



## **ENSINO DE ARTE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA ADOLESCÊNCIA**

## **TEACHING OF ART AND CREATIVE PROCESSES IN ADOLESCENCE**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018234>

**Suzana Rocha de Souza**

Secretaria Municipal de Educação - SEMED - Ji-Paraná/Rondônia

[suzanamusica@gmail.com](mailto:suzanamusica@gmail.com)

**Elizabeth Antonia Leonel Moraes Martines**

Fundação Universidade Federal de Rondônia

[bethmartines@gmail.com](mailto:bethmartines@gmail.com)

**Sonia Mari Shima Barroco**

Universidade Estadual de Maringá

[contato@soniashima.com.br](mailto:contato@soniashima.com.br)

### **RESUMO**

O Ensino da Arte e os Processos Criativos na Adolescência é resultado de um estudo bibliográfico que tem como objetivo refletir sobre o Ensino da Arte no contexto escolar e como os processos criativos impactam no desenvolvimento humano na adolescência, momento em que acontece a formação de conceitos. À luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo o conceito de Atividade Criadora desenvolvido por Vigotski em sua obra *Imaginação e criação na infância*, os dispositivos legais do Brasil que embasam o ensino da arte, bem como a busca na plataforma tecnológica Scientific Electronic Library Online (SciELO). Ressalta-se a importância da Arte na escola e da potencialização dos processos criativos à formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca de transformações sociais coletivas refletidas nas relações humanas. Por meio da educação o indivíduo se apropria do conhecimento adquirido que a humanidade produziu, socializando para as novas gerações. Nos processos de criação artística, o ser humano é capaz de criar, recriar, significar e ressignificar sua realidade de vida e seus contextos, bem como sua visão de mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Atividade criadora; Adolescência.

### **ABSTRACT**

The Teaching of Art and Creative Processes in Adolescence is the result of a bibliographic study that aims to reflect on the Teaching of Art in school context and how creative processes impact on human development in adolescence, at which time the formation of concepts. In the light of the theoretical reference of Historical-Cultural Psychology, especially the concept of Creative Activity developed by Vigotski in his work *Imagination and creation in childhood*, Brazilian legal devices that support the teaching of art, as well as the search in the technological platform Scientific Electronic Library Online (SciELO). Stands out the importance of art in school and the potentialization of creative processes to the aesthetic, critical and social formation of the individual, in the search for collective social transformations reflected in human relations. Through education the individual appropriates the acquired knowledge that humanity has produced, socializing for the new generations. In the processes of artistic creation, the human being is able to create, recreate, signify and resignify his reality of life and its contexts, as well as his vision of the world.



**Keywords:** Teaching of Art; Creative activity; Adolescence.

## 1 INTRODUÇÃO

A revisão de periódicos foi um processo importante e necessário para se entender como o conhecimento científico vem ao longo dos anos articulando as temáticas propostas nesse estudo. Foi utilizada a plataforma tecnológica, o canal aberto SciELO - Scientific Electronic Library Online – que há anos indexa e publica periódicos científicos, promovendo o controle de qualidade e produção no Brasil e em outros 15 países, em junho de 2014.

Ao iniciar a busca com as palavras chaves “processos criativos” o resultado foi de 18 trabalhos, porém nenhum de acordo com nossa proposta de pesquisa. Passamos então para as palavras chaves: “Ensino da Arte”, encontramos 98 periódicos, dos quais 2 contemplavam nossa temática: “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” de Ana Mae Barbosa (1989) e “Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil” de Marcelo Gruman (2012).

Com as palavras-chaves: “Psicologia da Arte”, encontramos 2 artigos que interessavam a nossa temática: “Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano” de Sonia Mari Shima Barroco e Tatiane Superti (2014); e “Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo de Andrea Vieira Zanella e Luana Maribele Wedekin (2013).

Ao realizar a busca com as palavras-chaves: “Funções Psicológicas Superiores”, o resultado foi de 9 artigos, dos quais 2 cruzavam-se com os objetivos de nosso estudo: “Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural” de Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2011); e “Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural” de Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Carolina Picchetti Nascimento (2013).

Por fim realizamos a busca com as palavras-chaves: “Atividade Criadora” e o resultado foram 9 artigos, sendo que somente 3 correspondiam aos interesses desse estudo: “Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões” de Andréa Vieira Zanella (2004); “Movimento de

objetivação e subjetivação mediado pela criação artística” de Andréa Vieira Zanella, Alice Casanova dos Reis, Denise de Camargo, Kátia, Maheirie, Kelly Bedin França e Silvia Zanatta Da Ros (2005); e “Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)” de Andréa Vieira Zanella, Marcelo Grimm Cabral, Kátia Maheirie, Sílvia Zanatta Da Ros, Lílian Caroline Urnau, Andréa Piana Titon, Francyne Wolf Werner e Lucilene Sander. (2006).

Nesse estudo, resultado da revisão de periódicos junto ao canal aberto Scielo, bem como o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, e os dispositivos legais do país, serão os pressupostos para a reflexão sobre o Ensino da Arte e os processos criativos na adolescência.

Ainda, será abordado o conceito de Atividade Criadora desenvolvido por Vigotski, devido a sua importância para potencializar processos criativos, sobretudo em adolescentes, sendo esse momento do desenvolvimento humano primordial, pois segundo o autor “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos.” (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

A educação nesta perspectiva apresenta-se como um espaço de apropriação da cultura, em que as mediações escolares possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um movimento que o biológico vai sendo superado e o homem vai se constituindo ontogenicamente. “Abordar a constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas numa época em que ele tende a se apresentar como reproduzidor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo.” (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 15).

## **2 ENSINO DA ARTE**

O Ensino da Arte tem passado por inúmeras mudanças ao longo da história do país. Atualmente o dispositivo em vigor é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 em que a



arte-educação passa a ser incluída na estrutura curricular como área de Arte, com conteúdos próprios e não mais apenas como atividade de Educação Artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, art.26 § 2º estabelece que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), a Arte tem uma função tão importante quanto às outras áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Quando se trata de área curricular grafa-se Arte nas quatro linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais e nos demais casos, arte.

O trabalho de (BARBOSA, 1989) apresenta a trajetória da Arte-educação no país nas décadas de 70 e 80, a obrigatoriedade da arte na escola, não como uma conquista de arte-educadores e sim para atender a ideologia de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692/71, denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

A referida lei estabeleceu uma educação tecnológica a fim de profissionalizar mão de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. A filosofia e história foram extintas do currículo, então as artes eram a matéria no currículo com abertura para o trabalho criativo e às humanidades. Nesse período da história não existiam cursos superiores de arte-educação, e sim cursos preparatórios de desenho, sobretudo desenho geométrico para professores. (BARBOSA, 1989).

A autora relata uma pesquisa realizada em 1983, com 2.500 professores de artes de São Paulo, em que esses professores responderam que o objetivo do ensino de arte era o desenvolvimento da criatividade, baseado na espontaneidade, autoliberação e originalidade, principalmente para os que trabalhavam com artes visuais – desenho e canto-coral.

Para um melhor entendimento (BARBOSA, 1989, p. 171) destaca que:



A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. [...] A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles.

Percebe-se que a concepção de que o Ensino da Arte não tem propósitos educacionais definidos, e que ensinar Arte exige menos intelectualmente do que as outras áreas do conhecimento é fruto de políticas públicas criadas para atender um modelo econômico, uma determinada classe social, hegemônica, que hierarquiza e localiza os indivíduos socialmente.

Esses ranços históricos acompanham o ensino da Arte em toda sua trajetória, consolidando a ideia de que a Arte tem um caráter utilitário, meramente instrumental, com práticas pedagógicas calcadas em uma concepção modelar e padronizada de ensino, totalmente centrada em processos reprodutores.

A Arte na escola tem sido um suporte para outras áreas do conhecimento, tais como: aquisição de conteúdos, hábitos de higiene, boas maneiras, comemoração de datas festivas e cívicas, a fim de atender o calendário escolar sem ser considerada como uma área com suas especificidades e que deveria estar no mesmo patamar que as outras áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de processos criativos dos estudantes.

A reflexão sobre o potencial pedagógico da Arte muitas vezes vem desvinculada de uma aprendizagem significativa, destinando a Arte um lugar voltado simplesmente para ações de entretenimento, diversão, recreação, terapia ou liberação emocional. A autora faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de Arte,



considerando que: “Se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar”. (BARBOSA, 2003, p.23).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 24):

Atualmente professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano”? , “Como as contribuições de arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”

Nesse percurso histórico do Ensino da Arte, surgiram discussões e inquietações, bem como a reivindicação da inclusão na estrutura curricular de Arte como área, com conteúdos próprios, focalizando a especificidade de cada linguagem: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais; definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico ligados à cultura artística e não apenas como atividades.

Essas concepções e novas metodologias foram contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 44):

Situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto com objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.



É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

No Brasil, a Professora Ana Mae Barbosa, foi quem elaborou como consultora do Ministério da Educação e Cultura - MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais área de Arte, adaptando a Teoria inglesa e norte-americana *Discipline Based Art Education* – DBAE ao contexto do país e foi para o documento do PCNs como Proposta Triangular para o ensino da Arte, por envolver três vertentes: o fazer artístico (produção), apreciação (fruição) e reflexão (contextualização histórica da arte). (BRASIL, 1997; BARBOSA, 2003; NARDIN & FERRARO, 2001).

Um planejamento na área de Arte: Dança Música, Teatro e Artes Visuais em que os conteúdos propostos sejam desenvolvidos dentro de cada eixo norteador, exige profissionais habilitados na área comprometidos numa contínua reflexão crítica sobre sua prática e, sobretudo com um compromisso social e político.

Mesmo a LDB 9.394/96 garantindo a obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas e dos PCNs – Arte (1997) observa-se que a presença do educador licenciado em artes (teatro, dança, música e artes visuais) ainda é bastante restrita em algumas regiões do país, ficando aos pedagogos e a profissionais não habilitados, o ensino desta área curricular tão pouco estudada nos cursos de graduação e formação continuada. Por esta razão, este campo de saber e fazer humano são oferecidos insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

A organização do currículo e a prática pedagógica tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos na formação inicial do educador. Sem uma vivência participativa em Arte torna-se difícil estimular a prática artística e desenvolver



processos criativos nos estudantes no cotidiano escolar. Se o educador é expropriado do processo artístico como ele vai ensinar Arte?

Outro trabalho encontrado nessa mesma perspectiva de ensino da Arte foi de Gruman (2012) que à luz dos novos dispositivos legais, defende o ensino da arte nas escolas brasileiras a partir dos conceitos de multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural que são os norteadores atuais do Ministério da Cultura, advertindo para a necessidade de um diálogo constante entre Ministério da Cultura e o Ministério da Educação na busca de garantir o objetivo do direito humano à educação e à participação na cultura, contemplados na Constituição Brasileira de 1988, e na Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pelo Brasil em 2006.

A escola é um espaço situado na dinâmica cultural, lugar onde as transformações sociais se estabelecem nas relações humanas presentes nas práticas pedagógicas, relações essas carregadas de poder; desse modo busca-se a formação integral do ser humano, em suas dimensões físicas, sensoriais, afetivas e cognitivas dentro de um determinado contexto histórico-cultural e social.

Neste sentido, (DAYRELL, 2006, p.136), corrobora que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui.

Desta maneira compreende-se que a experiência artística vivenciada nas escolas não tem ganhado o destaque merecido diante do trabalho formativo que envolve o cognitivo, corporal, afetivo, histórico e social, e que o ensino da Arte é subjugado a patamares inferiores de importância no cotidiano escolar. Para



(VIGOTSKI, 1999, p. 315): “[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”.

Reconhecer a arte como técnica social do sentimento traduz a proposta de Vigotski de formação do novo homem, de um homem que se constrói coletivamente, que expressa artisticamente o conjunto das representações da cultura em que vive, suas crenças, valores, situação econômica, classe social, religiosidade, enfim a realidade que vive cotidianamente.

É salutar ressaltar a importância de mediadores para que os processos criativos sejam fecundados, para essa reflexão, eis as contribuições de (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 23):

[...] a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. Tais relações sociais podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o professor, que ensinaria o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos; pelo psicólogo, o qual poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade.

Assim, o conhecimento e a apropriação do que foi produzido no passado é um elemento essencial na construção da identidade, na percepção de si mesmo e do outro com o qual me relaciono para compreender e transformar o mundo. “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. (ALMEIDA, 2003, p.15).

A arte faz parte do patrimônio cultural da humanidade, daquilo que foi produzido ao longo da história, e a partir do momento em que é oferecida a



oportunidade de desenvolvimento dos processos criativos, das funções psicológicas superiores, o homem vai se apropriando do que já foi criado, e vai se humanizando. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (VYGOTSKY, 1999, p. 320).

A sociedade capitalista se apropriou da ideia da criatividade de forma competitiva e até exagerada, buscando indivíduos criativos a qualquer custo, polivalentes, com iniciativa e que saibam trabalhar em equipe a fim de aumentar a produção. Precisamos de sujeitos criativos sim, mas que lutem por condições sociais e políticas, que acolham as diferenças, que digam não à violência, que caminhem na contramão desse projeto de sociedade excludente, rumo a um estabelecimento de relações pautadas na ética de bons encontros, ou seja, na estética da existência que permita a humanização. (ZANELLA, 2004).

## **2.1 ATIVIDADE CRIADORA**

A Atividade criadora é um dom ou pode ser provocada, estimulada e desenvolvida? Dependendo da concepção de desenvolvimento humano, assim serão as implicações no campo da aprendizagem. Pode-se então provocar, incitar, desafiar processos criativos ou desencorajar e aniquilar a possibilidade do ato de criar.

A ideia de que a atividade criadora é privilégio somente de alguns felizardos que possuem o "dom" ou um talento especial é injusta, resultado de uma concepção inatista de aprendizagem que limita e aliena o ser humano.

Segundo (REGO, 1999) a concepção inatista com suas raízes na filosofia racionalista e idealista é ancorada na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano tais como: comportamentos, potencial, formas de pensar, valores etc. são inatas, já se encontram determinadas desde o nascimento ou na dependência de amadurecer para se manifestar, excluindo assim o contexto histórico-cultural. Nessa concepção o aspecto pedagógico fica comprometido pelo

fato de entender que há pouco ou quase nada a se fazer, pois o desempenho do estudante é fruto de suas capacidades inatas.

Dentro deste contexto para (BERNARDES, 2011) as concepções ambientalistas e biologizantes que consideram o sujeito refém de sua herança ambiental ou biológica e que serão capazes de realizar o que é próprio da condição humana pelo processo de maturação, necessitam ser superadas a fim de caminhar na promoção de condições universais para os sujeitos individuais, e que esses se apropriem da produção cultural humana nesse processo de humanização.

Partindo dessa compreensão sobre a constituição do humano no homem, não se considera que o ambiente e a base biológica sejam determinantes para a existência humana, mas que seja a *dimensão social* o que de fato define as condições de existência dos sujeitos. A dimensão social é aqui entendida como a dimensão que abarca as relações históricas de constituição do humano e as relações de apropriação e de produção cultural elaborada historicamente. As dimensões anteriores fazem parte das condições de existência e não podem ser excluídas, porém não são determinantes, pelo contrário, na psicologia histórico-cultural, entende-se que estas podem ser alteradas a partir da mediação do conhecimento e da produção humana em diferentes atividades de que os sujeitos participem. (p. 324-5).

Em “Criança não é Manga, não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural”, (ASBAHR & NASCIMENTO, 2013) defendem que a teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova, ou um conjunto de técnicas para subsidiar a prática pedagógica, mas sim uma maneira de compreender o homem, a partir de questões psicológicas sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, embasada em uma concepção de homem e de mundo histórica. A finalidade de suas investigações são as questões educacionais, entendendo que o desenvolvimento humano não acontece sem o ensino, seja ele intencional ou não.

As pesquisadoras (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 27) apontam que:



Considerando o legado filogenético, que dota o homem de aparelho sensor, Vigotski não desconsiderava o aspecto biológico e orgânico, mas ao mesmo tempo, não o tomava como único determinante para o desenvolvimento das emoções; levou em conta o desenvolvimento histórico e cultural também para a formação e a transformação das emoções, assim as explicou e descreveu, dentro dos limites do livro *Teoria das Emoções*, como função psicológica superior, em interação dialética com as demais, compondo a unidade do ser.

Na antropologia contemporânea e na neurociência essa teoria vem se confirmando, pois, as emoções possuem um componente biológico de base, mas são modeladas pela cultura, constituindo-se em uma função psicológica superior dialeticamente relacionada com conhecimento técnico, linguagem, entre outras. (BRUNER, 2001).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o conceito de Atividade Criadora foi desenvolvido por Vigotski em sua obra “Imaginação e criação na infância”, um ensaio psicológico para professores, resultado de uma série de palestras para pais e professores. A obra foi publicada pela primeira vez em russo no ano de 1930, e a primeira tradução em espanhol em 1986. No Brasil, a primeira edição 2009, foi traduzida para o português por Zoia Prestes, com comentários de Ana Luiza Smolka.

Na referida obra, Vigotski apresenta as características da Atividade Criadora, de forma detalhada e profunda, ressaltando que não se cria do nada e que a criação individual é sempre um modo de apropriação da cultura, da história e do social. Para o autor, a análise psicológica da atividade criadora revela-se de forma complexa, porque ela não aparece de repente e sim gradualmente, compreendendo formas mais simples até mais elaboradas, e nesse percurso vai adquirindo sua própria expressão e seu próprio processo de criação.

É importante considerar a tradução do termo “imaginação”, uma vez que na tradução da obra para o português, Zoia Prestes apresenta uma nota de rodapé (p. 11) explicitando que “em algumas traduções (espanhol e inglês), a palavra *tvortchestvo* foi traduzida como criatividade. No entanto *tvortchestvo* significa



criação, uma atividade ou um processo.” Por esse motivo existe uma diversidade de termos relacionados: atividade criadora, processo criador, processos criativos, ato criativo. Por isso, utilizamos nesse estudo, os dois termos: atividade criadora e processos criativos.

Segundo (VIGOTSKI, 2009) é errônea a ideia de que existe fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, não há separação entre elas, então para melhor entendimento o autor aponta quatro maneiras, quatro leis ou formas de relação entre a atividade imaginativa e a realidade, constituindo assim a atividade criadora, são elas:

1 – Elucubração: Termo utilizado por (BARROCO, 2007, p. 46) em sua obra: “Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana.” O verbo “elucubrar” segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 272) significa: “criar (algo) com esforço, muita meditação; especular, pensar muito (sobre)”. Essa é a primeira forma de vinculação entre fantasia e realidade, e sua composição se dá por meio de elementos extraídos da realidade e da experiência anterior do ser humano. A imaginação do homem não pode criar algo do nada. A fantasia se constrói com elementos advindos da realidade, então a imaginação constrói novas combinações com esses elementos do mundo real e com imagens da fantasia que são impressões da realidade.

Para melhor compreensão:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Ressaltamos aqui a importância do indivíduo ter acesso a uma diversidade de experiências que provoquem seus processos criativos, e que esse processo se constitui a partir da apropriação da riqueza da cultura que é patrimônio da



humanidade, porque quanto mais contato e acesso tiverem, quanto mais momentos de fruição, maior será o acúmulo de materiais disponíveis para a imaginação. Como o autor mesmo aponta nessa primeira forma, a respeito de que as grandes descobertas e invenções da história, são frutos de uma vasta experiência anterior acumulada.

2 – Decantação ou Incubação: em biologia, incubação é um período em que alguns animais chocam seus ovos, em outros acontece o desenvolvimento de um embrião dentro de um ovo. Nesse caso específico do processo criativo, Vigotski faz uma analogia aos grandes descobrimentos, em que os inventores demoraram um período de tempo (incubação) desde a vivência das experiências que serviram de base para a “descoberta” de suas invenções, bem como um período de incubação até que elas fossem de fato compreendidas.

A respeito desse segundo período da atividade criadora, (BARROCO, 2007, p.47) afirma: "Após a acumulação de experiências, vem o período que o autor chama de decantação e que entendo como o de elaboração. Isto é, as pessoas não produzem novas elaborações imediatamente após as mediações vivenciadas." Essa segunda forma está relacionada diretamente com a primeira, porque os elementos da imaginação que foram extraídos da experiência e registrados na memória se integram aos elementos elaborados e modificados pela realidade social do sujeito e é por isso que (VIGOTSKI 2009, p.23) defende que:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou. Quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.



A imaginação é preponderante no desenvolvimento humano. Vigotski chama a atenção para o fato de que por meio da narração ou descrição de outra pessoa, é possível conhecer determinado lugar sem nunca ter ido até lá. A imaginação contribui para elaborar essa experiência, e ampliar sua própria experiência, assimilando a experiência social e histórica dos outros, contribuindo assim para que as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) sejam desenvolvidas.

3 – Enlace Emocional: é a terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade. Nesta perspectiva (VIGOTSKI, 2009, p. 27-28) ressalta que:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões.

É notável a presença das emoções, dos elementos afetivos internos nos processos criativos, não tem como negar essa influência. Desde a infância o indivíduo aprende a demonstrar sentimentos interiores por meio de expressões externas ou a reprimi-las, e assim o faz conforme as formas permitidas pela cultura.

Deste modo, as imagens da fantasia servem de expressões internas para os sentimentos, como afirma (BARROCO, 2007, p. 49): "[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos." A arte é uma forma permitida na cultura de externalizar fantasias, impressões, pensamentos e imagens geradas interiormente.

Deste modo, as imagens da fantasia servem de expressões internas para os sentimentos, "[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos." como afirma (BARROCO, 2007, p. 49). A arte é uma forma permitida



na cultura de externalizar fantasias, impressões, pensamentos e imagens geradas interiormente.

Existe uma reciprocidade entre imaginação e emoção, não tem como separar o ato criativo dos elementos afetivos do ser humano. Somos contagiados pelas imagens artísticas de um livro, uma cena de teatro, uma dança e por meio da imaginação, fantasia e emoções provocados interiormente, vivenciamos de fato aquela situação; bem como a audição de uma obra musical, pode desencadear um mundo de sentimentos e vivências complexas e profundas. (VIGOTSKI 2009).

4 – Cristalização: a última forma de relação entre a realidade e fantasia, consiste na materialização da imaginação que se faz objeto, é quando o ato criativo começa de fato a existir e se torna realidade. Essa criação passa a existir a partir de elementos que se vêem, se ouvem, se tocam em novas experimentações. A imaginação se concretiza em uma palavra, ou uma obra, um som, ou seja, uma forma que passou pelo percurso das etapas anteriores.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.30).

Vale ressaltar que em todo esse processo criativo, acontece também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como defende (MAHEIRIE *et al.* 2007, p. 151):

[...] a criação requer complexos processos psicológicos que, culturalmente constituídos, permitem ao sujeito transcender o vivido e atuar na realidade para além do que está apresentado. Criar envolve, assim, pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores amalgamados com a emoção.



Convém recapitular todo o círculo da atividade criadora: após os elementos serem abstraídos da realidade que o homem vivencia, de suas experiências anteriores e de outros homens, são elaborados em seu pensamento, e isso não acontece logo após as mediações vivenciadas, esses elementos são reelaborados entrando em cena as emoções, elementos afetivos, transformando-se em produto da imaginação e, por último transforma-se em realidade, materializada em objeto ou ação, ou seja, a imaginação se materializa em imagem externa.

Para emergir a atividade criadora, o homem deve estar diante de desafios, se ele estiver plenamente adaptado ao mundo que lhe cerca, nada ele vai desejar, logo nada poderá criar. É uma inadaptação da qual emergem necessidades, é uma fonte de anseios e desejos que servem de impulso à criação. A função imaginativa depende da experiência, dos interesses, do surgimento espontâneo de imagens, do desenvolvimento histórico da ciência e da técnica, a fim de materializar os frutos da imaginação. (VIGOTSKI, 2009).

Na obra “Criatividade e Processos de Criação”, (OSTROWER, 2014, p.166) ressalta que:

[...] a criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário.

Todo inventor ou artista, por mais incrível que seja é sempre resultado de sua época, de um contexto social, do local em que vive, de sua classe social e sua nova criação se apoiará nas anteriores. “As classes privilegiadas detém um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).



É urgente a necessidade de políticas públicas que assumam um compromisso ético e político com a educação pública brasileira. Mesmo diante de um sistema hegemônico, alienante e reprodutivista, não devemos cruzar os braços, é necessário fomentar processos criativos. “Desenvolver o *homem cultural* envolve dar ênfase à capacidade do homem de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece, e sobre esse arcabouço elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a.” (BARROCO & TULESKI, 2007, p. 27).

## **2.2 A IMAGINAÇÃO E O ADOLESCENTE**

A ação da imaginação criadora é complexa, depende de vários fatores e não é igual nas crianças e nos adultos. Em cada período do desenvolvimento humano essa imaginação atua de um modo particular, de acordo com as experiências, com os interesses de cada indivíduo, bem como das relações que são estabelecidas cotidianamente, do acesso ou restrição da apropriação social e histórica construídas anteriormente; pois, toda essa complexidade orientará o desenvolvimento do processo criador. Na adolescência, acontece um aprofundamento da função imaginativa, em que os interesses infantis vão desaparecendo e, gradativamente, outros interesses vão emergindo.

[...] na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente; amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final. (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

Vale ressaltar que a adolescência para o autor é a idade da transição, por ser um período de profundas mudanças no corpo e na imaginação, em que ela passa de subjetiva para imaginação objetiva, de razão instável para razão estável. Existe uma



facilidade nesse período de cair na contemplação, uma fuga ao mundo dos sonhos se desligando do mundo real.

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. (VIGOTSKY, 2009, p. 48).

Alguns autores, tais como: (ROUSSEAU, 1992; ABERASTURY, 1980; KNOBEL, 1981; ERICKSON, 1976; PERALVA, 1997; CALIGARIS, 2000), compreendem a adolescência como uma fase natural do processo vital do ser humano, enfatizando o desenvolvimento biológico e a transição entre a fase infantil e adulta; um período confuso, contraditório, doloroso, de mudanças comportamentais em relação à família; crise de identidade; desvio de padrão, instabilidade, resistência à socialização, inseguro. Entre estes autores, estão também alguns profissionais da psicologia que naturalizaram a adolescência como uma fase difícil, cheia de conflitos, atribuindo características comuns a todos os adolescentes.

A concepção de adolescência para os teóricos supracitados é dotada de uma natureza previamente determinada, inata, em que suas especificidades são tomadas como algo natural, universal, descontextualizada da realidade social em que o adolescente está inserido, ignorando seu desenvolvimento histórico-social, econômico e responsabilizando-o por estas atitudes.

Segundo (LEAL, 2010), nessa perspectiva naturalizante consolidada pela psicologia, a adolescência tem sido compreendida como uma fase de crises desencadeadas pelas transformações do corpo, pela revolução hormonal, mudanças físicas e interno-afetivas e emocionais que causam toda essa turbulência. Um período negativo, que todos esperam que passe logo, como se fosse algo patológico, anormal, uma doença que "aborrece" aos adultos, com isso surgiu o



termo comum na sociedade de período da "aborrescência". Esse estigma amplamente veiculado pela mídia faz com que os/as adolescentes se unam em seus grupos de iguais e incorporem esses padrões de comportamento estereotipados tidos como naturais.

Outra concepção da adolescência é desenvolvida por autores/as como: (VIGOTSKY, 2001; OZELLA 2003; BOCK, 2007), a antropóloga (MEAD, 1951) e o sociólogo (BORDIEU, 1983), que compreendem a adolescência como uma fase em que as divisões entre idade são arbitrárias e diretamente ligadas a funções sociais e desempenho de papéis que atendem a interesses característicos de cada cultura, fruto da relação do indivíduo com o seu contexto num desenvolvimento que não apresenta um processo linear, mas que é possível diversas adolescências e não apenas uma natural e universal.

Assim, para (VIGOTSKI, 2001, p. 229):

A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se sobretudo nítido quando não tomamos o seu conceito em forma acabada mas em ação e [...] quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente.

E nesta mesma perspectiva a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento da criança acontece dentro de um período de evolução que é chamado de "periodização do desenvolvimento" (ELKONIN, 1987), marcado por crises que podem ser intensas ou sutis dependendo do contexto histórico-cultural e ao tipo de educação que o indivíduo está exposto. Essas crises dão a base para a estruturação da personalidade, chamadas de idades e estão sempre associadas a uma mudança de estágio movida por uma necessidade interior própria.



Em cada período existe uma atividade principal, cujo desenvolvimento orienta e sinaliza as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio do desenvolvimento. Nesse desenvolvimento, a questão biológica é considerada, mas não é preponderante. Cada periodização é marcada por um momento de crise em que, nas viragens, ou seja, na passagem da primeira infância para a idade pré-escolar e na passagem da idade escolar para a idade adolescente, os motivos e necessidades vão sendo transformados em outros, e novos motivos surgem e outros patamares e novas possibilidades vão sendo alcançadas. (ELKONIN, 1987).

A idade que nos interessa neste estudo é da adolescência, a qual apresenta como atividade principal, conforme Elkonin a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes e a atividade profissional de estudo.

Sendo assim, o autor compreende que:

Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial 'código de companheirismo'. Com relação à comunicação pessoal, as relações podem estabelecer-se e são definidas não só com base no respeito, mas também de uma completa confiança e comunidade da vida interior. Esta esfera da vida comum com o companheiro ocupa no período da adolescência um lugar muito importante. (ELKONIN, 1987, p. 120).

Em toda a periodização, o desenvolvimento psíquico vai acontecendo em forma de um espiral ascendente e não de forma linear (ELKONIN, 1987). E a escola tem o importante papel social de fornecer elementos essenciais para que o indivíduo vá se desenvolvendo, aproveitando as possibilidades de avanço de cada uma dessas etapas a fim de contribuir para a construção de sua identidade.

No Tomo IV das Obras Escolhidas, (VIGOTSKI, 1996) desmistifica a concepção naturalizante da adolescência partindo para a concepção da adolescência como um fenômeno histórico-cultural e um período de surgimento do pensamento abstrato, da formação de conceitos, de amadurecimento da



imaginação, ou seja, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade e pensamento entre outras).

E no que diz respeito aos processos criativos do adolescente, a grande novidade no desenvolvimento da fantasia, que é uma das manifestações da atividade criadora, é justamente o fato da imaginação do adolescente ter estreita relação com o pensamento em conceitos, de estar integrado ao sistema de atividade intelectual, de se pensar abstratamente desempenhando uma função totalmente nova na estrutura da personalidade do adolescente. Por meio da fantasia o adolescente amplia o conhecimento e a compreensão de si mesmo. (VIGOTSKI, 1996).

Ao se apropriar culturalmente das diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes visuais) a fantasia se torna um recurso fantástico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos criativos, possibilitando ao adolescente a compreensão de si mesmo, da realidade em que vive e a ampliação de sua concepção de mundo, porque “é precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui na criação e que modifica seu presente.” (VIGOTSKI 2003, p. 9).

É com esse adolescente que a escola se depara em seu cotidiano, por esse motivo que a escola deveria ser o espaço privilegiado para oportunizar experiências que estimulem, provoquem e desenvolvam a atividade criadora, bem como sua socialização. E qual tem sido a função da escola nesse processo de socialização?

No que diz respeito ao processo de socialização da escola, as exigências são contraditórias. A função da escola tem sido de reprodutora social e cultural cumprindo o papel de manter a sobrevivência da sociedade moderna, impondo a ideologia dominante por meio de transmissão de ideias selecionadas e organizadas em conteúdos de aprendizagem; de valores implícitos vivenciados nas relações escolares; de procedimentos e rotinas estabelecidas pelas instituições escolares. À medida que os indivíduos internalizam esses conteúdos do currículo escolar (explícito e implícito), conforme as exigências do *status quo*, vai se configurando



uma aceitação da situação como natural, conveniente e instalando-se o conformismo. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Os valores implícitos nessa ideologia da socialização da escola são baseados no individualismo, competitividade, falta de solidariedade, onde a desigualdade é vista como resultado de capacidades individuais, enfatizando a meritocracia, perpetuando a ideia de que a escola oferece igualdade de oportunidade para todos; e que cada um pode conseguir mediante a concorrência e esforço próprio o máximo de possibilidades, justificando assim a divisão de trabalho e a hierarquia das relações sociais, bem como excluindo gradativamente as minorias desde o início da vida escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Diante desta veracidade do caráter reprodutor da instituição escolar, a função educativa deve ultrapassar essa função, assim como, afirma (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.22):

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um de seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. [...] A função educativa da escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante – o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

Neste sentido, a escola como instituição social não tem como compensar as diferenças de uma sociedade dividida em classes, mas pode sim amenizar seus efeitos ao se propor na direção de uma política compensatória das consequências individuais na desigualdade social, substituindo a lógica da homogeneidade pela

lógica da diversidade, por meio de um currículo que atenda às diferenças dos que se encontram em desvantagem devido a desigualdade e injustiça de sua origem social. (PEREZ GOMEZ, 2000).

Assim:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experiência compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 26).

Neste aspecto, a arte é um caminho possível para fomentar a coletividade, na busca de transcender esse homem parcial, unilateral e buscar a formação universal do homem. “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. (OSTROWER, 2014, p. 10). E a adolescência é um momento privilegiado para provocar, desenvolver e potencializar esta capacidade tipicamente humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Ensino da Arte no currículo escolar tem uma função tão importante quanto a dos outros conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, pois apresenta especificidades em cada linguagem: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, expressões vivas da diversidade cultural da humanidade; visando a formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca de transformações sociais refletidas nas relações humanas.

A escola é um espaço vivo e pulsante para a inclusão da Arte, constituindo-se como recurso para promover a experiência estética, de fruição, fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas, a fim de contribuir na



redescoberta do indivíduo, bem como do adolescente com suas potencialidades, conhecendo suas formas de ser, pensar e agir, suas histórias de vida e suas vulnerabilidades que são construídas e vivenciadas de forma diversa dependendo da classe social, cor, raça, enfim do contexto social em que ele vive.

Para o homem se fazer gênero humano ele precisa reproduzir a vida, e isso é parte da atividade criadora, pois quanto mais contato se tem com a arte, quanto mais os processos criativos são provocados e desenvolvidos, mais mediações se têm para compreender e viver nesse mundo tão diverso.

Sendo assim, a adolescência é o momento oportuno de vivenciar processos criativos desafiadores, a fim de que o/a adolescente invista a tensão máxima de toda sua força psíquica, forjando como num parto, o ato de criação, considerando que é um período do desenvolvimento humano em que sua atividade principal é a “comunicação íntima com outros adolescentes – código do companheirismo” (ELKONIN, 1987, p.120), ao lado da atividade profissional do estudo. Nesse aspecto, a arte é um caminho para fomentar a coletividade, na busca de transcender esse homem parcial, unilateral e buscar a formação universal do homem.

Uma pedagogia e psicologia que não se concentra no “defeito” que o indivíduo apresenta e sim no que ele tem de bom, em um exercício de vivência e percepção do cotidiano escolar, onde a discriminação e preconceitos se manifestam em atitudes, palavras, gestos e silêncios, se faz necessária nesse tempo.

É fundamental uma pauta que busque condições compensatórias para que o estudante, sobretudo o adolescente, desenvolva suas funções psicológicas superiores, bem como seus processos criativos. A escola é um espaço propício para o desenvolvimento humano, local em que as transformações sociais são refletidas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva o Ensino da Arte tem que superar o “grito da alma” e se movimentar no sentido de fomentar processos criativos nos/as adolescentes emergentes da necessidade, que têm uma demanda histórica, cultural, determinada pela classe social. Processos que são gerados dolorosamente, mas que

transcendem a dor na alegria de contemplar sua criação, e se apropriar do que já foi vivido, construído e conquistado pela humanidade.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes: Construindo caminhos**. 2. ed. p. 11-38. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33(2), p. 414-427. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932013000200012&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932013000200012&lng=en&lng=pt). 10.1590/S1414-98932013000200012. Acesso em: 10 out. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, 3(7), p. 170-182. 1989. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&lng=pt). 10.1590/S0103-40141989000300010. Acesso em: 08 out. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez. 2003.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte - uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

\_\_\_\_\_. Sonia Mari Shima; Superti, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 22-31. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, (24), p. 15-33. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752007000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752007000100003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 15 out. 2014.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, 15(2), p. 323-332. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000200014&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200014&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1413-85572011000200014. Acesso em: 09 out. 2014.

BOCK. Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 07 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. "A 'Juventude' é apenas uma palavra", in idem, **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121. 1983.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). p. 104-125. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ERICKSON, Erik Homburger. **Identidade: Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.  
GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf). Acesso em: 13 out. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Moderna, 2009.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. p. 24-59. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LEAL, Zaira de Fatima de Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural**. São Paulo, SP, 2010. 371f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAHEIRIE, Kátia et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, 19(1), p. 145-154. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010480232007000100011&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010480232007000100011&lng=en&lng=pt). 10.1590/S0104-80232007000100011. Acesso em: 08 out. 2014.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós. 1951.  
NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Mara Rosângela. Artes visuais na contemporaneidade marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). (Ed) **O ensino das artes: construindo caminhos**. (Coleção Ágere). p 181-222. Campinas, SP: Papyrus. 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. RJ: Bertrand Brasil, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OZELLA, Sérgio. (org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERALVA, Angelita Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

PÉREZ GOMEZ, Ángelo Ignácio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángelo Ignácio (Eds) **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. p. 13-26. Porto Alegre: Artmed. 2000.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-Espanha: Akal, [1930], 1986.

\_\_\_\_\_. Liev Semiónovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1925], 1999.

\_\_\_\_\_. Liev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

\_\_\_\_\_. Liev Semiónovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1996.

\_\_\_\_\_. Liev Semiónovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2001.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, 16(1), p. 135-145. 2004. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822004000100011&lng=en&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822004000100011&lng=en&lng=pt). Acesso em: 07 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Andrea Vieira et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712005000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200011). Acesso em 07 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Andréa Vieira et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). **Cadernos de psicopedagogia**, São Paulo. v. 6, n. 10, 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2014.



\_\_\_\_\_. Andrea Vieira; WEDEKIN, Luana Maribele. Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/11.pdf>. Acesso em 07 de out. 2014.

**Recebido em 15 de dezembro de 2017**  
**Aprovado em 11 de abril de 2018**