

CONCEPÇÕES FUNDAMENTADORAS NO ENSINO DE ARTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL À LUZ DE L. S. VIGOTSKI

ÁUREA CAROLINA COELHO MÓRE (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA).

Resumo

Vinculada à linha de pesquisa: "Práticas educativas na formação de professores", esta pesquisa originou-se da experiência pessoal da autora como atriz e docente formadora de professores no curso de Pedagogia em Dracena, São Paulo. O objetivo geral desta pesquisa foi lançar um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia que são habilitados a ensinar Artes na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Analisou-se a consolidação do ensino de Artes, no Brasil, ao longo da História, as diversas concepções de ensino de Artes encontradas na realidade brasileira, identificação das concepções de educação estética apresentadas por Vigotski. Investiga através de um estudo de caso essa inter-relação. O olhar pesquisador permitiu ainda comprovar fatos já constatados mesmo antes desta experiência relatada: as demandas dos alunos e alunas dos cursos de formação superior são voltadas para o "hoje" o "agora" de suas carreiras profissionais. Eles absorvem conceitos, teorias e práticas que são implementadas hierarquicamente, muito embora, possuam autonomia legal garantida para que isso seja evitado, mas encontram-se isolados das discussões que promovem as mudanças nas realidades escolares, por força do ritmo vertiginoso com que cumprem jornadas de trabalho extenuantes. Verificou-se a predominância de concepções contextualistas da Arte e de seu ensino: justificativa de um ensino de Artes subordinado a interesses diversos e considerados primordiais perante os interesses e objetivos estéticos. O emprego das categorias de educação estética sugeridas por Vigotski em sua obra Psicologia Pedagógica foram uma descoberta favorável nesta investigação. Os dados coletados possibilitaram a comprovação de tais categorias nas concepções expressas pelos sujeitos da pesquisa e que são fundamentadoras de suas práticas docentes. Tal constatação valida a importância do autor para a Educação e, mais especialmente, para a Educação em Artes.

Palavras-chave:

Formação de professores , Ensino de Teatro., Teoria de Vigotski..

TEXTO DO TRABALHO COMPLETO:

A trajetória de uma pesquisa.

Já não é nova a idéia de aliar a Arte às práticas pedagógicas na escola brasileira. Aliás, a Arte e a Escola assim próximas, unidas, têm uma história bastante longa e controversa. Desde as indagações referentes à terminologia mais adequada para delimitar essa área de congruência até efetivamente as especulações sobre *o que*, de fato, estudam aqueles que pretendem abordar os fenômenos estéticos na educação. Nesse intervalo de indagações há ainda espaço para as questões que procuram compreender o sentido da atividade artística quando aliada à educação. Quais suas origens históricas? Quais seriam as concepções fundamentadoras das práticas vigentes na educação brasileira atual?

Os questionamentos ora apresentados e desenvolvidos deixam atrás de si um rastro longo de minha trajetória pessoal e profissional. Desde o bacharelado em Artes Cênicas até o presente momento, diversas foram as oportunidades de aproximação com o campo pedagógico. Ora em situações de formação contínua, ora como

docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior nos cursos de Pedagogia e de Educação Artística, eu me deparei com lacunas graves sobre como se forma e como opera o profissional da educação que se destina aos trabalhos no ensino das Artes. Tratava-se da dificuldade dos professores de diversos níveis de atuação em aplicar conceitos e práticas em teatro em sala de aula. A demanda se fazia por "práticas" em teatro. Uma sede voraz por exercícios, jogos e textos dramáticos, que apontava para outro problema, o qual só pude identificar posteriormente, no momento em que essas práticas eram rejeitadas caso fossem aliadas a questionamentos e fundamentações teóricas.

Vinculada à linha de pesquisa: "Práticas educativas na formação de professores" inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente (SP), esta pesquisa originou-se de minha experiência pessoal como atriz e docente, entre outras, como formadora de professores no curso de Pedagogia em Dracena, São Paulo, junto aos estudantes matriculados na Fundação Dracense de Educação e Cultura (FUNDEC - UNIFADRA).

O objetivo geral deste estudo foi o lançamento de um olhar para a formação de professores no curso de Pedagogia e que seriam habilitados a ensinar Artes[1] na Educação Infantil e primeiros ciclos do Ensino Fundamental, além de outros objetivos com maior especificidade:

- 1- Delinear um histórico sobre a consolidação do ensino de Artes, no Brasil;
- 2- Identificar as concepções de ensino de Artes encontradas na realidade brasileira;
- 3- Reconhecer as concepções de educação estética apresentadas por Vigotski em sua obra "Psicologia Pedagógica" e;
- 4- Investigar através de um estudo de caso junto aos meus alunos de pedagogia a inter-relação entre as concepções de ensino de Artes presentes na educação brasileira e as categorias de educação estética contidas no capítulo "A Educação Estética" da obra "Psicologia Pedagógica" de Vigotski.

Esses procedimentos metodológicos forneceram material para aprofundar esta linha investigativa e configuraram-se por meio das observações cotidianas da minha prática docente, das entrevistas, dos questionários aplicados, dos relatos de oficinas e projetos de arte realizados pelos alunos. Tais dados buscaram captar os conceitos de Arte presentes nos discursos dos sujeitos analisados, bem como nas atividades pedagógicas e na linguagem artística predominante em suas práticas docentes.

Vigotski : um capítulo à parte.

Vigotski (2001, 1999) trouxe para a pesquisa subsídios que podem ser considerados inéditos ao analisar e elencar categorias que concebem a educação estética de acordo com as diferentes justificativas, tanto utilitaristas, quanto psicológicas.

O que antes era agrupado em escassas categorias quase dicotômicas como: "essencialismo e contextualismo" ou "ensino tradicionalista", "escolanovista" (ou espontaneísta) e a *Proposta Triangular* presente nos PCN[2], amplia-se e aprofunda-se ao buscarmos em Vigotski (2001, 1999) as raízes psicológicas dos equívocos relacionados ao ensino de Artes.

Em suas pesquisas no campo estético, Vigotski viu-se diante de dilemas

interessantíssimos, para sua época, pelo envolvimento direto com a intelectualidade russa da virada do século XX. Vigotski comungou com proeminentes artistas e pensadores de seu tempo, num período ímpar na histórica política, social e cultural da Rússia e da União Soviética. Vinculou-se às discussões estéticas e filosóficas que se apossaram de um povo ansioso por mudanças e disposto a revolucionar o estado de coisas estabelecido. Seu interesse pela arte culminaria com a publicação, em 1925, de sua *Psicologia da Arte*, na qual objetivava rever a psicologia tradicional da Arte e indicar um campo inédito de pesquisa para a Psicologia pós-revolucionária.

A compreensão de uma interlocução envolvendo duas publicações de Vigotski (2001, 1999) é de extrema importância. Não se trata de duas posturas antagônicas, mas da continuidade de uma mesma investigação científica, por parte do autor. Portanto, pode-se concluir que, ao realizar seus aprofundados estudos, publicados em *Psicologia da Arte* (1999), (escrito originalmente em 1925), Vigotski sentiu ainda a necessidade de apontar caminhos nos mesmos fundamentos, para que a educação estética também se desenvolvesse como terreno propício para a pesquisa na pedagogia e na psicologia científica. O artigo *Educação estética* foi escrito em 1926 e é parte do manual prático para professores desenvolvido enquanto esteve trabalhando no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, antes mesmo de iniciar o seu célebre trabalho sobre o desenvolvimento humano, conhecido como Teoria histórico-cultural. Percebe-se, nessa obra de 1926, nítidos ecos das pesquisas de 1925 e das obras artísticas que ele havia abordado em *Psicologia da Arte*. Trata-se, ainda, de uma abordagem psicológica feita a respeito do comportamento estético com bases fincadas na teoria comportamental, como todos os outros artigos publicados nessas duas obras.

Figura, por conseguinte, como base de fundamentação preciosa do nosso trabalho esse dedicado estudo de Vigotski (2001) em direção a uma modalidade tão específica da Educação, como é o caso da educação estética.

O sentido, a natureza, os objetivos da educação estética - Conceitos vigentes na obra de Vigotski .

Para quê? Por quê? E como considerar a educação estética nas escolas? Ainda que aparentemente atuais essas questões vêm sendo revisitadas periodicamente, de acordo com avanços científicos efetuados pela Psicologia e pela Pedagogia.

Vigotski denuncia a ausência consensual entre a ciência da psicologia e a pedagogia aplicada, acerca "da natureza, do sentido, dos objetivos e dos métodos da educação estética" (VIGOTSKI, 2001: 323).

Essa situação de conflito se revela promissora às investigações científicas até os nossos dias. Se por um lado, a ausência de consenso pode figurar um dilema aparentemente eterno, por outro, alerta para a necessidade de minuciosos e mais abundantes estudos acerca do tema. A educação estética é, de fato, importante para a Pedagogia? Em que medida deve-se considerar a educação estética na pedagogia aplicada? Ao considerar a possibilidade que a Pedagogia encontra na Arte um recurso capaz de sanar alguns de seus complexos problemas, Vigotski (2001) alerta sobre os riscos da super ou subvalorização da Arte nessa tarefa. Ele aponta, no entanto, para a existência de uma série de concepções moderadas entre tais posturas contraditórias e que, nem por isso, contribuem para a solução do problema da educação estética.

Para o autor, tais posturas moderadas, enxergam a educação estética como via, meio, através do qual a Educação atingiria propósitos alheios à própria estética,

como é o caso da Educação Moral, através de diversas linguagens artísticas. Há, resumidamente, segundo Vigotski (2001), três aspectos dessas concepções que consideram a educação estética a serviço: da Educação Moral, do conhecimento e do sentimento.

Como formular uma postura para a educação estética, que ao menos esteja consciente dos posicionamentos acima descritos? Ainda que não se consiga escapar a alguma dessas concepções, como realizar uma escolha consciente, ao tentar formular um procedimento para a educação estética, no Brasil?

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, em 1997, a discussão ganha subsídios acessíveis aos professores em formação inicial ou contínua. O ensino de Artes, no Brasil: dança, artes visuais, artes cênicas e música, passa então a ser norteado por uma postura que, embora essencialista, considera aspectos relevantes da abordagem instrumental, mas prioriza a primeira[3], garantindo, portanto, a fidelidade à natureza de cada uma dessas linguagens artísticas.

Arte e Educação Moral

Ainda, no texto de Vigotski (2001), "A educação estética", há uma crítica pungente à instrumentalização da educação estética como mecanismo para a educação ética. Para o autor, é senso comum considerar que uma obra de arte cause um efeito bom ou mau naquele que a observa e frui. Ele exemplifica uma espécie de prática pedagógica, bastante comum também em nosso país, que descreve o valor moral frequentemente atribuído às obras de arte destinadas à infância:

Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil. (VIGOTSKI, 2001: 324).

Como consequência, segundo Vigotski, imagina-se que qualquer outro conteúdo que possa ser extraído do contato com a Arte, que não o moral, estaria inacessível à criança. Além disso, ele aponta para uma lacuna grave na temática abordada pela suposta literatura ou arte infantil: apenas futilidades e amenidades poderiam estar de acordo com o psiquismo infantil, surgindo daí um "sentimentalismo idiota" (2001: p. 324) na literatura ou arte infantil, já que o adulto julgar-se-ia no direito de eleger como impróprios para crianças, temas mais sérios e que, portanto, tentariam *penetrar* na psique infantil, para adocicar tais assuntos antes de apresentá-los a esse público.

Válido é nesta ocasião refutar, antecipadamente, atitudes que adotem argumentos platônicos para sustentar a função ética da Arte. Segundo Platão, a Arte era subdividida em modalidades hierarquizadas, por conseguinte algumas delas eram *maiores e melhores* justamente pelo proporcional grau que tinham de despertar no observador bons sentimentos e boas atitudes. Para a filosofia grega antiga, o Belo e o Bom eram sinônimos e, por conta disso, o que se considerava moralmente reprovável deveria ser considerado esteticamente desprezível.

A herança da Antiguidade clássica parece ter acompanhado a história do ensino das Artes. Grande parte das vivências estéticas teatrais das escolas brasileiras baseia-

se, não em uma dramaturgia consagrada, mas livres criações sobre temas cívicos, ecológicos, afetivos, de qualidade duvidosa do ponto de vista literário. Desse modo, o professor garante a *qualidade moral* do texto e da vivência estética e não põe o aluno em contacto com a chamada *carpintaria* dramatúrgica que vem sustentando o texto teatral como modalidade valiosíssima da literatura universal.

Mesmo que o professor esteja familiarizado com as práticas improvisacionais próprias dos Jogos Teatrais de Viola Spolin (1999), como pertinentemente sugerem os PCN, a preocupação com o cuidado moral parece ser preponderante.

Contraditoriamente às proposituras sugeridas por Spolin, para o desenvolvimento dos jogos teatrais em sala de aula, o professor censura temas, posturas, gestos, palavras e sons, na tentativa de assegurar a função moral que se costuma atribuir às vivências estéticas. Trata-se, na maioria das vezes, de uma simples ignorância de princípios estéticos específicos de uma determinada linguagem artística. No caso do ensino do teatro, o mesmo sofre antes de um acentuado reforço da dicotomização corpo-mente, observada através dos tempos, que de falência moral, como tanto temem alguns professores.

Um olhar atento sobre corporeidade humana induz a uma constatação simples: o homem se relaciona com seu *corpo* e o posiciona diante de sua *mente* de acordo com as diversas variáveis históricas e culturais que incidem sobre a formação desses dois conceitos. Se, para um determinado professor, trata-se de atitude indecorosa o modo como um aluno se movimenta, cabe questionar em que valores e variáveis de natureza histórica e cultural essa conceitualização de corpo se processou.

Portanto, a obra de arte, a criação estética, a fruição e a reflexão deveriam ser analisadas tendo como parâmetros os processos históricos e culturais de formação conceitual que incidem sobre as mesmas. Para a educação estética, no entanto, essas considerações não podem configurar uma couraça indestrutível, já que ela resultaria na privação do acesso à experiência estética em sua totalidade. Considerar Shakespeare impróprio para crianças, baseado nos conceitos formulados histórica e culturalmente, na compreensão do professor, não deveria impedi-lo de assegurar aos alunos o acesso às suas obras, de valor inestimável para toda a humanidade.

Ao tentar orientar a perspectiva ética das crianças, segundo Vigotski (2001)[4], o professor pode se deparar com situações que sua perspectiva adulta não lhe permitiu prever. Seria, em última análise, ainda mais pretensioso esperar da educação estética um preparo adequado para abordar essa imprevisibilidade de reações éticas. Para Vigotski (2001:327), o ápice da improbidade de tal conduta encontra-se representado, segundo ele, na caricatural pergunta: "O que o autor quis dizer?" Esta prioriza o conteúdo de uma obra artística como narrativa moralista distante e alheia à forma original pela qual se apresentava a obra de arte analisada. No caso da literatura, por exemplo, a poesia poderia facilmente ser descartada, na busca por um sentido moral dogmático. Assim seguem algumas *leituras* de obras de arte visuais e músicas. Para que serviria apreciar a precisão artística com que um determinado autor de fábulas escolhe suas palavras, se o *importante* é a lição contida na mesma? Tais suposições acarretaram numa perda sistemática de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento de vivências estéticas.

Sobre essa desvalorização do objeto e da emoção estética, manifesta-se Vigotski:

Já sem falar de que isso está em contradição radical com a natureza da emoção estética, é necessário observar que isso exerce uma influência devastadora na possibilidade da percepção artística e da

relação estética com o objeto. É natural que sob esta concepção a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral, toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno. (Vigotski, 2001: 328).

Arte e Conhecimento ou o Estudo da Realidade

Para Vigotski (2001, 1999), outro equívoco psicológico, *não menos nocivo*, na educação estética, consiste em impor à estética problemas e objetos que lhe são estranhos. Como exemplo, questões de ordem social e cognitiva. Para o autor, a gravidade dessa concepção está na aceitação que ela ganha dentro do ambiente escolar e mesmo acadêmico. Para muitos, há incontáveis glórias no estudo histórico da evolução de uma determinada arte em detrimento das leis estéticas que a explicam e possibilitam. No caso da literatura, é fato visto que o estudo das circunstâncias sociais que envolvem uma determinada obra preponderam sobre sua natureza estilística e estética. Passou-se, por exemplo, a estudar História através de romances e pinturas. A contradição aí contida está na ausência dos objetos estéticos e mesmo da análise estética de tais obras. Em substituição, passa-se a analisar o pensamento, o contexto social que contém e estão contidos na obra.

Para Vigotski (2001: 329), estudar História a partir da literatura seria tão impossível quanto a estudar geografia baseando-se nos livros de Júlio Verne. Isso ocorre graças à distância que uma obra de arte pode manter confortavelmente da realidade, ainda que se proponha a descrevê-la. "Esse ponto de vista se baseia na falsa concepção de que a literatura é uma espécie de cópia da realidade, uma espécie de fotografia típica que lembra uma foto coletiva. (p.330).

Para que o equívoco citado por Vigotski (2001) não ocorra, parece prudente relegar à estética aquilo que lhe é pertinente e, à História, o seu próprio legado metodológico.

Dentro das categorias de fruição e reflexão, sugeridas pela Proposta Triangular para a educação artística brasileira, esses cuidados, aparentemente, estão de acordo com o princípio de que nenhuma das duas substitui a categoria da produção artística. Há, portanto, relevância nas pesquisas desencadeadas por vivências estéticas propostas na escola, mas desde que estas não se sobreponham ou mesmo excluam a produção artística, uma vez que todas elas, sugere-se, sejam devidamente contempladas. Ou mesmo, que tais estudos, instigados por uma vivência estética, não se confundam com o âmbito estético das próprias vivências.

Considerar a Arte um estudo da realidade traz ainda outros perigos de ordem cognitiva. Ao apresentar uma obra de arte como retrato de uma realidade, ao supor que, por se estar estudando um período estético histórico se está compreendendo tal período em sua totalidade, comete-se um grave erro. O professor de Arte, ao apresentar uma análise histórica e contextualizadora de uma obra de arte, deveria permanecer ciente da diversidade de perspectivas cabíveis nesse mesmo período e apresentá-las aos alunos. O risco de que uma daquelas chamadas *fotos coletivas* se torne uma relíquia de uma suposta realidade consiste em considerar o seu único e singular autor como detentor de uma verdade absoluta.

Arte e a Educação do Sentimento

Por último, nessas categorias de *equívocos* que Vigotski apresenta, encontra-se a concepção que entende as vivências estéticas como meras fontes de prazer.

Segundo essa concepção, a Arte seria um objeto em si, capaz de proporcionar prazer ao observador/fruidor. O problema aqui consiste na falsa redução da emoção estética ao prazer, ao agradável. Em outras palavras: "[...] reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança" (2001, p. 331).

Assim Vigotski afirma que, mais uma vez, a obra de arte é vista como um meio para se atingir fins alheios à estética. Nesse caso, "[...] despertar reações hedonísticas e, no fundo, é colocada ao lado de outras reações semelhantes e estimulações de ordem inteiramente real" (2001, p. 331), ou seja, quem se determinasse a adotar tal concepção estaria arriscado a ver, no primeiro passeio ou guloseima, os seus maiores concorrentes.

Do mesmo modo dos outros exemplos de concepções equivocadas para a abordagem da educação estética, esta representa um perigo de desvalorização dos objetos estéticos e das próprias aulas de Arte. Como se a simples exposição a uma sinfonia se bastasse como iniciativa. Entretanto, esse exemplo de concepção guarda em si uma armadilha ainda mais ardilosa: a idéia de que a arte em si pode se transformar numa ferramenta para a Educação (ou condicionamento) dos sentimentos

Para Vigotski (2001), após a exposição de tais concepções da educação estética, resta à Pedagogia um impasse que ele considera complexo: a Pedagogia deixou escapar à estética seus objetos de estudo e apreciação originais e colocou diante da educação estética outros objetos estranhos ao seu universo. Perdeu-se, assim, o próprio significado da educação estética, o que acarretou, muitas vezes, resultados diametralmente opostos aos esperados por tais concepções errôneas. Nessa constatação, Vigotski (2001) parece sugerir que até pode ser observado certo grau de sucesso por parte de empreitadas baseadas nas concepções descritas, mas que, ao mascararem a educação estética, fazem com que esta perca sua identidade original, chegando a ser repudiada por alunos submetidos a essas mesmas concepções que fantasiam a Arte com vestes morais, cognitivas, hedonistas ou psicológicas.

Reflexões inconclusivas

Durante esta pesquisa, inúmeras foram as questões que emergiram de um longo processo investigativo. Como duas linhas espiraladas, os meus questionamentos pessoais e aqueles resultantes das observações em sala de aula e dos questionários respondidos por todos os sujeitos envolvidos, terminavam por compor uma série de considerações provisórias, que finalizavam e pausavam esta pesquisa, mas, de forma alguma, encerravam minhas investigações.

Ressalto que este trabalho é a narrativa de um caso específico no qual atuei como docente da disciplina *Artes - fundamentos, metodologia e práticas*, o que permitiu perceber com proximidade as dificuldades nos processos formativos docentes, principalmente na área de Artes: um curtíssimo espaço de tempo para o pleno desenvolvimento da disciplina; a escassez de fóruns que considerem a questão da formação do professor de Artes ou do professor polivalente que ensina Artes; as divergências nos currículos dos cursos de formação superior foram algumas das verificações possibilitadas por esta pesquisa científica.

O olhar pesquisador permitiu ainda comprovar fatos que serviam de hipóteses mesmo antes desta experiência relatada: as demandas dos alunos e alunas dos cursos de formação superior são voltadas para o "hoje" o "agora" de suas carreiras

profissionais. Eles devem absorver conceitos, teorias e práticas que tendem a ser implementadas hierarquicamente, muito embora, possuam autonomia legal garantida para que isso seja evitado. Estão, portanto, isolados das discussões que promovem as mudanças nas realidades escolares por força do ritmo vertiginoso com que cumprem jornadas de trabalho extenuantes.

Ao mesmo tempo, ainda que reféns de condições de trabalho que desfavoreçam a introspecção relatam e confirmam a força das propostas que alinham as Artes aos objetivos educacionais, sugerindo, finalmente uma discussão deliberada sobre as críticas que as propostas contextualistas costumam receber. Será válido, portanto, utilizar a Arte como recurso para a obtenção de resultados urgentes clamados pela realidade da escola pública brasileira como a violência, a indisciplina e o desinteresse? Muitas são as novas questões que restam escancaradas diante de olhos preocupados com a realidade do ensino de Artes. Foi possível confirmar a existência de espaços de formação inadequados para o trabalho artístico nas escolas, materiais de toda natureza precários, uma Arte historicamente "mendiga" e "marginal" na educação brasileira...

Esta pesquisa encontrou-se com o inusitado da aparente incoerência humana traduzida pelas inconstâncias dos sujeitos desta pesquisa. Mas permitiu o fortalecimento de crenças que eu trazia intuitivamente: a Arte é via epistemológica, é essencial fonte humana de autonomia e de reflexão. Merece mais. Exige mais das ciências da educação humana... É o humano traduzido pelo mais humano dos atos: a criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Ana Mae (org.). **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais no livro do diretor**. SP: Perspectiva, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

[1] Neste trabalho o termo "Arte" surgirá pra denominar a área de conhecimento humano através da qual inúmeras manifestações e linguagens possam ser inseridas e compreendidas, bem como seus correspondentes processos criativos. O termo "Artes" será sempre empregado ao fazer referência à disciplina escolar que compreende quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros.

[2] A **Proposta Metodológica Triangular** foi concebida e apresentada pela Professora Dra Ana Mae Barbosa, da ECA - USP e adotada como referencial nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes, em 1997.

[3] A sugestão dos chamados *Temas Transversais* evidencia essa convergência

entre as abordagens estética e instrumental, no ensino das Artes no Brasil.

[4] Ainda na tentativa de ilustrar sua argumentação, Vigotski narrou a experiência de tentar analisar a fábula *A cigarra e a formiga*, com crianças. Segundo ele, as crianças simpatizavam todas com a cigarra, caso não estivessem empenhadas em adivinhar o que o professor queria que elas dissessem. Portanto, de modo espontâneo, tornar-se-ia impossível esperar que as estimativas lógicas do adulto se justifiquem com exatidão quando aplicada à criança (2001, p. 326).