nota final igual a _____, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a: Ms. Paula Tamyris Moya.
Faculdade de Apucarana

Prof.^a: Ms. Camilla Samira de Simoni
Bolonhezi.
Faculdade de Apucarana

Prof.^a: Esp. Gabriela da Silva Sacchelli.
Faculdade de Apucarana

Apucarana, ____ de _____ de 2018.

*A Deus pela oportunidade de viver
e crescer...*

*Aos familiares pelo carinho e apoio
sempre...*

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado saúde força e sabedoria para superar as dificuldades.

A meus pais, e irmãs que sempre me fizeram acreditar em meus sonhos, sempre me apoiando com palavras de incentivo.

Ao meu esposo Eliezer e meu filho João Pedro, por suas compreensões e apoio de todas as horas, que pacientemente aceitou minha ausência nos momentos de convívio familiar.

A professora e orientadora Paula Tamyris Moya que com sabedoria e carinho me orientou neste trabalho.

Aos professores e amigos do curso, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

*“A infância é o termo de maior criatividade
na vida de um ser humano”*

(Jean Piaget)

SILVA, SILVANA FERNANDES. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural Para a Organização do Ensino de Artes No Ensino Fundamental.** p 76. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Graduação em Pedagogia da Faculdade de Apucarana - FAP. Apucarana-Pr. 2018.

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade investigar as contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino de artes no ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com ênfases nas mudanças que ocorreram devido as influências no ensino de artes e no processo do desenvolvimento do psiquismo humano, e para tanto realizamos análises documentais e estudos bibliográficos. Tomamos como objeto de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) e o Plano Nacional Educação (PNE) Arte e as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Paraná. Os estudos bibliográficos foram fundamentados com os seguintes autores, Leontiev (1978), Luria (1991), Vigotski (2007) da Teoria Histórico-Cultural e obras de outros autores que trabalham com o tema desta pesquisa. Concluímos que o processo de apropriação dos conceitos vinculados ao ensino de artes garante o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas para que isso ocorra é fundamental mobilizar ações em prol da organização do ensino.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Ensino de Arte. Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

SILVA, SILVANA FERNANDES. **Contributions of the Historical-Cultural Theory for the Organization of the teaching of Arts in Fundamental Education.** p 76. Course Conclusion Work (Monograph). Graduation in Pedagogy at Faculdade de Apucarana - FAP. Apucarana-Pr, 2018.

ABSTRACT

The present study has a purpose of investigating Contributions of the Historical-Cultural Theory for the organization of the teaching of arts in fundamental education. The research was developed with emphasis about changes that occurred due to the influences in art teaching and in the process of the development of the human psyche, and documentary analyzes and bibliographic studies were used. The objects of analysis were: National Curricular Parameters (PCN); Paraná State Curricular Guidelines (DCE); National Education Plan (PNE); Arte and the Pedagogical Guidelines for the Initial Years of the Paraná state (Elementary School of Nine Years). The bibliographic studies were based on the following authors: Leontiev, (1978); Luria (1991); Vigotski (2007) of Historical-Cultural Theory and works of other authors, wich work the theme of this research. It is possible to conclude that the process of appropriation of the concepts attached to the teaching of arts , ensures the development of higher psychic functions. For working the process is fundamental to mobilize actions to emprove the educational organization.

Keywords: Theory Historical-Cultural. Education of Arts. Development of the Superior Psychological Functions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho Imaginário.....	62
Figura 2 – Desenho Humano Esquemático.....	64
Figura 3 – Desenho Humano Alongado.....	64
Figura 4 – Desenho Humano forma Real.....	65

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CFE	Conselho Federal de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EC	Emenda Constitucional
FAEB	Federação de Artes de Educadores do Brasil
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED/ PR	Secretaria Estadual da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROBLEMA DE PESQUISA	16
3	OBJETIVOS	16
3.1	Objetivo Geral	16
3.2	Objetivos Específicos.....	16
4	INFLUÊNCIAS DO PROCESSO PRODUTIVO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE ARTES	17
4.1	Manufatura e Maquinaria.....	17
4.2	Revolução Industrial e Educacional.....	19
4.3	Automação Flexível e a Educação	21
4.4	Ensino de Arte no Brasil	22
4.5	Inclusão da Arte no Currículo Escolar.....	24
4.6	Documentos Curriculares para Ensino de Arte no Ensino fundamental...27	
4.7	Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Arte	27
4.8	Ampliação do ensino fundamental.....	29
4.9	Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	32
4.9.1	O Ensino de Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná.....	34
5	GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	36
5.1	A Criança e o Uso de Signos e Instrumentos.....	42
5.2	O Processo de Formação de Conceitos Espontâneos e Científicos.....	44
5.3	A Natureza Cultural do Psiquismo Humano	49
5.4	A Formação das Funções Psicológicas Superiores	52
5.5	Sensações	55
5.6	Percepção.....	56
5.7	Atenção.....	57
5.8	Memória	58
6	O DESENHO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	62
6.1	O Desenho e o Desenvolvimento da Escrita na Criança.....	66

6.2 A influência do Ensino Experimental no Desenvolvimento Artístico das Crianças em Idade Escolar.....	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa partiu com base no estágio aplicado na educação infantil no qual despertou interesses pessoais em conhecer com intuito de atender as especificações sobre o ensino de artes no ensino fundamental. Desse modo prossegui dar sequência em estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da teoria histórico-cultural, os processos produtivos e suas influências, no qual ocasionaram grandes mudanças no ensino de artes na educação brasileira.

Gil (1991) estabelece que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida à partir do material elaborado, ou seja, é constituído de livros e artigos científicos. No entanto em quase todos estudos há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidas como pesquisas bibliográficas. Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador uma cobertura de uma gama de fenômenos amplo, desse modo outra maneira de conhecer fatos passados senão com base em dados bibliográficos (GIL, 1991).

A educação em artes ocorre na sociedade por meio da comunicação, e para que este processo de construção seja mais dinâmico é necessária uma interação da criança entre a concepção de arte (SANTOS, 2005). Desse modo a arte torna-se um movimento educativo e cultural que visa à constituição do ser humano completo, sendo registrada em forma de desenho, pintura, dança, ou até mesmo a escrita (BRASIL, 1999).

A manufatura constitui-se a forma mais avançada de produção, esse modo de trabalho desqualificou o trabalhador do procedimento inicial, que antes havia com a produção, no entanto passou a ser respaldada nas habilidades, sendo direcionado há um tempo exigido na execução de suas tarefas, ocasionando uma limitação técnica na manufatura (DORIGON, 2006).

Com a revolução industrial houve um grande marco na história e na educação, essa forma de revolução tecnológica, trouxe um direcionamento para os trabalhadores, ou seja, uma forma de lutar pelos seus ideais e despertar da exploração aos quais eram submetidos, (CALVACANTE; SILVA, 2011).

Saviani (2008) aborda que esse paradigma surge para qualificar e aperfeiçoar o trabalhador, faz-se necessário universalizar à educação básica obtendo um

padrão de qualidade à fim de atender as novas demandas, exigindo treinamentos acessíveis e rápidos.

A arte na educação sempre esteve presente no Brasil, no entanto desde o século XIX, já se buscava tornar o ensino de artes uma disciplina obrigatória nos currículos. Na década 1920 surge às tentativas de sua implantação nas escolas brasileiras (BARBOSA, 1986). Essa modernização cultural estava em função de crescente demanda por meio da industrialização e do projeto educacional vigente à fim inserir a nova política nacional. No ano de 1971, o ensino de arte é incluído no currículo escolar em função da LDB /5692/71, que visava à incorporação “[...] de atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FUSARI; FERRAZ, 2011, p. 20).

Com a Implantação da LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) ocorreu a inclusão obrigatória da Educação moral e cívica, Educação física, Educação Artística, e programas de saúde sendo como componentes obrigatórios de 1º e 2º graus e o Conselho Federal de Educação (CFE) nº 540/1977 tinha a função de organizar os sistemas e componentes curriculares, pois eram compreendidos como matérias e disciplinas que estavam direcionadas aos processo de formação intrínseca ou seja, aquilo que faz parte, cabia a escola ter a finalidade de transmitir como partes constitutivas e intransferíveis.

A história do ensino de artes esteve presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Com a especialização do Polivalente ocorreu as diminuições qualitativas do conhecimento referente às especialidades de cada uma das formas de artes que possibilitava aos alunos oportunidades de conhecer todas as modalidades artísticas. Desse modo, surge a ideia o professor trabalhar com técnicas isoladas em todas as áreas (BRASIL, 1997).

Com base na lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) se estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional a qual tornou o ensino de artes obrigatório nas escolas de educação Básica, portanto a disciplina de artes visuais incluiu nas áreas de música, teatro e dança elementos contemplados nos PCNs.

Esse documento foi apresentado como um conjunto de proposta não obrigatória e flexíveis se direcionavam a orientar o trabalho docente.

De acordo com o MEC, a ampliação dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental é um movimento mundial já adotado por vários países da América do Sul (BRASIL, 2004). No Brasil a inclusão de crianças de seis anos no ensino

Fundamental, é referenciada como mais uma tentativa de se garantir a educação para todos e uma nova medida para melhorar a qualidade da educação permitindo maior tempo de permanência da criança no ambiente escolar.

O PNE - Plano Nacional de Educação aprovado em 2011 pela lei nº10.172 (BRASIL, 2011) confirma a responsabilidade do poder público era em assegurar o direito a educação e estabelecer metas e diretrizes para a educação no decênio de 2001 a 2011. Desse modo, este documento especifica que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas a matrícula, e sim a um ensino de qualidade até a conclusão (BRASIL, 2011).

Com base sobre a gênese do psiquismo humano analisado por Vigotski (2007) nos fazem repensar esses modelos de ensino. Os estudos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento trazem elementos que permitem pensar que os conhecimentos artísticos e científicos podem ser organizados e apropriados pelos alunos, resultando no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, considerando que os conhecimentos são mediadores do desenvolvimento humano.

Para Derdyk (2010) o desenho consiste em uma atividade total, que abrange o conjunto de necessidades e potencialidades da criança. No entanto é por meio do desenho que a criança expressa a maneira pela qual sente existir, e é esse processo potencial do desenvolvimento criativo da criança, que proporciona o crescimento físico, emocional, cognitivo e psíquico.

Assim, é possível afirmar que a arte na escola é importante para o desenvolvimento da criatividade e expressão da criança. Mas, como afirma Lanier (2005) muitas outras disciplinas também contribuem para o desenvolvimento criativo da mesma e, por isso, as artes devem ser ensinadas pelo privilégio que somente elas possibilitam e nenhuma outra área pode oferecer à educação.

Compreendemos que o saber artístico no ensino fundamental amplia o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando uma completa percepção por meio da comunicação.

A seguir discutimos sobre as influências do processo produtivo na educação, em especial, no ensino de arte.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as implicações da teoria histórico-cultural para o ensino de artes no ensino fundamental I ?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar as contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino de artes, buscando promover o desenvolvimento do psiquismo humano.

3.2 Objetivos Específicos

Aprofundar os conhecimentos sobre: processos produtivos e suas influências no ensino de artes.

Analisar o processo de desenvolvimento do psiquismo humano articulado com o ensino de artes.

Compreender sobre as contribuições do desenho para o desenvolvimento infantil com base na teoria histórico-cultural.

4 INFLUÊNCIAS DO PROCESSO PRODUTIVO NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE ARTES

A educação em artes ocorre na sociedade por meio da comunicação, e tem como objetivo a formação de profissionais qualificados. Para que este processo de construção seja mais dinâmico é necessária uma interação da criança com a concepção de arte. Esta integração modifica a arte em uma organização de mundo da criança (SANTOS, 2005). Desse modo, a arte torna-se um movimento educativo e cultural que visa à constituição do ser humano completo, sendo registrada em forma de desenho, pintura, dança, ou até mesmo a escrita (BRASIL, 1999).

Oliveira (2013) para analisar o ensino de artes na escola, é necessário refletir sobre a tarefa das artes na sociedade contemporânea. É importante ressaltar que a arte conduz necessariamente o conhecimento do próprio processo artístico, que inclui produtores artísticos e autores de diversas obras, que favorecem a formação da identidade de uma nova cidadania.

4.1 Manufatura e Maquinaria

A manufatura constitui-se a forma mais avançada de produção, esse modo de trabalho desqualificou o trabalhador do artesanato, sendo respaldada nas habilidades dos trabalhadores, direcionado há um tempo exigido na execução de suas tarefas ocasionando uma limitação técnica na manufatura, Marx (1984, p.392) define que

O período manufatureiro, simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso cria umas das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples.

O autor descreve que o período de manufatura não havia uma obtenção dos lucros desejados, pois mesmo que houvesse aumento de produção, os trabalhadores estavam direcionado a exercer somente uma função, sobre um mesmo teto.

Dorigon (2006) o período da manufatura exigiu do trabalhador rapidez desse modo houve um grande avanço no modo de produção, além disso, considerava uma

limitação orgânica e natural do ser humano, que obstaculiza o aumento da produtividade. Pereira (1999, p. 172-173) salienta que

E nisso estão os limites da manufatura, que vão constituir, sérios entraves ao desenvolvimento do capital: em primeiro embora o trabalho seja desqualificado, ainda e o trabalhador com a ferramenta que elabora e esse trabalhador especializado ainda necessita de um longo período de aprendizagem, o que lhe dá força ante o capital, em segundo lugar, como a manufatura tem sua base no elemento subjetivo, o trabalhador, ela está restrita pelo limite físico, orgânico desse que impede que a produtividade do trabalho aumente incessantemente.

Para o autor a manufatura resultou a ampliação do mercado em decorrência do desenvolvimento do comércio monetário, o qual ocorreu aumento na produtividade do trabalho devido a divisão social da produção.

Esta organização de produção passou a concentrar todos trabalhadores em um mesmo local, porém sobre a coordenação de um chefe para os setores, esse sistema de manufatura implicava a reunião de um número relativamente grande de trabalhadores sobre o mesmo teto, pelo proprietário responsável sobre os meios de produção, assim executando um trabalho coordenado, num processo produtivo, (DORIGON, 2006). Pereira (1999, p. 172) estabelece que

Nesse sistema, portanto os trabalhadores perdem os meios de produção, que passam a ser propriedades do capitalista, e passam trabalhar em troca de um salário, vendendo sua força de trabalho. O proprietário dos meios de produção não realiza o trabalho manual; exerce apenas a função de orientar e vigiar as atividades de outros indivíduos de cujo trabalho vive.

Nas palavras de Pereira (1999) o resultado desta prática foi a expansão da produtividade, o trabalhador recebe um salário, vendendo sua força de trabalho.

Desse modo as novas formas de organização de produção industrial ocasionaram diversas mudanças no processo fabril, obtendo a ampliação de lucros em menor tempo de trabalho, e ocasionando a exploração dos operários (OLIVEIRA, 2013).

Um dos maiores impactos da manufatura e indústria na vida dos trabalhadores foi uma mudança em relação a concepção e a administração do tempo que passou a ter um valor monetário. Thompson (1998) afirma que o pequeno instrumento que regulava os novos ritmos da vida industrial era mesmo o tempo, pois era considerado uma das mais urgentes necessidades exigidas pelo modo capitalismo para impulsionar o seu avanço.

A seguir apresentaremos uma análise sobre o impacto da revolução industrial no âmbito educacional.

4.2 Revolução Industrial e Educacional

Devido às mudanças ocorridas na Revolução Industrial na Europa, o processo de produção Capitalista dividiu-se de forma explícita em duas classes básicas, a burguesia e o proletariado. Saviani (2007) citado por Oliveira (2013) afirma que com início do maquinário as condições de trabalho no interior das fábricas passaram a ser um trabalho direcionados ao controle de supervisão das máquinas, assim o trabalho produtivo se torna impraticável, sem poder conhecer suas formas de execução, com isso a sociedade capitalista por meio do Taylorismo associado ao fordismo procura associar essa contradição. Harvey (2003, p. 121) destaca que

O Taylorismo parte do estudo do tempo e movimento para definir as ações que cada trabalhador devia cumprir para desenvolvimento de sua produção [...] através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos da reorganização de tarefas de trabalho fragmentadas [...].

Nas palavras de Saviani (2007) com a revolução industrial os países tiveram que reorganizar os sistemas de ensino, preparando o indivíduo em supervisionar máquinas para atender as demandas da sociedade, pois era o centro do processo produtivo.

Essas novas formas de organização e produção industrial, ocasionaram diversas mudanças no ambiente fabril, possibilitou a ampliação de produções e

lucros em um menor espaço de tempo, ocasionando a exploração da força de trabalho dos operários e da interferência em sua vida particular (OLIVEIRA, 2013).

Gramsci (1980) analisa as consequências do modelo de produção fordista, “Americanismo e Fordismo”; afirma que os esforços foram no sentido de criar meios realizando mudanças nas condições sociais e nos hábitos individuais deste, que estavam fundamentadas nas políticas puritanas de sistematização do indivíduo, desenvolvida para manter o equilíbrio psicofísico do trabalhador. Gramsci (1980, p. 398) relata que

Quem consumia o álcool introduzido pelos contrabandistas nos Estados Unidos o álcool tornara-se uma mercadoria de luxo e nem mesmos os mais altos salários poderiam permitir que ele fosse consumidos pelas massas trabalhadoras; quem trabalha pelo salário com horário fixo não tem tempo para procurar álcool, para praticar esportes ou para iludir as leis.

O autor aborda que além do controle do álcool os novos métodos exigiam disciplinas, esses modelos de produção fordista controlavam com o intuito de racionalizar ao extremo da vida, como o processo de produção exercido por ele. Saviani (2008) descreve que era preciso que os trabalhadores atendessem as demandas dessa sociedade, e que cada trabalhador ocupasse seu lugar executando uma rigorosa divisão de tarefas intelectuais e operacionais.

Oliveira (2013) afirma que o método da pedagogia tecnicista desenvolveu as atividades com eficiência e organização. Desse modo Saviani (2008) adverte que, ao adaptar o sistema de trabalho das fábricas para a escola, a pedagogia tecnicista ignorou a especificidade da educação que aproxima articulação entre a escola e o processo produtivo, de modo indireto elevando a burocratização de escola fragmentadas do trabalho pedagógicos. Sendo assim, a organização do ensino passou a ser técnico e direcionado a produção capitalista.

Cavalcante; Silva (2011) destacam que a revolução industrial concentrou os trabalhadores nas fábricas. Desse modo, o mais importante aspecto trouxe radical transformação no caráter do trabalho, por um lado capital, de outro o trabalho. Assim foi necessário muda a ideia de tempo, com a revolução houve o desenvolvimento urbano, antes os artesãos eram acostumados a controlar o ritmo de seus trabalhos, e com as mudanças foram necessários submeter-se as disciplinas da fábrica (OLIVEIRA, 2013).

Os autores afirmam que a Revolução Industrial teve grande relevância para a sociedade atual e principalmente para o surgimento da revolução tecnológica vivida até os dias atuais e, além de toda tecnologia, produção em massa, entre outros avanços trouxeram grandes problemas como capitalismo e a busca pelo lucro, sem respeito às vidas humanas. Com isso surgiram movimentos revolucionários, para tentar melhorar as condições de vida dos trabalhadores, movimentos estes inspirados na Revolução Francesa e nos ideais iluministas (OLIVEIRA, 2013).

A Revolução industrial marcou toda uma história e seus reflexos são vividos até os dias atuais, devido à grande Revolução tecnológica mostrando seu lado negativo e positivo. Para os trabalhadores essa foi a forma de lutar pelos seus ideais, libertando-se da exploração aos quais eram submetidos (CALVACANTE; SILVA, 2011). Em sequência veremos o modelo de organização por meio da Automação Flexível e a Educação.

4.3 Automação Flexível e a Educação

No início do século XX o modelo de organização do trabalho de Henry Ford caracterizou um destes momentos da luta de classes. A indústria automobilística fordista sistematizou o trabalho mecanizado via esteira de montagem com a padronização de poucos modelos Ford customizou a produção de carros, ao lado dos métodos desenvolvidos por F. Taylor, pode abastecer o consumo de massa, (OLIVEIRA, 2013). Segundo Saviani (2008) com esse novo contexto e o indivíduo que busca os meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, sendo assim há uma crescente estimulação de competição e o aumento da produtividade.

Nessas novas condições reforçou-se uma formação desses trabalhos que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente, ou seja, apoiado no domínio de conceitos gerais e abstratos, aquele de ordem matemática (SAVIANI, 2008).

As Políticas neoliberais afetaram a estrutura econômica da América Latina, e a partir de 1990 ocorreram grandes transformações no Brasil, no setor social, político econômico devido à influência exercida por meio do capitalismo no ano de 1960 (OLIVEIRA, 2013).

Saviani (2008) aborda que esse paradigma, trouxe a formação qualificada aperfeiçoando o trabalhador, e com isso se fez necessário universalizar à educação básica obtendo um padrão de qualidade à fim de atender as novas demandas, exigindo treinamentos acessíveis e rápidos. Saviani (2008, p. 441) relata que

Nesse contexto o educador, como tal e ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para eficácia dos agentes que atuam no mercado

Em suas palavras Saviani enfatiza que o trabalho e a formação do professor são realizados com a redução dos custos e tempo, direcionando a responsabilidade da escola em ofertar cursos para acompanhar o mercado e os trabalhadores. Já Delors (1996) descreve que a prática pedagógica deve ser organizada com a intenção de desenvolver quatro atividades fundamentais. Delors (1996, p. 80-90) aborda que

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir conhecimentos da compreensão; aprender a fazer; para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos afim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser; via essencial que entrega as três precedentes. E claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dados que existem entre elas múltiplos pontos de contatos, de relacionamento e de permuta.

O autor descreve os argumentos que organizam a educação nacional, com bases nas políticas educacionais brasileiras, como na elaboração da LDB - Leis de Diretrizes Bases (BRASIL, 1996) e nas estruturações dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Em continuação analisamos o surgimento do ensino de artes no Brasil, e seu processo inserido nos currículos.

4.4 Ensino de Arte no Brasil

A arte na educação é inserida no currículo escolar Brasil na década 1971, no entanto desde o século XIX, já se buscava tornar o ensino de artes uma disciplina

obrigatória nos currículos. Na década 1920 surge às tentativas de sua implantação nas escolas brasileiras (BARBOSA, 1986).

Essa modernização cultural estava em função de crescente demanda por meio da industrialização e do projeto educacional vigente à fim de inserir a nova política nacional (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011).

Para os autores mesmo sendo obrigatório por lei, o ensino de arte não garante de fato aos indivíduos que frequentam a escola o acesso aos conhecimentos científicos da disciplina de artes devido à falta de profissionais qualificados, no entanto, a disciplina de artes como uma experiência brasileira torna a um direcionamento da livre expressão PCN (BRASIL, 1998, p. 21).

Os princípios da livre expressão, [...] trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança e do jovem, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advoga a todos independente de talentos especiais, a necessidade a capacidade de expressão artística, foi aos poucos se enquadrando em palavras de ordem como “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e aprender a fazer fazendo.

Bernades; Olivério (2011) descreve que com essa ideia original redundou-se a banalização de deixar o aluno fazer a arte sem nenhuma intervenção, este novo princípio trouxe regras importantes, norteando a educação, desenvolvendo o talento e a criatividade do aluno. Ferraz; Fusari (2001, p. 21) destaca que a, [...] expressividade individual, com técnicas mostrando-se por outro lado insuficiente no aprofundamento da arte, de suas histórias e das linguagens artísticas propriamente ditas.

Para os referidos autores a princípio a arte era utilizada como ferramentas para desenvolver determinadas habilidades artísticas, como: a criatividade, possibilitando diversas interpretações linguagens, por meio de representações como os símbolos gestos, desenhos, entres outros sendo manifestações de sentimentos.

Oliveira (2013) ressalta que durante o período colonial surge no Brasil os primeiros incentivadores da Arte: os jesuítas. Eles trouxeram a primeira forma de Arte na educação, orientadas pela congregação católica denominada Companhia de Jesus (jesuítas). Subtil (2011) afirma que os jesuítas se utilizaram do ensino que era composto de quatro cursos descritos no Ratio Studiorum Barbosa (1995) expõe que,

no Brasil, o que mais se difundiu foi o Trivium, *ou seja*, o curso de letras humanas que envolvia gramática, retórica e humanidades, enquanto Quadrivium que abrangia a aritmética, geometria, música e astronomia, era pouco procurado.

A referida autora evidencia que a existência da excessiva valorização dos estudos retóricos e literários promovia a separação das artes liberais (disciplinas do Trivium do Quadrivium) dos ofícios manuais. Ferraz; Fusari (2004), no contexto educacional, o ensino de Arte era inspirado em princípios da Pedagogia Tradicional e, da mesma forma, limitava-se a aulas de desenho e à cópia do natural, a partir da apresentação de modelos que deveriam ser imitados, buscando-se, pela repetição, o aprimoramento e a destreza motora dos estudantes.

O ensino de arte como educação tornou-se uma disciplina no contexto educacional brasileiro com objetivos de sanar aos problemas sociais, oportunizando a livre expressão o qual era caracterizado por meio do princípio da manifestação espontânea e auto expressiva do indivíduo, (OLIVÉRIO, 2011). “Se por outro lado, insuficiente no aprofundamento da arte, de suas histórias e da linguagem artísticas propriamente ditas” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21).

Nas palavras dos autores a princípio a arte era utilizada como ferramentas para desenvolver determinadas habilidades artísticas contemplando a criatividade. Ferraz; Fusari (2004) afirmam que o ensino de artes estava direcionado a pedagogia tradicional limitando-se as aulas de desenho e a cópia do original. Desse modo buscava-se a repetição das formas relacionadas ao aprimoramento e coordenação motora dos estudantes, visando assim uma forma de ensino, que não estava relacionado a cultura dos alunos.

O ensino de arte brasileiro buscou valorizar a cultura nacional, com a integração da escola nova, os quais utilizaram métodos que valorizavam a expressão, criatividade e liberdade do aluno. A seguir analisamos a inclusão da arte no currículo escolar.

4.5 Inclusão da Arte no Currículo Escolar

Em meados os anos de 1960 e 1970 chega ao Brasil um novo método de ensino, integrado ao desenvolvimento industrial e socioeconômico, no entanto houve uma reforma organizacional no sistema de ensino brasileiro, tendo como principal função ampliar a escola básica visando à formação e capacitação do indivíduo para

o mercado de trabalho, Oliveira (2013). Com a Implantação da LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) ocorreu a inclusão obrigatória da Educação moral e cívica, Educação física, Educação Artística, e programas de saúde sendo como componentes obrigatórios de 1º e 2º graus entre esses documentos surge o Conselho Federal de Educação (CFE) nº 540/1977 tinha a função de organizar os sistemas e componentes curriculares, pois era compreendidos como matérias e disciplinas que estava direcionado ao processo de formação intrínseca, cabia a escola ter a finalidade de transmitir como partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum (OLIVEIRA, 2013 apud BRASIL, 1977, p. 26).

Nas referências para a formação de professores surge uma licenciatura em Artes a qual estava destinada à educação básica, sendo incorporado com base no conhecimento sobre uma prática técnica obtendo de seus atributos e qualificação na inserção do indivíduo na sociedade competitiva, por meio dessa competência cabia ao educador especificar (BRASIL, 1999, p.61)

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos entre os quais os conhecimentos teóricos e experiência da vida profissional e pessoal para responder as demandas das situações da vida e trabalho, apoiando-se inclusive nos domínios dos saberes teóricos, em aspectos técnicos e construtivos, em um fazer espontâneo sem maiores compromissos com conhecimentos em Artes...

Com esse novo método de disciplina, surgem novas formações de professores os quais muitos não tinham habilidades específicas na área de modalidade artística como foco a artes plásticas, educação musical e artes cênicas.

Antes o ensino tinha como foco a preparação do professor, pois estava vinculada somente em artes Plásticas, Desenho, Música, e artes Industriais. Já a artes Cênicas estava sobre o comando de professores recém-formados, que eram responsáveis pelos alunos do ensino fundamental e médio, e com isso deu origem ao professor Polivalente (OLIVEIRA, 2013).

A história do ensino de artes esteve presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a especialização do Polivalente ocorreu-se as diminuições qualitativas do conhecimento referente as especialidades de cada uma das formas de artes que possibilitava aos alunos oportunidades de conhecer todas as

modalidades artísticas, desse modo surge a ideia de o professor trabalhar com técnicas isoladas em todas as áreas (BRASIL,1977).

A lei n 5.692/1971 (BRASIL, 1971) modifica a forma de trabalhar os conteúdos as disciplinas passam a serem desenvolvidas no ensino de 1º e 2º graus: de 1ª a 4ª série deveriam ser desenvolvidas atividades de 5ª a 8ª série, era considerado área de estudo, já no 2º grau as disciplinas e aula em artes era compreendida como atividades que abrangiam as práticas isoladas por meio de temas ou técnicas artística, abolindo o estudo histórico do assunto trabalhado.

Subtil (2009) afirma que o enfoque da Arte se torna uma mera atividade ampliando para além da 1ª e 4ª série limitando-se as aulas práticas de livre expressão que fundamenta na psicologia genética de Piaget, e passou a ser integrada a criança favorecendo a expressividade. Subtil (2010, p.33) salienta que

Tal formulação representou a desarticulação da prática artística com a teoria, os conteúdos, a técnica e a história, reduzindo o ensino de Arte à proposta de atividades sequenciadas por níveis de desenvolvimento dos educandos sem a visão de totalidade do processo tanto de produção quanto de ensino da Arte.

A autora salienta que ao incluir a Educação Artística na 1ª e na 4ª série, houve uma redução da arte como campo de conhecimento devido à falta de orientações no trabalho docente polivalente, inserindo a disciplina e soma de técnicas e produtos artísticos que aboliu o conceito de artes. Oliveira (2013) expressa que em 1988, com a promulgação da atual constituição nos anos de 1990 entra em vigor a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) lei de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tornando-se o ensino de artes componente curricular obrigatório.

Para Barbosa (1985) apud Oliveira (2013) os diversos acontecimentos ocorridos na história ressaltam que a principal função evangelizadora era a inserção da arte europeia na cultura brasileira, já os trabalhos manuais contribuíram para a situação marginal no ensino de artes.

Nas palavras da autora na década de 1960, surgiram várias discussões com ênfase em educação, disciplina e no ensino de artes. Devido a essas reflexões surge à intenção de formar uma associação brasileira de educação musical (ABEM) e a Federação de Artes Educadores do Brasil (FAEB) o qual possibilitou um

fortalecimento de um movimento das artes plásticas, definindo como arte e educação, o qual favoreceu aos professores maior organização e ampliação no ensino de artes. A seguir analisamos os documentos curriculares no ensino de artes.

4.6 Documentos Curriculares para Ensino de Arte no Ensino Fundamental.

Com base na lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu-se as diretrizes e bases da educação nacional o qual tornou o ensino de artes obrigatório nas escolas de educação Básica. Assim, a disciplina de artes visuais incluiu as áreas de música, teatro e dança sendo contemplada nos PCN, o qual foi apresentado como um conjunto de proposta não obrigatória e flexíveis que direcionava a orientar o trabalho docente.

De acordo com o documento introdutório dos PCNs (BRASIL, 1997a), as elaborações dos documentos atenderam à necessidade de determinar o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, constituindo-se uma referência para as ações do MEC.

No que se refere a projetos de formação inicial e continuada, para o magistério incluiu-se a análise de compra de livros didáticos, que inseriu o sistema de avaliação nacional para o Ensino Fundamental, (OLIVEIRA, 2013).

4.7 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Arte

Os PCN's foram apresentados como um conjunto de propostas não obrigatórias e flexíveis, no entanto estava vinculado para organização de trabalhos docentes, incluindo o documento introdutório dos PCNs, (OLIVEIRA, 2013).

Conforme já exposto, a LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) assegurou a inserção da Arte na escola regular, instituindo o ensino de Arte como obrigatório na educação básica como área do conhecimento com conteúdo específicos inserindo quatro modalidades artísticas: 1, Artes Visuais – englobando pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance; 2, Música; 3, Teatro; e 4, Dança.

A presença da comunicação visual decorrente, principalmente, dos avanços tecnológicos mudou as formas de se produzir e se relacionar com a Arte e fez com

que os PCN-Arte passassem a denominar como Artes Visuais a área do conhecimento designada como Artes Plásticas, juntamente com os diversos tipos de produção artística que resultam desses avanços tecnológicos. Além disso, o documento propôs que em todos os ciclos fossem desenvolvidos trabalhos de produção, fruição e reflexão, envolvendo o domínio de conhecimentos técnicos e teóricos sobre um amplo conjunto de modalidades artísticas, (OLIVEIRA, 2013).

A análise dos textos dos PCN-Arte evidência a falta de encaminhamento do trabalho com as diversas linguagens artísticas. Penna (2001) destaca que nos documentos de Arte os conteúdos estão organizados por modalidade artística e não por ciclos, como nos documentos das demais áreas, deixando sob responsabilidade das escolas a organização do trabalho com as linguagens artísticas e da sequência curricular.

Esses documentos sugerem às escolas e professores que se preocupem com as diversas formas artísticas propostas ao longo da escolaridade e do trabalho no ensino de Arte, afirmando que [...] não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...] (BRASIL, 1997, p. 55).

Penna (2001) menciona que inicialmente a flexibilidade apresentada na proposta do ensino de Arte dos PCN busca considerar as diferentes condições das escolas brasileiras. No entanto, essa flexibilidade acaba comprometendo uma das funções atribuídas ao documento, que é a de garantir a melhoria da qualidade no ensino, pois, como já citamos, a organização da disciplina é deixada a cargo de cada professor e de cada escola. Essa autonomia tanto pode resultar em trabalhos consistentes quanto em práticas pedagógicas que tragam prejuízo à formação do aluno (PENNA, 2001).

Oliveira (2013) especifica que para propor uma prática educativa que proporcione aos alunos o contato com os diversos meios de expressão existentes na atualidade, é de extrema importância ter convicção que a grande maioria das escolas não possui infraestrutura nem equipamentos necessários para realização das aulas de Arte. Muitas escolas não têm materiais básicos ou locais adequados para a realização das aulas como, pincéis, tintas, papéis, etc., entretanto esses materiais são essenciais para que a diversidade de técnicas propostas pelos PCN possa ser desenvolvida pelos professores (OLIVEIRA, 2013).

Os PCN-Arte também destacam que os professores precisam aguçar a percepção de seus alunos, despertando a curiosidade destes, afinal (BRASIL, 1997, p. 112) argumenta que

[...] o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de reflexão ou de apreciação de obras de arte.

Observa-se que o ensino dos conteúdos cede espaço às descobertas, desconsiderando a importância da organização do processo de ensino e aprendizagem sendo fundamental para a apropriação dos conceitos científicos.

Libâneo (2010) ressalta que as determinações dos organismos internacionais estão na contramão de uma escola que privilegia o ensino dos conteúdos sistematizados, pois remetem toda atenção e necessidade de formação para a vida, visando amenizar as diferenças econômicas, sociais, raciais e culturais.

Essa lógica referenciada nesses documentos, ressalta que não é necessário manter uma escola assentada no conhecimento científico, pois, as demandas do modo de produção capitalista estão relacionadas às competências voltadas para a integração social, sendo o respeito entre às culturas e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2010). Podemos observar que os PCNs seguem as determinações dos organismos internacionais, e que na disciplina de Arte também se manifesta a perspectiva de formação assumida por esses sistemas. (LIBÂNEO, 2010).

Por meio dessas propostas não há possibilidade de promover a qualidade educacional tão evidenciada nos documentos, pois as consideramos incompatíveis à realidade escolar brasileira, para que se concretize o exposto nos documentos, seria necessária a existência de medidas reais, capazes de solucionar a precariedade das condições estruturais e profissionais que atingem não apenas a disciplina de Arte, mas todo o sistema educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2013). Em sequência analisamos sobre a ampliação do ensino fundamental.

4.8 Ampliação do ensino fundamental

De acordo com o MEC, a ampliação dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental é um movimento mundial já adotado por vários países da América do

Sul (BRASIL, 2004). No Brasil a inclusão de crianças de seis anos no ensino Fundamental, é referenciada como mais uma tentativa de se garantir a educação para todos e uma nova medida para melhorar a qualidade da educação permitindo maior tempo de permanência da criança no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2013).

Com base na política do ensino fundamental de nove anos, ao adaptar essa etapa de ensino ampliou-se a duração do ensino obrigatório para nove anos, o qual determinou a faixa etária dos seis aos quatorze anos para a obrigatoriedade escolar, (FERRARESE, 2015). Pinto; Alves (2010) ressalta que o ensino obrigatório previsto por lei para um período determinado da infância e juventude, tem sido umas das estratégias adotadas por diversos países viabilizando o direito educacional a todos os segmentos da sociedade.

O direito a educação, conforme afirma Arelaro (2005) não deve ser compreendido apenas como uma garantia de uma vaga na escola, e sim em seu aspecto mais amplo de garantia e oferecimento de condições, para que todos possam frequentar a escola sendo direito de todos e dever do Estado, independente de gênero, etnia ou condição financeira, a escola deve estar em boas condições de funcionamento e de competência educacional. Rosemberg (2009, p.10) afirma que

A obrigatoriedade escolar e de responsabilidade do poder público (autoridade competente) e do País. Caso seja comprovada sua negligencia na oferta regular do ensino fundamental, a autoridade competente poderá ser imputada por crime de responsabilidade.

Pinto; Alves (2010) expressa que a obrigatoriedade parece ser o único meio de fazer o Estado assegurar efetivamente este direito. No entanto, a ampliação do ensino obrigatório assume o papel da estratégia para assegurar o direito a Educação (FERRAREZE, 2015).

O PNE - Plano Nacional de Educação aprovado em 2011 pela lei nº10.172 (BRASIL, 2001) confirma que a responsabilidade do poder público em assegurar o direito a educação e estabelecer as metas e diretrizes para a educação no decênio de 2001 a 2011. Desse modo, este documento especifica que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas a matrícula, e sim a um ensino de qualidade até a conclusão (BRASIL, 2001).

No entanto em fevereiro de 2006, foi aprovado a lei 11.274 (BRASIL, 2006) que altera a obrigatoriedade do ensino em ampliar a duração do ensino fundamental

para nove anos de estudos obrigatório. Moro (2009) ressalta essa tendência mundial de aumento no tempo mínimo de escolaridade, foram devido aos movimentos sociais e os direitos dos indivíduos. Craidy; Barbosa (2012, p. 20-21) salienta que

Ampliação da obrigatoriedade da educação pública e gratuita e uma exigência política, de cidadania de tempos atuais e tem sido objeto de vigorosa pressão dos organismos multilaterais que possibilitam o financiamento da educação nos países periféricos.

Para as autoras a ampliação da obrigatoriedade escolar, já vinha sendo exigida desde o início do século XXI, e era considerado por outros países da América Latina com menor tempo de estudo obrigatório. Campos (2007, p. 3) define que

Do ponto de vista de uma política educacional inclusiva, a decisão de estender para nove anos a duração do ensino fundamental e, portanto, também ampliar para nove anos o ensino definido legalmente como obrigatório, deve ser considerado como um avanço, no contexto da realidade latino-americana.

O autor descreve que essa ampliação de ensino fundamental de nove anos contribui para o Brasil melhorar sua posição em relação a outros países latinos americanos.

A partir da lei 11.274 (BRASIL, 2006) o MEC passa a organizar os documentos com orientações especificando a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental destacando objetivos e aspectos de cada disciplina.

No entanto por meio dessas determinações de políticas educacionais brasileiras os objetivos dos organismos internacionais destacam a escola sendo lugar apropriado para as crianças "aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender [...]" (BRASIL, 2007, p. 97). Com esse processo cabe ao professor organizar tempos e espaços, inovando formas no brincar, aprimorando os conhecimentos, compartilhando brincadeiras, respeitando e contribuindo para melhorar seu repertório.

A Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná afirma que essa determinação do Ensino Fundamental representa a efetivação de um direito principalmente de crianças que não tiveram acesso anterior a instituição de ensino, de acordo com o cumprimento da determinação legal de forma isolada.

Isso não assegura aprendizagem das crianças, porém somente se efetivará por meio de uma especificação de qualidade no interior da escola que possibilite a “[...] aquisição do conhecimento respeitando a especificidade da fase infantil, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual, social e cognitivo” (PARANÁ, 2010, p.9).

Essa reflexão é elaborada por meio de documentos com orientações curriculares específicas sobre as diferentes disciplinas que compõe o currículo (OLIVEIRA, 2013). Na sequência analisamos sobre a mudança ocorrida no plano de ensino da educação 2014.

4.9 Plano Nacional de Educação 2014-2024

Ao ser sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei. Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhorou qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal. No texto anterior o objetivo era articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo. As diretrizes do PNE são:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A Lei nº 13.005/2014 traz importantes instrumentos para viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE. Assim, o art. 5º define as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e pelas avaliações periódicas da execução do PNE Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação.

É preciso completar o processo de planejamento tendo em vista a organização federativa do Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos de educação decenais dos estados e municípios. Da mesma forma, cabe atenção para alinhar e harmonizar os planos plurianuais (PPA) e demais peças do ciclo orçamentário com o PNE, de forma a garantir que aqueles assegurem a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias que dispõe o art.10 do PNE.

O PNE está em vigor – foi aprovada a peça de planejamento. Entretanto, constitui apenas o marco inicial de um processo que se desenvolverá por dez anos, com o potencial de trazer significativos avanços para a educação brasileira.

Apesar do Plano Nacional de Educação apontar diversas metas a serem cumpridas, mudar essa realidade e atender o que propõe o PNE- dependerá de várias outras ações, ou seja a busca pela equidade e qualidade da educação é uma tarefa que implica Políticas Públicas de Estados.

Em sequência analisamos o ensino de artes nos anos iniciais no ensino fundamental.

4.9.1 O Ensino de Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná

Oliveira (2013) afirma que com a elaboração das orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (PARANÁ, 2010) observa-se que o ensino de artes constitui uma análise crítica da educação, com base nas DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) não estão se efetivando na prática pedagógica nas grandes partes de escolas paranaenses. Sendo assim as orientações pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (PARANÁ, 2010) estabelece uma proposta de como organizar a arte como conhecimento histórico, especificando presente nas situações sociais da realidade humana, desse modo é preciso que o docente se se integra ao conteúdo.

Nesse aspecto conforme, a DCE (2008) esses encaminhamentos metodológicos têm três principais funções (PARANÁ, 2008, p. 70)

Teorizar: fundamenta e possibilita que o aluno perceba e aproprie a obra artística, bem como desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso a obra de arte Trabalho Artístico: e a prática criativa, o exercício com elementos que compõe uma obra de arte.

Para Subtil (2010) a importância da prática artística define que os três momentos não são estanques, ou seja devem contemplar todas as práticas de artes propostas, tendo em vistas conteúdos e metodologias e concepção de arte com significado histórico humano e social. Com a elaboração das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino fundamental de nove anos (PARANÁ, 2010) o ensino arte constitui uma importante discussão com base na análise crítica da educação, como as DCE. Porém essas ações e práticas pedagógicas não estão sendo executadas nas maiorias de escolas paranaenses desse modo como ocorreram transformações pedagógicas se a formação docente e o material oferecido pelo MEC estão direcionados as escolas Estaduais, (PARANÁ, 2008).

Os PCNs- (BRASIL, 1997) esclarecem que o ensino e a metodologia de Arte abrangem no contexto geral, já nas orientações pedagógicas aos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (PARANÁ, 2010) o ensino de artes surge de forma organizada, desse modo necessita de leituras e pesquisas. Nas DCE- (PARANÁ, 2008) refere uma melhor compreensão de trabalho.

A análise dos PCN-Arte estabelece que o ensino de Arte favorece a construção e formação do cidadão, possibilitando uma convivência harmoniosa com respeito às diferentes culturas. No entanto este documento ressalta a importância do desenvolvimento e expressão individual do aluno, em sua criatividade e afetividade, ensinando a ser solidário e cooperativo, da mesma forma contribuem para valorização e participação de sua cultura local, o qual estará atendendo a esses objetivos (OLIVEIRA, 2013).

Já as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (PARANÁ, 2010) especifica os métodos de trabalhar a Arte como conhecimento histórico, é analisado por meio da construção do cotidiano que está presente nas situações sociais da realidade humana, esse modo enriquece o trabalho estabelecendo relações específicas o conhecimento e experiência.

Vigotski (2007; 2009) afirma que os educadores nos conduzem a considerar a escola sendo o espaço que pode garantir o acesso e as formas mais complexas dos conhecimentos, nos quais são desenvolvidos por meio de funções psicológicas, e superiores. Desse modo somente a forma de organização do aprendizado poderia resultar no desenvolvimento mental, isso significa que não é qualquer forma de ensino que pode promover o desenvolvimento dos sujeitos. Com base na Teoria Histórico-Cultural é preciso adequar a subsídios para compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e investigar as relações entre Arte, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2009).

A seguir apresentaremos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e a contribuição para o ensino de artes.

5 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A Teoria Histórico-Cultural foi sistematizada por Vigotski na década de 1920, com o objetivo de investigar o psiquismo humano. No entanto por meio do uso desses instrumentos trouxe possibilidades de interagir com a natureza, e favoreceu auxílio em suas necessidades. O uso desses instrumentos garantiu ao psiquismo uma nova qualidade, modificando a relação entre o ser humano e a natureza. Em suas concepções Vigotski diferenciou os homens dos animais.

Nesse novo processo e adaptações, surgiram as funções psicológicas superiores, especificamente humanas que definiram a passagem da história natural à história social, mediante a esse processo de formação das funções psicológicas superiores, surgiram, no entanto, ao longo da história o início a Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria ofereceu subsídios para melhor compreender essa estreita relação entre a apropriação de conhecimentos produzidos, e desenvolveu as funções historicamente da humanidade, o psiquismo / mente (OLIVEIRA, 2013). A seguir analisamos as origens do psiquismo humano.

Segundo Leontiev (1978) para o homem conseguir constituir-se em um ser social, foi preciso percorrer um extenso processo de formação biológica, e necessário passar por vários estágios no decorrer da história da sociedade humana.

As passagens de todas essas fases de desenvolvimento da psique humana são importantes e revolucionárias, pois há um processo de adaptações histórica.

Para o autor, esse estágio iniciou no fim do período terciário e começo do quaternário, período que foi concedido à passagem ao homem. Os australopitecos identificados como animais primitivos deram início a esse primeiro estágio, por intermédio da comunicação primitiva. Esses conseguiam realizar atividades manuais e complexas fato que permitia a utilização de instrumentos rudimentares.

De acordo com Leontiev (1978) a formação do homem passou por mais um estágio, Homo Sapiens esse estágio trouxe o desenvolvimento do homem, direcionando a ele sua livre dependência inicial, que estava relacionada a alterações biológicas, que eram transmitidas por hereditariedade, desta forma passou a ser conduzido por leis sócio históricas, uma evolução biológica que constituiu a espécie Homo Sapiens, sendo o processo de desenvolvimento histórico, que deu seu início no surgimento do ser social. Leontiev (1978, p. 264) expressa que

Não queremos com isso dizer que a passagem ao homem pôs formação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.

Para Leontiev (1978) com a constituição do homem atual *Homo Spaintes*, definem que todas essas características da espécie se transmite geneticamente, porém as características que constituem o gênero humano, devido terem sido produzidas socialmente necessitam ser apropriadas por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Afirmando com Leontiev, Luria (2012) não desconsidera a influência dos fatores biológicos no desenvolvimento humano, e especifica que por meio do desenvolvimento da consciência que ocorre a interação e apropriação da cultura intelectual. Luria (2012, p. 194) aborda que

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico.

Leontiev (1978) com base nas ideias de Marx, analisa, destaca o trabalho como uma atividade que distingue o ser natural do ser social, pelo fato de ser uma atividade consciente, orientada por uma finalidade previamente estabelecida, e por resultar em um produto social. Leontiev (1978, p. 74) define que

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços

e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve faculdades que nele estão adormecidas.

Nas palavras do autor ao ser realizado o trabalho de forma coletiva, isso permitiu ao homem relacionar-se com a realidade objetiva e com demais indivíduos, assim essa cooperação entre as pessoas possibilitou a integração de vários membros de um grupo em busca de um único objetivo, o trabalho coletivo que direcionava a classificação social das funções. Esse trabalho coletivo contribuiu para que os indivíduos desenvolvessem uma consciência plena, em realizar atividade no coletivo (OLIVEIRA, 2013).

Leontiev (1978) cita o exemplo clássico do processo de caça primitiva visava na situação em que cada indivíduo afugentava a caça, enquanto outro se localizava no lugar oposto, a sua espreita, para agarrá-la; enquanto alguns sujeitos cuidavam do abatimento do animal, outros cuidavam do fogo para o preparo e outros se encarregavam da limpeza ou de separar peles e carnes, no final, todos comiam e tinham sua necessidade de alimento saciada. A partir dessa atividade que envolvia diferentes ações e sujeitos. Essas habilidades possibilitavam a ligação entre as diversas ações isoladas, de forma que os sujeitos se tornavam confiante no fim coletivo de suas ações, por meio dessas relações sociais presentes entre eles, refletidas na consciência (OLIVEIRA, 2013).

Leontiev (1978) e Luria (1991) afirma que por meio da relação estabelecida pelo trabalho coletivo, o aparecimento da consciência referia-se à decomposição de uma ação, que, no entanto, só podia ser realizada se o sujeito que age, conseguisse se refletir psiquicamente sobre a relação existente, entre o motivo e o objetivo da ação. Aos poucos, passou a existir a divisão entre a atividade e o objeto e o homem, passando a tomar consciência deste para suas relações.

Para Leontiev (1978) o trabalho desde a sua origem, é mediatizado pelo instrumento e pela sociedade. O autor evidencia que determinados animais podem fazer uso de instrumentos, como por exemplo, um símio pode usar uma vara para alcançar uma fruta no topo da árvore, porém por mais complexa que seja a ação desenvolvida pelo animal usando o instrumento jamais terá o instinto humano social, pois o uso que esse animal faz dos instrumentos não é coletivo e não determina

relações de comunicação entre os seres que a efetuam, isso ocorre porque suas atividades são determinadas e delimitadas somente por suas necessidades biológicas.

De acordo com Luria (1991) diferentemente dos animais além de empregar os instrumentos de trabalho, o homem também os construía em uma etapa anterior da história da humanidade, as lascas de pedra tosca foram os instrumentos de trabalho mais utilizados com os primitivos em etapas, esses instrumentos preparados pelo homem permitiram diferentes funções para o seu uso, como esfolar o animal morto, cortar pedaços de madeira, ou mesmo manejar o instrumento na mão.

O trabalho da preparação dos instrumentos já não atendia à simples necessidade biológica sua alimentação, mas também era necessário ter conhecimento do futuro emprego o instrumento. Oliveira (2013) define que essa atividade de preparação dos instrumentos de trabalho gerou uma mudança na estrutura do comportamento humano, podendo ser denominada de primeira forma de atividade consciente.

De acordo com Leontiev (1978) os instrumentos tornaram-se objetos sociais, pois carregam em si o trabalho social e coletivo essas relações de trabalho realizadas socialmente, estavam cristalizadas nos objetos, e na relação do homem com o instrumento, desse modo possibilitava o desenvolvimento de novas operações em cada uso, ou seja, o homem passa modificar a natureza utilizando os meios próprio. Leontiev, (1978, p. 83) descreve que o conhecimento mais simples realizado de acordo com a, [...] ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social.

Luria (1991) reforça a concepção de Leontiev acerca da relação entre a formação da consciência e o trabalho coletivo, afirmando que o trabalho só se concretiza em condições de atividade coletiva, na qual o homem se relaciona não somente com a natureza, mas também com os demais. Nessa atividade, surge a necessidade de comunicação que de início, é realizada por meio de gestos, depois de grunhidos e aos poucos a linguagem articulada vai se formando. Conforme Luria (1991) de início, os homens utilizavam articulações confusas, emprega-se expressões e gestos para se comunicar, nesse período o uso da linguagem estava mais relacionada aos gestos do que aos sons. Luria (1991) destaca que,

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram palavras' capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão porque só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam.

O autor destaca a linguagem como fator importante na transição da história natural com a história social do homem, a qual permitiram mudanças fundamentais à sua atividade consciente. A primeira mudança favorece no homem a possibilidade de nomear os objetos, orientando sua atenção e memorização. Isso torna possível lidar com as coisas do mundo exterior, mesmo que elas estejam ausentes, basta pronunciar interna ou externamente uma palavra para que a imagem do objeto se faça presente e nos deixe em condição de operar com ele.

Luria (1991) esclarece que a linguagem “duplica o mundo perceptível”, possibilitando armazenar informações advindas do mundo exterior e criar um mundo de imagens interiores esse mundo interior de imagens aparece como base na linguagem e pode ser utilizado pelo homem em suas atividades. O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em assegurar os processos de abstração e sua generalização.

Para Luria (1991) as palavras indicam e abstraem suas propriedades possibilitando relacionar as coisas perceptíveis em dadas categorias, pelo qual o homem passa a ter habilidades por meio de observações compreendendo as classificações dos objetos. Porém a linguagem passa a ser considerada [...] não apenas como meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991).

A terceira função da linguagem permite na formação da consciência humana consistindo em instrumento de transmissão de informações, que possibilita o homem expor seus conhecimentos por meio dos comportamentos adquiridos no decorrer da história social. Segundo Luria (1991) com surgimento da linguagem houve uma inovação e evolução no desenvolvimento das características tipicamente humanas, possibilitou elevação do nível de desenvolvimento dos processos psíquicos. Luria (1991, p. 81) define que

Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Leontiev (1978) citado por Luria (1991) afirma que, mesmo com a organização do trabalho e a aquisição da linguagem desenvolveram-se as funções psicológicas superiores, que diferenciam os homens dos animais, acarretando profundas transformações nos seus órgãos dos sentidos como no cérebro, nos seus caracteres físicos e psíquicos, estabelecendo capacidades que antes não existiam, Leontiev (1978, p. 73) esclarece que

As modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica.

Segundo Luria (1991) a linguagem tem a função organizar os processos de percepção e atenção, sendo assim há generalização de elementos essenciais dos objetos que são perceptíveis em determinados grupos e categorias. Para o autor, nos processos de atenção da criança, a linguagem possibilita a criança a distinção de um objeto entre os demais com o auxílio e comunicação do adulto, que permite-lhe discriminar sozinha os objetos, nomeando-os e destacando suas qualidades e finalidades, de modo que sua atenção se torna dirigível.

Analisando um exemplo, quando o adulto diz à criança “pegue a bola”, essa palavra dirige a atenção desta para determinados objetos, ficando fora do seu foco alimentos, vestuários, pessoas e demais brinquedos, a criança passa utilizar sua memória e atenção voltada ao objeto, (OLIVEIRA, 2013).

Por meio desse exemplo, é possível perceber que também a memória é influenciada pela linguagem, por meio dela torna-se uma atividade mnemônica consciente, na qual o homem organiza o material a ser lembrado e acessado. Em sequência analisamos a criança e o uso de instrumentos.

5.1 A Criança e o Uso de Signos e Instrumentos

Vigotski (2007) em suas concepções à análise dos processos psicológicos do comportamento consciente do homem, classifica que as funções psicológicas elementares, ou seja, as reações automáticas, ações reflexas, associação simples, atenção involuntária e memória mecânica, fazem parte dos seres humanos e nos animais, as quais são de origem biológica. No entanto essas funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, atenção e memória voluntária, imaginação criadora, percepção consciente) não são inatas, é por meio dessas interações que desenvolvem as influências sociais e culturais (OLIVEIRA, 2013).

O autor esclarece que os usos de signos determinam o esforço da criança; desde o início, assim as operações das atividades mediadas como a memorização, por exemplo, passam por mudanças e começam a ocorrer como um processo completamente interno. Já nos últimos estágios do comportamento da criança, os signos externos assemelham-se ainda aos primeiros estágios, caracterizando-se por um processo direto, portanto nos níveis mais superiores, não existe mais dependência em relação aos signos externos, mas uma reconstrução interna de uma operação externa, a qual Vigotski (2007) denomina como processo de internalização.

Esse processo de internalização resulta numa série de transformações do indivíduo, exemplificadas nos textos de Vigotski (2007) por meio do desenvolvimento do gesto de apontar. Vigotski (2007, p. 56-57) salienta que

A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance [...] quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. [...] somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

O autor estabelece uma descrição do desenvolvimento do apontar, que ilustra as inúmeras transformações ocorridas no processo de internalização. A princípio ocorre uma operação em que uma atividade externa transforma-se e começa a ser realizada internamente, em seguida, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, essas funções psicológicas do pensamento que se desenvolvem no plano social são reconstituídas internamente em cada indivíduo.

De acordo com Vigotski (2007) tudo o que é aprimorado pelo sujeito, passa a ser transferindo ao plano social interno, essa transformação depende do processo interpessoal em intrapessoal que é resultado de um longo período antes de internalizar-se, de forma definitiva.

Nas palavras do autor, é no processo de internalização das formas culturais de comportamento que requer a reelaboração da atividade psíquica, isso se torna a partir das operações com signos. Vigotski (2007, p. 58) difere que

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

A partir do uso de instrumentos transição para a atividade mediada, a operação mental amplia-se a quantidade de atividades que em cujo interior das novas funções psicológicas podem operar. Para Vigotski (2007) os signos e a linguagem representam, para a criança o primeiro e principal meio de interação estabelecida com os adultos, essas funções são fundamentais para o desenvolvimento complexo do pensamento. Desse modo a partir do nascimento a criança é totalmente dependente do adulto para sobreviver, portanto é preciso a presença de pessoas mais experientes que ela, para melhor aproximação e relação pessoais que se integre a sua cultura, (OLIVEIRA, 2013).

A princípio, a criança apresenta comportamentos instintivos mesmo sem dominar a linguagem, já utiliza o balbúcio, o grito, o choro ou os gestos como formas de interação com o adulto, (OLIVEIRA, 2013). Essa relação com o mundo ainda é direcionada por motivos biológicos de algumas sensações, como de dor, de calor e de fome. Inicialmente, essas ações são puramente reflexos, mas, posteriormente transformam-se no meio pelo qual a criança tem suas necessidades satisfeitas, servindo como um meio de comunicação entre ela e o adulto, (OLIVEIRA, 2013).

Vigotski (2007) elucida que num determinado momento do desenvolvimento humano as linhas do pensamento se encontram com as da linguagem, ocorrendo o momento de maior significado no desenvolvimento humano. Vigotski (2007, p.11-12) afirma que

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

De acordo com o autor, quando a criança se apropria do uso de instrumentos do período que antecede a linguagem, segundo as análises, tornou-se comparada aos macacos e os antropóides da época. Desse modo o que diferencia é o uso da fala, e dos signos em suas ações que nas quais se transformam e se organizam de maneiras totalmente diferentes. Em continuação analisamos os processos de formação, e os conceitos espontâneos científicos.

5.2 O Processo de Formação de Conceitos Espontâneos e Científicos

Vigotski (2007) analisa que todas as concepções existentes sobre aprendizagem e o desenvolvimento humano, podem ser definidas em três grandes posições teóricas. A primeira posição, defendida por Jean Piaget, pressupõe a independência entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, este desenvolvimento é visto como pré-requisito para que ocorra a aprendizagem. Na segunda, a aprendizagem e o desenvolvimento são considerados processos idênticos, esse desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, que não importa em considera o ler, escrever ou a aritmética, dessa forma processo de aprendizado está completamente inesperado misturando com o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Já a terceira posição teórica, procura superar os extremos das anteriores, para a respeito desta posição, Vigotski (2007) os processos de desenvolvimento e aprendizagem são independentes entre si e ao mesmo tempo destaca que, em determinados momentos, os processos são coincidentes. Para o autor essa perspectiva de relação de aprendizado e desenvolvimento, são processos que estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança, pois no contato com os

adultos a criança aprende a falar, adquire várias informações e habilidades. É por meio dessa interação que a criança aprende os conceitos antes mesmo de seu ingresso na escola, porém essa aprendizagem conceitual difere daquela que ocorre no contexto escolar. Sforzi (2004, p. 67) expressa que

A criança opera espontaneamente com os conceitos, mas de modo inconsciente, isto é, resolve as situações na prática [...] faz uso dos conceitos, porém somente isto não é suficiente para resolver as situações, e as razões do seu uso.

Vigotski (2009) especifica que esses conceitos são denominados de espontâneos ou cotidianos, por serem aprendidos em situações práticas, e não organizadas especificamente para fins de aprendizagem. Desse modo mantêm a estreita relação com a experiência empírica da criança, desenvolvendo a partir do concreto, até alcançar o nível abstrato do objeto.

Já a apropriação dos conceitos científicos não ocorre de forma espontânea, sua assimilação requer uma ação planejada e consciente, mediante um processo de ensino sistematizado e intencional. Conforme expõe Sforzi (2004, p. 68)

O acesso ao conceito científico ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender. A relação da criança com o conceito científico é mediada por outros conceitos elaborados anteriormente.

A autora define que os conceitos espontâneos são mediados por outros conceitos, é preciso uma formação de consciência do conceito desse modo, o pensamento do sujeito está voltado mais para o objeto do que para o seu significado, já nos conceitos científicos o pensamento está voltado para o conceito, e atividade mental.

Sforzi (2004) evidencia que, na diferenciação dos conceitos, a aquisição do conceito científico significa um avanço no desenvolvimento mental da criança. Para a autora, a aquisição dos conceitos científicos se revela promotora do desenvolvimento psíquico, pois possibilita à criança condições de operar com esses conceitos, de maneira consciente, ou seja, ela pode ter domínio sobre a atividade mental realizada. Vigotski (2009, p. 246) conclui que o

[...] conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização [...] que são necessários outros processos, igualmente complexos e constituídos numa relação mediada pelos signos ou pelas palavras.

Vigotski (2009) define que no processo de formação conceitual, a palavra é elemento fundamental, porém não é ensinada de forma definitiva e estática, como os significados das palavras evoluem, os conceitos aprendidos também passam por um processo de evolução, ampliando o seu significado para o sujeito. Desse modo, a apreensão de um conceito corresponde a um complexo e demorado processo que se completa quando o sujeito é capaz de realizar a sua generalização. O ato de generalizar vai sofrendo novas configurações à medida que a experiência pessoal vai se ampliando e possibilitando novas combinações conceituais (VIGOTSKI, 2009).

Oliveira (2013) expressa que, por se tratar de uma generalização e não somente uma denominação verbal, no momento em que uma criança apreende uma nova palavra vinculada a um significado, o seu desenvolvimento encontra-se somente no começo. Vigotski (2009, p. 246) estabelece que

[...] no início ela é uma generalização do tipo mais elementar, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

O autor destaca que os conceitos apresentam formas oposta do desenvolvimento, os conceitos espontâneos se desenvolvem em sentido ascendente e os conceitos científicos em sentido descendente. Vigoski (2009, p. 347-348) expõe que

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas para as mais elementares e inferiores.

Nas palavras do autor os conceitos científicos e espontâneos, apesar de percorrerem diferentes vias durante seu processo de desenvolvimento, mantêm uma estreita relação e influência. Vigotski (2009) esclarece que esse vínculo que se estabelece entre os dois conceitos só é possível devido aos diferentes caminhos percorridos no processo de sua formação. Esse processo é importante entre a relação dialética e o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, isso traz uma grande contribuição ao ensino fundamental escolar. No entanto o autor destaca que, não é qualquer ensino, mas aquele organizado para mobilizar as ações mentais, gerando aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento. Vygotsky (1991, p. 74) define que

[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

Segundo Vigotski (2009) para descobrir as reais relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade do aprendiz, é necessário considerar os dois níveis de desenvolvimento do indivíduo a zona do desenvolvimento próximo. Para Vigotski (2009) em sua concepção ele denomina de nível de desenvolvimento atual, aquilo que o indivíduo faz de forma independente, sem qualquer intervenção de outro sujeito, já no nível de desenvolvimento próximo, e preciso a orientação de um adulto ou a colaboração de companheiros mais capazes para a solução do problema.

De acordo com Vigotski (2009) é fundamental a organização no ensino, para que se promova o desenvolvimento das funções complexas do pensamento, considerando aqueles conhecimentos que a criança já domina, e atuar naqueles que por ela ainda não dominados. Para o autor, a identificação do nível de desenvolvimento atual no trabalho pedagógico não pode se limitar ao conhecimento adquirido pela criança, ou seja, aquilo que a criança consegue realizar sozinha,

porém, é necessário fornecer conhecimentos que contribuam com o trabalho na zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (2009, p. 244) define que o

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento.

Nas palavras do autor, esse tipo de ensino, ações e aprendizagem se limitam a assimilação de palavras, ou seja, aquela em que a criança utiliza mais a memória do que o pensamento, sentindo-se incapaz de empregar de forma consciente o conhecimento assimilado. Para que esses conceitos sejam apropriados é necessário a organização de forma correta, mostrando de maneira inviável e pedagogicamente estéril, no entanto a apropriação do conceito científico permite que o sujeito tome consciência do objeto de conhecimento e passe a atuar mentalmente sobre ele, estabelecendo relações totalmente diferenciadas. Vigotski (2009, p. 290) define que

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distintos com o objeto – mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos dos pensamentos dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos.

Vigotski (2007) entende que aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, no entanto, uma adequada organização da aprendizagem resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Com base

na teoria vigotskiana, o ensino organizado possibilita o despertar de processo interno e do desenvolvimento, ou seja, aqueles que são capazes de atuarem apenas quando as crianças interagem com pessoas em seu ambiente sociocultural (OLIVEIRA, 2013).

O autor evidencia que a complexidade da formação de conceitos científicos exige a articulação de diferentes funções, sendo psicológicas e superiores, definindo como a percepção, memória, atenção voluntária, abstração e a generalização, etc.

Desse modo o processo de instrução escolar deve ser competente ao desenvolvimento dos alunos, não sendo simples, nem limitado ao “treinamento” ou à definição verbal de conceitos, assim a formação dos conceitos científicos e a relação com o objeto de conhecimento precisa ir além da experiência sensível, o que exige a mobilização das funções psicológicas superiores. Nesse processo, o ensino assume papel fundamental . A seguir analisamos a natureza cultural do psiquismo humano.

5.3 A Natureza Cultural do Psiquismo Humano

Vigotski (1995) salienta que o primeiro passo do homem na constituição da cultura, se deu no ato instrumental, ou seja, a transformação da natureza em uma cultura social, assim teve o início do movimento histórico de sua formação.

A concepção de cultura em uma perspectiva materialista histórico-dialética, esteio filosófico da produção vigotskiana, desmistifica o trabalho como mediador do processo dialético, direcionado a transformação da natureza em cultura social. É com base nesse postulado definido por Vigotski (1995) a cultura passa como o produto do trabalho humano e expressão do processo histórico.

Na concepção Vigotskiana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural, material, e psicológico, como a linguagem. Pautado no processo, ou seja, o trabalho transformador da natureza é do próprio homem, Vigotski considera a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano. Sirgado (2000, p. 51) especifica que

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não

desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana.

O autor analisa as categorias “social” e “cultural” na obra de Vigotski, difere que o significado de ambas é permeado pelo conceito de história, revelando o referencial materialista histórico-dialético, por meio desse núcleo central da obra vigotskiana é expressado a concepção de natureza social do psiquismo, porém é considerado o último fruto de relações sociais internalizadas, sendo os mecanismos semióticos, que são convertidos em funções psíquicas da pessoa.

É por meio dessas categorias e expressões que a sociedade torna a vida social, esse é considerado um fenômeno que antecede a existência da cultura, determinando uma sociedade natural (OLIVEIRA, 2013). Desse modo à cultura e a vida social adquire historicamente novas formas de existência, estando sobre a ação do homem, assim a sociedade biológica adquire formas humanas. Nas concepções de Sirgado (2000) o universo social é condição e resultado do aparecimento da cultura, ou seja, por ser em uma produção humana e uma obra coletiva.

Para Vigotski (1995) a cultura é um produto da vida social, que auxilia o homem em suas atividades sociais, desse modo essa concepção histórica de cultura, desenvolve uma conduta cultural humana, aquela que relacionado à luz da qual postula a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, que se desdobra na grande importância conferida à internalização de signos. Vigotski, (1995, p. 150) propõe que

A referida lei, segundo a qual: “[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria Interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Vigotski, 1995, p. 150) descortinou novos horizontes ao estudo da gênese social do referido desenvolvimento.

O autor destaca em suas palavras que toda função principia externamente, isto é, mediante as determinações e relações entre os homens, Vigotski (1995) estabelece um paralelo entre os meios e nexos dos indivíduos, o qual definiu sendo desenvolvimento das funções superiores. Ao explicitar essa ideia, teve como referência à existência de “relações diretas” e “indiretas” entre eles, afirmando que as primeiras formas são as instintivas de movimentos e ações expressivas, que operam como vias de influências mútuas. No entanto as expressões corporais e a

emissão de sons, são conteúdos fundamentalmente naturais, e reflexos que marcam a história das primeiras formas de relação social (VIGOTSKI, 1995, p. 147).

Para o autor as formas naturais de comunicação, são relações diretas que surgem em outro nível de desenvolvimento, ou seja, as relações mediadas são funções que permite que os signos se transforma em principal meio de comunicação. Já a linguagem tem a função central das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando inúmeras outras funções entre os homens, e dentre elas, especialmente o pensamento que é requerido por meio da atividade laboral. Vigotski (1995, p. 151) estabelece que

A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social e, no tocante ao significado que confere à palavra “social”, Vigotski destaca: [...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento.

Nas palavras do autor toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, sendo assim o ponto de partida está destinada a função social. Por esse motivo, houve uma crítica quanto as posições teóricas, aquelas que acontece por meio do desenvolvimento psíquico, que são as funções existentes no indivíduo, com sua forma embrionária ou acabada, ficando ao encargo que à vida coletiva desenvolvê-las.

Vigotski (1995) estabelece que a gênese social das funções superiores e do conceito de interiorização, se tornou um processo que transmuta formações externas em internas, no entanto foi destacado como emprego de signos. No entanto esses signos são como meios auxiliares, que se encarrega a solução de tarefas psicológicas, que são semelhantes às ferramentas e instrumentos técnicos de trabalho, que exige a adaptação do comportamento propiciando a transformação psíquica estrutural. Com isso, Vigotski afirma (1997) que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume.

Vigotski, (1995) dominou a importância das bases naturais dessa construção, considerando que a peculiaridade fundamental do processo histórico-social de desenvolvimento do psiquismo reside no entrelaçamento e contradições instaladas

entre dois processos o cultural e o biológico. No entanto as possibilidades do desenvolvimento se realizam em decorrência da superação das contradições entre formas primitivas, e não pela base estrutural Vigotski (1995, p. 153) define que cuja a base estrutural não é outro senão

[...] a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meios para o desenvolvimento ulterior da conduta. ” Portanto, pela proposição do ato instrumental, isto é, do ato mediado por signos, tornou incontestável a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento.

Para o autor o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural determinando as formas de operações de trabalho, isto é, o domínio da natureza, os usos desses instrumentos psicológicos modificam radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento, ou seja, a formação da consciência.

5.4 A Formação das Funções Psicológicas Superiores

A formação das funções psicológicas superiores encontra-se no auxílio do desenvolvimento cultural humano. Vigotski (1995) ao analisar os estudos dessas funções, dimensionou o enfoque dispensado pela então psicologia tradicional. Ao elaborar, coloca no cerne da questão a inserção dos signos na relação entre o homem e a natureza e o papel da linguagem nesse processo.

Para o autor, o enfoque naturalista das psicologias tradicionais no desenvolvimento da cultura não considerava a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais. Assim, posiciona um esquema universal para o estudo do comportamento humano, como exemplo do princípio estímulo-resposta adotado tanto pelo behaviorismo quanto pela concepção inferiores de suas manifestações, estabelecendo uma diversidade meramente quantitativa, e não qualitativa, em relação às formas complexas de comportamento.

Em relação e contrapartida à Psicologia Tradicional Vigotski (1995) propõe um modelo Histórico-cultural para a sua explicação descritivas das manifestações fenomênicas, visando uma superação do frágil tratamento dispensado pela psicologia tradicional, estabelecidos pelos comportamentos complexos culturalmente

formados, considerados voluntários e arbitrados. Vigotski (1995) introduziu a necessidade de distinção entre as funções psicológicas superiores, que são responsáveis por tais comportamentos, já as funções psicológicas de elementares.

As funções que ocorrem no nascimento correspondem a um “todo psicológico natural”, que são fundamentalmente determinadas pelas funções biológicas da psique. Devido a essas peculiaridades psicológicas superiores, é que são formados o processo de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995).

Ao analisar as divergências em relação aos modelos teóricos vigentes, em sua época, lançou uma hipótese matricial, ou seja, uma função geradora, para auxiliar os estudos de formas culturais de conduta, no qual estabeleceu duas linhas e leis de natureza distinta para o desenvolvimento humano, embora que se entrecruzem não se identificam nem se reduzem uma à outra, a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995).

Dos seus estudos relação a estrutura funcional, resulta a proposição das diferenças radicais entre as funções psíquicas elementares, e as funções psíquicas superiores. No entanto essas proposições são os desdobramentos da tese de Marx, assumida por Vigotski (1995) acerca da natureza social do homem edificada pelo trabalho.

Essas orientações e investigações realizadas por Vigotski (1996) direciona-se para um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Para ele, conceber o psiquismo como um sistema determinava revisões metodológicas radicais no âmbito da psicologia, pondo um traço específico de um sistema que jamais poderia ser captado pela decomposição dos elementos que os constituem. No entanto a atividade complexa é considerada sistêmica, sendo assim não se reduz às suas partes (VIGOTSKI, 1996).

Para Vigotski (1995) os estudos da psicologia, são vistos como hegemônico, um tipo de análise de insucesso sem opções de resolver o problema da análise psicológica dos comportamentos complexos, ou “superiores”. Denominou-a de “análise por decomposição” tipo de análise psíquica considerado como um distanciamento em relação às propriedades que só poderiam ser explicadas com base no conjunto que integram.

A concepção de desenvolvimento das funções superiores é vista como contínuos arranjos interfuncionais, nesse sentido, o psiquismo é um sistema, que reconstrói permanentemente, a articulação dos processos funcionais que o integram

sendo denominado, movimento. Assim, Vigotski (1995) considerou que ao adjetivá-lo como tal “movimento” não garante, por si mesmo, a real compreensão desse processo. É necessário identificar o que se o move nessa direção, afirmou que o dado nuclear na articulação é rearticulação das funções psíquicas utilizando o uso de signos, sendo as sensações, percepção, memória e atenção.

Portanto, as funções psíquicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos e, para Vigotski, o individual não deixa de ser o social internalizado. O desenvolvimento do indivíduo ocorre no processo de apropriação do patrimônio humano genérico, ou seja, na dinâmica que entrelaça os planos intrapsíquicos, tornando social a conduta natural da criança pelo qual ela conquistará o autodomínio de seu comportamento, desenvolvendo as propriedades volitivas de sua personalidade (VIGOTSKI, 1995).

O autodomínio do comportamento conforme aponta Vigotski (1995) é uma dimensão decisiva na transição da ação de base biológica à ação de base social, isto é, quando uma criança realiza uma operação que deixa de ser imediata e impulsionada apenas por suas necessidades biológicas, apreendendo estímulos auxiliares à sua busca por satisfação, por exemplo, memorizando, comparando, elegendo algo etc, tais estímulos se incorporam ao seu processo de comportamento, adquirindo a função de signo.

Para Vigotski (1995) a linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos representa antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural. Vigotski (2001, p. 21) expressa que:

[...] podemos deduzir que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização [...] constitui um ato de pensamento, no exato sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida ao do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem [...]. O que é linguagem ou pensamento? É o um e o outro ao mesmo tempo, por que se trata de uma unidade pensamento linguístico.

Essa proposição radical em estudos a partir dos quais Vigotski (2001) conclui que o pensamento e a linguagem possuem origens diferentes, e seguem linhas de

desenvolvimento distintas e independentes. Entretanto, ao longo de seu curso, tais linhas se encontram, entrecruzando-se, provocando profundas transformações psíquicas. Tais transformações inauguram uma forma totalmente nova de operação de todas as funções psicológicas, dotando-as de alta complexidade, isto é, instituindo-as como funções psíquicas superiores. Portanto, na psicologia vigotskiana, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores identifica-se com o processo de internalização de formas de condutas elaboradas na história social, instituindo-se, antes de tudo, como a história de seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Oliveira (2013) afirma que para avançar e entender como funciona a ação externa sobre o desenvolvimento psíquico, é necessário compreender o modo mais específico, e de que maneira age as funções que compõem o psiquismo humano. No entanto existe um processo que classifica essas funções, sendo definido como: sensação, percepção, atenção, memória, imaginação e função da linguagem. Portanto essas funções não agem de formas isoladas, elas conduzem ao desenvolvimento humano e tem como o objetivo de promover a compreensão de como a ação externa, contribuem à educação escolar, e especifica de que modo o ensino de Arte atua sobre esse processo.

5.5 Sensações

As sensações formam a fonte básica dos nossos conhecimentos, referentes ao mundo externo e ao nosso próprio corpo, pois, por meio delas, chegam ao cérebro informações sobre os fenômenos do mundo exterior e do estado do organismo (LURIA, 1991). É por meio desses canais de comunicação exercidos pelos órgãos dos sentidos que se realiza qualquer atividade consciente.

No decorrer da história da humanidade, constituíram-se os órgãos específicos de percepção órgãos dos sentidos ou receptores, que se especializaram em refletir tipos particulares de formas ou de movimentos. Luria (1991, p. 4) define que

[...] receptores da pele, que refletem as influências mecânicas; receptores auditivos, que refletem as oscilações sonoras; receptores visuais que refletem certos diapases das oscilações eletromagnéticas, etc.

O processo de formação dos órgãos dos sentidos, contribuem para a especialização dos neurônios que integram ao cérebro, que é o principal responsável por receber os sinais percebidos por esses órgãos.

Segundo Luria (1991) ao assinalar os importantes grupos de sensações, foram possíveis classificar em três principais grupos de sensações as interoceptivas, proprioceptivas e extraceptivas. A primeira é responsável por receber as informações que mediam o interior do organismo, que permite ao cérebro conhecer o que acontece nos órgãos internos. Na segunda temos as sensações proprioceptivas e responsável em conter os sinais referentes à posição do corpo no espaço, organizando a regulação dos movimentos humanos. A terceira e última a exteroceptivas que permitem ao homem receber informações do mundo externo, criando a base do comportamento consciente. É entre esse grupo que se encontram o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição.

Luria (1991) o estímulo localizado a uma distância muito grande do sujeito, como o som de uma campainha ou a luz de uma lâmpada, por exemplo, pode provocar sensações mesmo que a origem destas esteja distante e as ações, nesse caso, as ondas sonoras ou luminosas precisam percorrer uma grande distância antes de atuar sobre os órgãos dos sentidos.

5.6 Percepção

Na concepção de Luria (1991) diferenciando-se das sensações que constituem formas mais elementares de reflexo da realidade, a percepção humana é uma forma superior de reflexo da realidade, pois permite ao homem relacionar-se com as situações complexas do mundo composto por pessoas. No entanto os objetos são formas que constituem imagens inteiras, e não sensações isoladas Luria (1991, p.38) descreve que [...] o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos.

Para o autor, a percepção é um processo unificado, desse modo necessita de um conjunto de indícios para poder atuar, sendo como, por exemplo, a cor, a forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc. É por meio da percepção que acontece a identificação de objetos, são indícios que contribuem a conclusão da resolução exata.

Luria (1991) propõe que imaginemos um homem que se aproxima de um objeto destinado a cortes de tecidos, o micrótomo. A princípio, o sujeito desconhece o objeto e procura reconhecer as partes que o compõem: uma lâmina muito afiada, instalações numa base de ferro, até lembrar-se que já viu algo parecido sendo utilizado para cortar presunto em finas fatias. Aos poucos, as sensações que o sujeito teve do objeto permitem a percepção de que ele tem relação com instrumentos de corte.

Na concepção de Luria (1991) o processo de informação não é apenas resultado da excitação dos órgãos dos sentidos, e de sua chegada ao córtex cerebral, pois, é nesse processo, que incluímos os componentes motores, como a apalpação do objeto, o movimento dos olhos, que distingue os pontos importantes e outras peculiaridades como o fluxo sonoro, sendo por isso mais correto considerar o processo de percepção como atividade receptora do sujeito, que, segundo o autor, se assemelha aos processos de pensamento direto.

5.7 Atenção

Oliveira (2013) afirma que o caráter seletivo da atenção possibilita a organização das informações recebidas, fazendo dessa função psíquica uma atividade consciente, que se manifesta em nossa percepção, são por meio dos processos motores e pensamento.

Os estudos realizados por Luria (1979) apontam que em todos os tipos de atividade consciente deve haver um processo de seleção dos processos que constituem o objeto de atenção do homem. Luria (1979, p. 2) define que

[...] a existência de um 'fundo' formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência; em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes.

A atenção acontece por meio da análise da quantidade de objetos apresentados ao mesmo tempo, que podem ser identificados com nitidez pelo sujeito. Não menos importante que o estudo do volume da atenção está o estudo de sua estabilidade, que procura observar se acontecem oscilações na conservação da

atenção na realização de tarefas que demandam longo tempo, levando o sujeito a desconcentrar-se por estímulos estranhos, (LURIA, 1979).

Ao analisar sobre a distribuição da atenção, Luria (1979) cita os experimentos realizados por Wundt, que mostrou a impossibilidade de o ser humano concentrar a sua atenção em dois estímulos apresentados simultaneamente e que a chamada distribuição da atenção representa na verdade uma substituição da atenção que é transferida de um estímulo para outro.

No que se refere aos fatores que determinam a atenção humana, Luria (1979) identifica pelo menos dois grupos. O primeiro grupo estão os fatores que caracterizam os estímulos externos, tem a função de chegar até o ser humano e determina sentido e a estabilidade da atenção. O primeiro fator que integra esse grupo é a intensidade ou força dos estímulos, que podem causar oscilações do nível de atenção, fazendo com que outro estímulo se torne dominante. Luria (1979, p. 5) aborda que

Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado [...] o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização.

O autor destaca que a orientação da atenção está diretamente relacionada ao sucesso ou insucesso da atividade. Por exemplo, um estudante que acaba de entregar o trabalho escolar sente-se aliviado por conseguir concluir a atividade. Caso contrário, a atividade continua provocando tensão e atraindo a atenção do estudante por longo tempo, até que o problema seja solucionado.

5.8 Memória

Luria (1979) apud Vigotski (2007) compreende que a memória tem possibilidade de combinar elementos de diferentes campos visuais, presente e passado, acredita que, mesmo nos estágios inicial do desenvolvimento social, a memória pode ser dividida em dois tipos básicos: uma memória natural e uma memória mediada. Luria (1979, p. 39) define memória como

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Isso evidencia a importância da memória para as ações presentes do homem e para o planejamento de suas ações futuras.

Vigotski (2007) afirma que a memória natural pode ser relacionada à percepção, por surgir como influência direta de estímulos externos sobre os sujeitos. Embora essa forma de comportamento mnemônico fosse predominante em povos iletrados, a memória natural não era a única forma encontrada. O autor cita que a utilização de diversos materiais mostra que o desenvolvimento humano superou os limites impostos pela natureza. Vigotski (2007, p. 32) define que

[...] pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento

O autor esclarece que, mesmo sendo considerado operação simples, o uso de auxiliares mnemônicos ampliou as formas biológicas do processo de memória e proporcionou mudanças na estrutura psicológica dos sujeitos, resultando em uma forma completamente nova de comportamento e também de memória, a qual denomina de mediada.

Vigotski (2007) ressalta que o processo de evolução histórica do homem ocorre também no processo de desenvolvimento infantil, no qual a memória evolui de uma forma elementar para outra fase de natureza cultural e mediada. Esse desenvolvimento da memória possibilita a consolidação dos processos mediados no comportamento da criança, capazes de reorganizar suas funções psicológicas e promover seu desenvolvimento.

O autor menciona que geralmente os desenhos e os objetos fixam-se melhor na memória das crianças do que as palavras e as manifestações verbais e os conceitos, o mesmo acontece quando figuras sem sentido são apresentadas às crianças como estímulos à memória. Vigotski (2007, p. 47) especifica que

Se figuras sem significado são apresentadas como estímulos auxiliares à memorização, as crianças frequentemente se negam a fazer uso delas; não procuram estabelecer conexões entre a figura e a palavra que se espera que memorizem.

O desenvolvimento da memória e sua estrutura passam por modificações, juntamente com as relações das funções psicológica, isto se estabelece principalmente no período da adolescência. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (VIGOTSKI, 2007).

Ao chegar à adolescência, todas as ideias e conceitos passam a ser predominantemente internos, organizados como conceitos abstratos, baseados na inter-relação do pensamento e da memória.

De acordo com Luria (1979) é possível visualizar que a transformação dos processos de memória no decorrer do desenvolvimento da criança não corresponde apenas à modificação da estrutura dessa função psíquica, mas também está entre os processos psicológicos básicos. No início do processo de desenvolvimento, a memória tem caráter de prolongamento da percepção, e com o desenvolvimento da memorização mediada, liga-se de forma definitiva com o processo de pensamento (OLIVEIRA, 2013).

Essa mudança da relação entre processos psíquicos isolados e a formação de sistemas interfuncionais constituem os elementos essenciais do desenvolvimento psíquico da criança. O estudo sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento traz elementos que possibilitam pensar que os conhecimentos artísticos e científicos podem ser organizados e apropriados pela criança, pois estes passam a utilizar os instrumentos culturais ao assimilarem os conhecimentos historicamente acumulados (OLIVEIRA, 2013).

O processo de apropriação do conhecimento é o principal meio de desenvolvimentos das funções psicológicas superiores que são desenvolvidas por meio do uso de conceitos e abstrações. No que se refere aos processos de aprendizagem e desenvolvimento Vigotski (2007) retrata dois conceitos fundamentais, são eles: nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo. O nível desenvolvimento real diz respeito aos conhecimentos e habilidades que as crianças já dominam. Em relação a zona de desenvolvimento próximo o

referido autor explica que são os conhecimentos e capacidades que as crianças precisam da ajuda ou colaboração de um sujeito mais experiente.

A seguir analisamos o desenho na infância e suas contribuições para organização do ensino.

6 O DESENHO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

O desenho segundo Derdyk (2010) consiste em uma atividade total, que abrange o conjunto de necessidades e potencialidades da criança. No entanto é por meio do desenho que a criança se expressa, é esse processo potencial do desenvolvimento criativo da criança, que proporciona seu crescimento físico, emocional, cognitivo, psíquico. Derdyk (2010, p. 48) afirma que:

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". O desenho é o palco de suas encenações, a construção do seu universo particular.

Segundo a autora o envolvimento da criança com a arte é uma das principais formas para garantir que o imaginário da criança desenvolva, desse modo são necessárias duas condições favoráveis ao brilhar do imaginário: tempo e paciência.

Figura 1 – Desenho imaginário



Fonte: Barbosa (2013)

Barbosa (2013) ressalta que além de características pessoais da criança, que definem a preferência própria pelo desenho, há outra atividade expressiva, que é o gosto pelo desenhar que depende das oportunidades oferecidas pelo meio.

Assim, é possível afirmar que arte na escola é importante para o desenvolvimento da criatividade e expressão da criança. Mas como afirma Lanier (2005) muitas outras disciplinas também contribuem para o desenvolvimento criativo da mesma e, por isso, as artes devem ser ensinadas pelo privilégio que somente elas possibilitam e nenhuma outra área pode oferecer à educação. Lanier (2005, p. 54) aponta que

Consequentemente estou sugerindo que avaliemos, o mais objetivamente possível, tudo aquilo que fazemos na sala de aula, e que reorientemos nossa conduta numa direção que trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionados com a arte. Em resumo, estou propondo que, de fato, devolvamos arte a arte-educação.

Nas palavras do autor no caso do ambiente escolar, a influência é ainda maior, já que o desenho se insere no contexto do saber institucionalizado, cuja "autoridade" tende a repercutir sensivelmente na relação da criança com a linguagem.

Vigotski (2009) aborda que desenhar é uma atividade que desperta o interesse das crianças em sua primeira infância, em suas análises realizadas, o autor destaca que a criança passa por vários estágios de desenhos, sendo comum a criança da mesma idade.

Vigotski (2009) menciona que a criança realiza o desenho com o uso de sua memória e não por meio de observação. Vigotski (2009, p. 170) afirma que

[...] ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial da coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa. Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos.

Vigotski (2009) salienta que o educador alemão, Georg Kerschensteiner (1905) investigou processos sobre o desenho infantil e classificou em quatro estágios: O primeiro estágio foi definido como esquemático, ou seja, aquele em que a criança tem sua capacidade de representar figurativamente, porém o resultado de seu desenho ainda não está concretizado de forma real.

Figura 2 – Desenho humano esquemático



Fonte: Oliveira (2013)

Figura 3 – Desenho humano alongado



Fonte: Oliveira (2013)

No entanto o uso da figura humana é comum, ou seja, a criança inicia pela cabeça e em seguida alonga as pernas, braços e troncos. Para Vigotski (2009) o desenho da criança constitui outra prova de que ela realiza por meio da memória, e não pela observação. Vigotski (2009, p. 108) expressa que as

Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana.

Nesse estágio, o desenho é considerado uma narração gráfica sobre o objeto representado. Ao desenhar, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse a falar sobre ele. Em sua narração ela não sofre fortes influências temporais ou espaciais do objeto e por isso pode captar quaisquer particularidades ou ignorá-las (VIGOTSKI, 2009).

O próximo estágio é marcado pelo surgimento da forma e da linha. Aos poucos a criança manifesta a necessidade de não apenas desenhar objetos, mas também transmitir as relações entre as partes que o formam. Nesse estágio, os desenhos apresentam maiores detalhes, e não são percebidas tantas ocultações de

partes, e já existe maior proximidade do desenho com a aparência real do objeto, (VIGOTSKI, 2009).

No terceiro estágio o esquema desaparece por completo e os desenhos têm aparência de silhueta ou contorno. A criança desenha o objeto sobre o plano, sem conseguir transmitir a perspectiva, mas consegue apresentá-lo de forma muito próxima de sua “verdadeira aparência”. Kerschensteiner (1905) apud Vigostki, (2009) afirma que poucas crianças vão além do terceiro estágio com “forças próprias”, sem ajuda do ensino. Somente a partir dos 11 anos, começam a aparecer algumas crianças que conseguem realizar a representação espacial do objeto.

Figura 4 – Desenho humano na forma real



Fonte: Oliveira (2013)

Conforme Vigotski (2009) o quarto estágio configura-se como a etapa em que a criança é capaz de representar, de maneira plástica, as formas do objeto conseguindo distribuir corretamente todos os elementos da linguagem artística, de forma que a representação do objeto fique semelhante ao real.

O autor discute que existe a ideia de que o desenho de observação é mais fácil do que o desenho de memória, porém os estudos realizados por Vigotski (2009) demonstraram que a representação do real, por meio do desenho feito pela observação consiste no estágio superior e último do desenho infantil.

A essa etapa, afirma o autor, que poucas crianças conseguem chegar em busca da compreensão desse fenômeno, Vigotski (2009) recorre a pesquisas realizadas em seu tempo pelo professor Bakuchinski.

Vigotski (2009) cita que, conforme os estudos de Bakuchinski, no início do desenvolvimento infantil o aparelho motor tátil da criança se destaca nas atividades infantis, deixando as impressões visuais em segundo plano.

Para Bakuchinski apud Vigotski (2009) na adolescência ocorre situação diferente, havendo diminuição da atividade física e fortalecimento da fundamental, dando mais condições à realização do desenho de observação. Em situações de observação, a visão assume papel fundamental no comportamento do adolescente.

Vigotski (2009, p. 115) salienta que [...] forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço.

Segundo o autor a importância do ensino e a necessidade de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da história da humanidade, por esses conhecimentos adquiridos permitem a transformação e a criação de novas formas de apropriação das atividades artísticas. A seguir analisamos sobre o desenho e o desenvolvimento da escrita na criança.

6.1 O Desenho e o Desenvolvimento da Escrita na Criança

Os estudos de Luria (1988) e Vigotski (2007) demonstraram que o desenho é um estágio que antecede o processo de aquisição da escrita. Vigotski (2007) afirma que a aquisição da linguagem escrita pela criança está vinculada aos signos, que foram elaborados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

Essa aquisição resulta do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, utilizados por signos extremamente complexo, que indica os sons e as palavras da linguagem falada, assim como outros sistemas simbólicos, entre eles, o gesto, o jogo e o desenho (VIGOTSKI, 2007).

Por meio dos experimentos realizados, Vigotski (2007) afirma que o gesto, o desenho e o jogo podem ser vistos como momentos diferentes de um mesmo processo, que expressam o desenvolvimento da função simbólica na criança e resultam no desenvolvimento da linguagem escrita.

Segundo Vigotski (2007) o gesto é o signo visual e inicial no qual está contida a futura escrita. Os gestos ligam à origem dos signos escritos por meio de outros dois domínios: os jogos e os rabiscos das crianças.

Moya (2011) especifica que para promover o desenvolvimento psíquico das crianças no período escolar, é necessário que haja uma internalização das diferentes áreas dos conhecimentos. No entanto o conteúdo aprendido, é demonstrado por meio da conscientização e a operacionalização dos conhecimentos apropriados. Nessa concepção, os conceitos transmitidos na escola possibilitaram a reorganização dos processos psíquicos dos alunos em formação das ações e operações intelectuais.

De acordo com Vigotski (2007) os rabiscos das crianças correspondem ao segundo domínio e são considerados mais como gestos do que como desenho. Ao ser solicitada a fazer um desenho, a criança inicia por meio de gestos aquilo que deveria ser representado no desenho, os traços constituíam somente um complemento a essa representação gestual.

Na concepção de Vigotski (2007) o significado do desenho inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, já os resultados de gestos manuais são realizados com o uso de um lápis. Desse modo somente mais tarde é que a representação da criança passa a indicar algum objeto e ela passa a nomear seus rabiscos.

Por meio de pesquisas experimentais, Luria (1988) verificou a participação do desenho no processo de desenvolvimento da escrita na criança. Luria (1988) desenvolveu pesquisas que envolviam crianças ainda não alfabetizadas, às quais era solicitado que não esquecessem certa quantidade de frases, que ultrapassavam sua capacidade de memorização. Quando as crianças se viam incapazes de realizar a ação, entregava-se a elas uma folha de papel para que de alguma forma registrassem as frases emitidas, (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Luria (1988) por meio dos experimentos foi possível identificar que escrita se inicia de forma mecânica, isto é, a criança procura imitar os movimentos produzidos pelos adultos, quando estes escrevem. Luria (1988, p. 154) expressa que isso acontece quando há uma

[...] total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do escrever para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita.

Para o autor por meio da simples imitação do gesto do adulto, a criança começa a utilizar traços, ainda não convencionais, mas que a auxiliaram em sua memória. Devido às muitas vezes em que não consegue identificar o significado de suas anotações, a criança com frequência recorre ao desenho como meio de registro, utilizando-o como uma atividade intelectual mais complexa.

Luria (1988) a partir da compreensão que a criança adquire por meios dos signos, o desenho passa a ter o valor significativo, ou seja ele pode ser usado para recordar algo ou informar alguma ideia, porém, em determinado momento, a representação gráfica já não é suficiente para representar o pensamento, conduzindo o sujeito a apropriar-se dos mecanismos da escrita, a fim de armazenar e recordar informações, bem como comunicar-se em suas interações sociais, (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013) expressa que quando a criança percebe que já é capaz de “desenhar” a fala, assim ocorre a transição do simbolismo de primeira ordem para o de segunda ordem e ela passa a compreender o princípio que rege a linguagem escrita. Vigotski (2007, p. 141) relata que

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem desaparece como elo intermediário [...] a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Vigotski (2007) evidencia que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Segundo o autor os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que destacam somente os aspectos essenciais dos objetos. Isso, segundo o autor, possibilita considerar os desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. A seguir analisamos sobre a influência do ensino experimental no desenvolvimento artístico das crianças em idade escolar.

6.2 A Influência do Ensino Experimental no Desenvolvimento Artístico das Crianças em Idade Escolar

Segundo Davídov (1988) a partir do momento que é formado a consciência estética pode ser verificada na criança à medida que ela consegue compreender a beleza de uma obra artística e quando utiliza as leis da beleza em suas ações, desejos, etc. Davídov (1988, p. 219) observa que

Na doutrina marxista-leninista, a consciência estética está relacionada à esfera da apropriação subjetiva da realidade, conforme as leis e as formas da beleza. Esta consciência inclui sentimentos, gostos, valorações, vivências, ideais estéticos. Sua essência é revelada através das categorias estéticas de “medida” e “perfeição”. A consciência estética determina a medida da perfeição da atividade vital do homem social, estimada através da mensuração de sua apropriação de determinada atividade, medindo-se sua atitude em relação a outras pessoas, ao mundo natural e em relação a si próprio e, finalmente, mensurando o quanto sua atividade se converte de utilitária e limitada a livre e universal ou, o que dá no mesmo, passando a ser uma atividade perfeita.

O autor acredita que a escola deve ser responsável pela introdução das crianças nos fundamentos da consciência estética por meio da pintura, da música e da poesia, por estas estarem associadas ao desenvolvimento de uma das capacidades humanas mais importantes: a capacidade de imaginação ou fantasia, mesmo considerando a capacidade de imaginação universal presente em qualquer tipo de atividade humana.

Conforme Davídov (1988) o maior potencial de desenvolvimento no campo da Arte, é o fato de que, para se criar uma imagem artística, é necessário ter a imaginação desenvolvida, para conseguir ver corretamente o todo antes de suas partes. Davídov (1988, p. 220) salienta que

Para desenvolver esta capacidade, o ensino deve formar nas crianças a atitude de identificar no mundo real (ou no material didático), não somente os objetos reais e suas partes, mas acima de tudo as relações entre eles. A capacidade individual de orientar-se dentro destas relações, para operar com elas e, o mais importante, para generalizá-las levando-as à integralidade é o componente principal da capacidade da imaginação. A criação de uma imagem imaginativa torna-se possível como parte do processo pelo qual a

pessoa efetua a transição na sua consciência do todo para as partes, do geral para o particular.

Oliveira (2013) afirma que essa possibilidade de criar uma imagem imaginativa, realizando a transição do todo para as partes, do geral para o particular, é inseparável da capacidade de construir conceitos abstratos. Para o autor, o conteúdo básico do ensino de disciplinas artísticas é a composição, o que permitiria ao estudante a aquisição, de modo geral, da percepção adequada e a criação de uma forma artística. Davidov, (1988, p.221) aborda que

A composição é a conformação, a combinação, o estabelecimento de relações, ordenamento e a unificação das partes ou elementos de algo destinado a converter-se num todo (neste sentido, a composição está ligada à atividade artística, científica e técnica). Em relação à arte, a composição é o modo geral da materialização integral (objetivação) (para o artista) ou entificação (desobjetivação) (para o espectador) de um projeto artístico, um modo geral de transição do projeto à concretização, ou ao contrário, da percepção da forma na qual o projeto é concretizado para o conteúdo de uma pintura. A composição regula estas transições com diversificado material inicial, diversas técnicas de execução, diversificado conteúdo da forma artística da obra.

O desenho e a pintura, permite que as crianças compreendam como uma imagem artística é construída, ou seja a criança aprende a estabelecer relações entre diferentes representações, bem como entre diferentes elementos e partes dessas representações, realizadas nas linhas, cores e formas dos desenhos (OLIVEIRA, 2013).

Davídov (1988) destaca que os modos da atividade artística não podem serem expressas na forma conceitual, ou de fórmulas ou esquemas e afirma que até mesmo as explicações verbais ficam limitadas. Na concepção do autor só é possível explicar como criar uma combinação harmoniosa de cores na pintura de um quadro, para alguém que não sabe fazê-lo, consegue ao menos perceber a expressividade do colorido. Nas crianças em idade escolar, essa capacidade ainda precisa ser desenvolvida.

O desenvolvimento dessa capacidade apoia-se na realização de determinadas atividades que envolvem as cores. O professor promove situações em que as crianças realizam ações para combinar diferentes cores em uma folha de

papel, fato que possibilita que a criança perceba as diferentes tonalidades que uma mesma cor pode assumir. Davíodov (1988, p. 225) esclarece que

Após ter criado estas relações entre as cores por meio de suas próprias ações, a criança descobre que elas podem transmitir no desenho a alegria ou a tristeza, o movimento ou o repouso, a agitação ou a calma, etc. Agora a criança está equipada (capacitada) para perceber a expressividade do colorido também nas obras de pintores famosos, o que, por sua vez, permite ao professor aperfeiçoar a capacidade da criança de criar esta mesma expressividade.

Para o autor a Arte Plásticas está ligada a realização de conhecimentos apropriados pelas crianças, ou seja, a forma e a ação, desse modo são colocadas o objeto da aprendizagem, de forma criativa e isso possibilitara um avanço na tarefa do aprendizado.

As análises de Vigotski (2009) sobre o desenvolvimento do grafismo e as investigações sobre a influência das Artes Plásticas no desenvolvimento artístico das crianças, realizadas por Davíodov (1988) permitem a compreensão de que a forma da criança desenhar e se expressar por meio da Arte modificam-se no decorrer de seu desenvolvimento.

A criança poderá “melhorar” sua maneira de representar mediante as experiências que lhe são oportunizadas, pois assim terá mais informações e mais elementos para suas criações Vigotski (2009).

Essa reflexão nos leva a pensar que se há um processo de desenvolvimento na forma de representação da criança, o ensino de Arte, principalmente o desenho e a pintura, podem ser tomados como instrumentos mediadores desse trabalho (OLIVEIRA, 2013).

O estudo realizado trouxe a compreensão sobre a importância do processo do ensino sistematizado, o qual proporciona e garante ao aluno conhecimento da aprendizagem sobre as linguagens das artes visuais, tendo como o principal meio do desenvolvimento, as funções psíquicas superiores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas perspectivas sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e as influências nos processos produtivos no ensino de artes, podemos analisar que a educação ocorreu como um processo de construção, sendo uma interação da criança com a concepção de arte.

Santos (2005) afirma que a arte é compreendida como um movimento cultural e educativo. Diante disso consideramos a importância da organização ocorrida na revolução industrial, isso se tornou um grande marco na educação, ocasionando uma revolução tecnológica. Segundo Saviani (2008) com essa nova mudança fez-se necessária universalizar a educação básica, garantindo um padrão de qualidade. Sendo assim o ensino de artes tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo, passando estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Plano Nacional da Educação (PNE) desse modo, cabendo ao poder público a responsabilidade em assegurar o direito a educação.

Assim é possível afirmar que o ensino de arte na escola tem um grande objetivo, ou seja, desenvolver a criatividade e a expressão da criança, buscando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em síntese sobre a gênese do psiquismo humano analisado por Vigotski (2007) é possível compreender que os processos de apropriação dos sistemas simbólicos garantem às crianças o desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção, ou seja, todas essas funções psíquicas estão voltadas para o desenvolvimento físico, intelectual, cognitivo e imaginário.

Por meio desta pesquisa realizada compreendemos que o desenho estabelece na criança relações de conhecimentos apropriados abrangendo um conjunto de possibilidades, por meio das linguagens sobre artes visuais, porém isto significa que esta organização depende das funções psíquicas humanas.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. O Ensino fundamental no Brasil: **avanços, perplexidades e tendências. Educação e sociedade.** v. 26, n.92, out. 2005.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos.** 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. **História da arte-educação: a experiência de Brasília.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. **Arte-educação no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, M. N. S. Criação, Imaginação e Expressão: **Caminhos e possibilidades do desenho Infantil.** MG, 2013.

BERNARDES, J. A. P.; OLIVÉRIO, L. O. **Uma Breve História do Ensino de Arte no Brasil.** Educação Batatais, v.1, n. 1, Dez, 2011.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação.** Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 11.114.** Altera a redação dos Artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274/2006.** Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica

Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAVALCANTE, Zedequias Vieira. Silva. Mauro Luís Siqueira da. **A importância da revolução industrial no mundo da tecnologia.** In: Encontro Internacional de Produção Científica, VII. Maringá, 2011.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: Asa, 1996.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** Desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DORIGON, N. G. **EDUCAÇÃO E TRABALHO: A CONVOCAÇÃO DAS WORKHOUSES.** Maringá, 2006.

FERRAZ, M. H. C.T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Magistério).

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1980.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte a arte-educação.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org). Arte-educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

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

LIBÂNEO, J.C **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Puc, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 3.

_____. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKI, L. S. *et al.* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. Curso de psicologia geral. 2. ed. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1991. v. 1.

_____. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MORO, C. S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano**. U.F.P. Curitiba, 2009.

MOYA, Paula Tamyrís. **Contribuições da Teoria Histórico Cultural para a Organização do Ensino da Linguagem Escrita**. Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **O ensino de Arte com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural**. – Maringá, 2013.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: SEED, 2010.

PENNA, M. **A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade**. In: é este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, **CCHLA/PPGE**, 2001.

SANTOS, C. R. (Org). **Avaliação Educacional – Um Olhar Reflexivo sobre sua Prática**. São Paulo: Ed. Avercamp. 2005.

SAVIANE, **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12 n.3. 2007.

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escola novismo neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski *Educação e Sociedade*. 21, n.71, 2000.

SUBTIL, M. J. D. **Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, dez, 2009.

_____. Arte. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2010.

_____. Reflexões sobre ensino de arte: **recortes históricos sobre políticas e concepções**. Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 41. Março, 2011.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

THOMPSON, **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.