

PSICOLOGIA E ENSINO DE ARTES

Luiza Helena da Silva Christov – UNESP

Resumo

O presente artigo registra uma das possibilidades de interface entre Psicologia da Educação ou Psicologia Cognitiva e Ensino de Artes e o faz com o destaque de dois autores: Lev Vygotski e Howard Gardner que, entre contribuições para se pensar ensino e aprendizagem de forma geral, dedicaram-se também a pensar questões específicas do Ensino de Artes. Apesar de Piaget e Wallon, outros autores clássicos da Psicologia da Educação, terem elaborado conceitos relativos à construção de conhecimento em geral que podem favorecer a compreensão aprofundada sobre os processos cognitivos em arte, são as teorias de Vygotski e Gardner que mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes.

Palavras chave: Psicologia; artes; conhecimento.

Abstract

This article registers one of the possibilities of the interface between Psychology of Education or Cognitive Psychology and Art Education, and does so with the highlight of two authors: Lev Vygotski and Howard Gardner who, among contributions to think about teaching and learning in general, have also dedicated to think specific questions on Art Education.

Although Piaget and Wallon, other classic authors of Psychology of Education, have developed concepts relating the construction of knowledge in general, which can promote a deeper understanding of the cognitive processes in art, the theories of Vygotsky and Gardner are the ones that more directly address challenges and offer analysis for esthetic education or construction of knowledge in arts.

Key words: *Psychology; arts; knowledge.*

O campo de saber humano que reúne teorias específicas sobre processos cognitivos e construção de conhecimentos conceituais é tradicionalmente identificado, pelo menos, por meio de três expressões: psicologia da educação; psicologia cognitiva ou psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

Quatro autores são associados às teorias deste campo mais divulgadas entre educadores: Jean Piaget, Lev Vygotski, Henry Wallon e Howard Gardner.

Apesar de Piaget e Wallon terem elaborado conceitos relativos à construção de conhecimento em geral que podem favorecer a compreensão aprofundada sobre os processos cognitivos em arte, foram Vygotski e Gardner os autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes. Por esta razão, são os autores em destaque nesta reflexão.

A contribuição de Vygotski para o ensino de artes

Lev Semyonovitch Vygotski nasceu na Rússia em 1896 e morreu ainda jovem, de tuberculose, em Moscou em 1934. Foi casado e teve duas filhas.

Aos 18 anos, ingressou na Universidade de Moscou para estudar literatura e advocacia. Trabalhou como crítico literário e de teatro. Produziu ensaios sobre literatura e educação estética. Após a revolução de 1917, tornou-se professor de literatura e seu interesse por psicologia intensificava-se com a leitura de Freud. Como professor, passou a se preocupar cada vez mais com os problemas relativos ao desenvolvimento da aprendizagem.

Aos 28 anos, foi convidado para pesquisar no Instituto de Psicologia de Moscou, pois havia escrito algumas críticas a Pavlov e sua teoria do condicionamento de comportamentos.

Após trabalhar no Instituto de Psicologia, criou o Instituto de Estudos das Deficiências. Coordenou grupos de pesquisas sobre estados patológicos e não patológicos em psicologia.

Foi acompanhado durante dez anos por dois amigos pesquisadores que deram continuidade às suas investigações e publicaram postumamente sua obra: Luria e Leontiev.

Entendia que o processo de conhecimento é criativo sempre, é ação realizada por parte de quem conhece e esta ação abarca interações com contexto, com objetos, com outras pessoas, com desafios e contempla respostas a provocações cognitivas e afetivas produzidas nestas interações. O indivíduo, em seu processo de conhecimento,

não é passivo, não é mero depósito de informações, mas é agente que também produz informações e reelabora aquilo que vê, lê e ouve.

O pensamento de Vygotski não foi inicialmente valorizado, mas retomado somente nos anos cinqüenta.

Vygotski viu-se obrigado a responder aos desafios de seu tempo, posicionando-se entre comportamentalistas e seus críticos, entre evolucionistas, materialistas e positivistas.

Além dos desafios epistemológicos, seu tempo lhe impôs viver uma revolução social e ser perseguido por distorções de um processo que culminaram com política estalinista.

Sua referência epistemológica era o materialismo dialético e ele responde aos comportamentalistas com uma teoria que nega padrão de comportamento imposto, pois sua visão dialética permite o entendimento de que o sujeito é construído em interação conflituosa com seu meio. Homem e contexto se produzem mutuamente em processo não mecânico, não linear, mas complexo e denso de contradições. Nega a idéia de um padrão comportamental único e imposto culturalmente, pois entende que historicidade marca e faz surgir diversidade, não há padrão único. Questiona idéia de desenvolvimento humano como processo imposto e padronizado e defende que este desenvolvimento é resultante de determinações e relação dialética entre sujeito e objeto, o que implica dizer que não existem determinações absolutas e tampouco liberdade absoluta, mas no jogo de relações, assim como já vimos na disciplina 1 com Josso, por exemplo, em sociedade, o ser humano sofre estrangulamentos e alargamentos de sua liberdade.

Ao assumir valorização da cultura e das relações nas quais os indivíduos produzem cultura e são produzidos culturalmente, Vygotski rompe com idéia de determinação exclusivamente biológica para o ser humano. A crítica a esta determinação tem como conseqüência o entendimento de que as condições de aprendizagem não estão determinadas de forma absoluta pelo desenvolvimento biológico de um indivíduo. Em outras palavras, para Vygotski não é preciso esperar que se atinja certa idade – sete anos, por exemplo – para se alfabetizar.

Ao contrário de Piaget, não entendia que o desenvolvimento biológico seria uma condição necessária à aprendizagem. Acreditava que é possível aprender antes mesmo

de se desenvolver uma estrutura para tanto. Acreditava que em muitas situações, conquista-se maturidade, ou seja, desenvolve-se após aprendizagens.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito anos ou entre nove e oito anos, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.... a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (Vigotski, 1988, p. 97)

Em síntese, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é constatado pelas tarefas cognitivas que o indivíduo realiza sem auxílio de um parceiro mais experiente. O desenvolvimento potencial é manifesto nas tarefas que se realiza com auxílio, daí a valorização por Vygotski e seus seguidores de experiências interativas, coletivas de conhecimento. Sua teoria é também conhecida como sócio - interacionismo por esta valorização: podemos amadurecer intelectualmente e atingir nosso nível real de desenvolvimento cognitivo se formos desafiados por nossos parceiros. Aprendizado e desenvolvimento estão assim também em uma relação de mútua criação.

Até aqui, apresentamos a contribuição de Vygotski relativa à construção de conhecimento em termos gerais. Mas é importante lembrar que destacamos este autor porque ele se dedicou a pensar sobre psicologia e arte e sobre educação estética.

Duas obras são referências para nosso destaque: Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica, traduzidos e publicados no Brasil pela Editora Martins Fontes.

Em Psicologia da Arte, o autor reflete sobre o sentido da arte para a experiência humana e a concebe como prática necessariamente mediada pela linguagem e marcada por caráter transformador de emoções e idéias. Diz Vygotski:

A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que

nelas está contido. E este algo a mais supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (Vygotski, Psicologia da arte, 2001, p. 307)

Para o autor, a função central da arte não se reduz a contagiar e provocar emoções, pois constatamos uma infinidade de obras que não contagiam a um grande número de pessoas. Esta diversidade indica que entre o fruidor e a obra há uma série de fenômenos que impedem transitividade mecanicista e objetiva da obra para quem a percebe.

A função da arte para Vygotski também não se limita à expressão de sentimentos. Ele entende que por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos.

Arte não é uma prática humana absolutamente determinada exteriormente, quer para o criador ou fruidor e não é também uma prática espontânea, direta que emana de artista ou de quem frui sem mediações de linguagem, de pensamento e síntese entre emoção e razão.

O que é possível pensar, então para o ensino de artes? Como o autor caracteriza processos de educação estética?

Uma primeira resposta pode ser formulada: educação estética é processo de aproximação à arte como conhecimento e é ação mediada por linguagem e pensamento, porém em articulação com experiência emocional. Como leitor e admirador de Freud e suas formulações sobre o inconsciente, Vygotski defendia:

É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. ... o ato artístico é criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes...(2001)

Tal aproximação acontece em pertencimento cultural e requer educação que não associe e não reduza a arte à moral, à política, a conteúdos de campos diversos.

É educação que permite consciência sobre emoções e o trabalho sobre as mesmas. É trabalho que permite ampliação de modos de pensar e dizer o mundo. É experiência de criação de linguagem em dialética entre consciente e inconsciente, entre emoção e razão, entre individual e cultural.

Para Vygotski, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para formação do ser humano. É oportunidade de transformação por três processos: 1. **catarse**: transfiguração da emoção, liberação das paixões, superação; 2. **sublimação**: transformação de energias psíquicas não utilizadas e que merecem liberação do inconsciente e substituição de objetos de desejo; 3. **criação** de pensamento e linguagem.

Vygotski oferece elementos para pensarmos uma antiga questão sempre presente no campo do ensino de artes: a questão do talento. Segundo ele, talento não é algo com o qual alguns nascem e outros não, como pensa o senso comum, mas é algo com o qual todos nascem e alguns perdem. Esta perda é motivada por diversos fatores, dentre os quais um processo educacional que busca padrões únicos e universais para manifestações culturais e padrões únicos e universais para inteligências e criações artísticas.

Educação estética não deve permitir esta perda

O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação...

A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um nós existem um Shakespeare e um Beethoven. (Psicologia Pedagógica, 2002)

A contribuição de Howard Gardner para o ensino de artes

Howard Gardner nasceu em 1943, na Pensilvânia, Estados Unidos. Estudou sociologia, história e psicologia e fez estágio de pós doutoramento em neuropsicologia. Tornou-se Professor da disciplina Cognição e Educação na Universidade de Harvard, em 1986. Casou-se em 1982 com Ellen Winner, também pesquisadora em Harvard, na área de psicologia do desenvolvimento com ênfase para estudos sobre cognição em artes.

Gardner é um dos membros fundadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard, grupo que se dedica a estudar processos cognitivos focalizando especialmente criatividade e artes. O projeto Zero foi criado por Nelson Goodman (1906-1998) em 1967, pois este acreditava que a arte deveria ser seriamente estudada como atividade cognitiva, e propunha-se a estabelecer um marco zero, um ponto de referência inicial no campo da psicologia cognitiva, daí o nome Projeto Zero. Uma das questões iniciais de pesquisa deste grupo era: se a aprendizagem artística se transfere para outras disciplinas do curricular escolar. Sobre seu encontro com Goodman, diz Gardner:

Em 1967, tive a sorte de encontrar um lar intelectual num novo projeto de pesquisa, o Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde, sob a tutela do notável filósofo Nelson Goodman, vários alunos e jovens acadêmicos tinham a oportunidade de discutir e pesquisar aspectos da cognição artística. (As artes e o desenvolvimento humano, p.25, 1997)

Atualmente, o Projeto Zero é composto por diferentes equipes comprometidas com 32 subprojetos associados. Um objetivo comum une os pesquisadores que é compreender o processo de desenvolvimento cognitivo humano a partir da análise sobre este desenvolvimento no campo das artes. As pesquisas são realizadas a partir da presença de observadores em contextos reais de aprendizagem, respeitando-se as diferentes maneiras pelas quais cada indivíduo aprende em diferentes estágios da trajetória de vida. Uma das pesquisas analisa especificamente como grupos de indivíduos percebem o mundo e expressam suas percepções por meio de diferentes linguagens artísticas. Outras pesquisas investigam a formação de professores de artes e avaliação de ensino e aprendizagem em artes. As pesquisas sobre cognição em artes, lideradas por

Gardner, possibilitaram a formulação de uma teoria identificada como Teoria das Inteligências Múltiplas.

Gardner e sua equipe partiram de estudos do campo da neurologia para questionar concepção tradicional de inteligência. Tais estudos demonstraram flexibilidade cerebral e modos diferentes de processar informações pelo cérebro, bem como a distinção de regiões específicas mais importantes para certas tarefas, acrescentando-se o fato de que os mapeamentos cerebrais realizados permitiram constatar que uma tarefa mobiliza mais do que uma região do cérebro. A plasticidade cerebral constatada favoreceu a revisão de paradigmas segundo os quais um indivíduo nasce e morre com mesma condição cognitiva e de que indivíduos vítimas de acidentes cerebrais não poderiam mais recuperar funções e habilidades. A concepção de inteligência em vigor até os anos setenta baseava-se na idéia de capacidades lógico- matemáticas exclusivamente. Os estudos do campo da neurologia e as pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo levaram à nova formulação para inteligência que passa a ser entendida como habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, sem se reduzir às capacidades lógico-matemáticas medidas em testes Quociente de Inteligência. Gardner e os pesquisadores do Projeto Zero aproximam-se de Piaget e mesmo de Vygotski ao conceberem a construção de conhecimento como processo não mecânico, que requer ação do sujeito que conhece, construindo conceitos e estruturas lógicas para abarcar novos conhecimentos. Porém, a Teoria das Inteligências Múltiplas distancia – se de Piaget no que se refere ao entendimento sobre funções de simbolização. Para Piaget, todos os aspectos da simbolização originam-se de uma mesma função – a capacidade de simbolizar. Gardner propõe a hipótese de que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos lingüísticos, numéricos gestuais ou outros. As observações de Gardner levaram à constatação de que alguns indivíduos com grande facilidade de abstração lógica apresentavam pouca habilidade motora. E vice-versa. Esta constatação permitiu a formulação de que seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes de combinar, organizar e empregar capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Embora

estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Breve descrição de cada uma das inteligências identificadas por Gardner

Inteligência lingüística - sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e capacidade de percepção das diferentes funções da linguagem. Habilidade para lidar com palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objetiva. É a inteligência da fala e da comunicação verbal e escrita.

Inteligência musical - Capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela. Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

Inteligência lógico-matemática - Habilidade para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos. Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los.

Inteligência espacial - Capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica; de situar-se e localizar-se no espaço. Permite formar um modelo mental preciso de uma situação espacial. utilizando-o p/ fins práticos

(orientação/disposição). É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

Inteligência cinestésica - Capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar idéias e sentimentos. Facilidade de usar as mãos. Inclui habilidades como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, velocidade e destreza. Habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza.

Inteligência interpessoal - Capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com o outro. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, motivações e desejos de outras pessoas.

Inteligência intrapessoal - Capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo, de administrar os próprios sentimentos a favor de seus projetos. Inclui disciplina, auto estima e auto-aceitação. Esta inteligência é o correlativo subjetivo da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais.

Inicialmente, Gardner distinguiu os sete tipos de inteligências acima descritos e mais recentemente, acrescentou duas novas inteligências – a naturalista ou capacidade de entender o mundo da natureza e a existencial, capacidade de fazer perguntas básicas sobre a vida, a morte, o universo. Cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma seqüência de estágios: enquanto todos os indivíduos possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados

dependem de maior trabalho ou aprendizado. Dependem de estímulos da ambiência cultural.

Como decorrência pedagógica de sua teoria, Gardner recomenda 5 esforços para estímulo às diferentes inteligências:

1. Conhecer cada aluno
2. Oferecer oportunidades diversas
3. Valorizar tendências
4. Ampliar interesses
5. Administrar relações entre o geral e o particular (tendência individual x cultural)

Para o ensino de artes ou processo de educação estética, pode-se inferir que esta contribuição favorece a fundamentação prático-teórica para um processo de ensino e aprendizagem que contemple aspectos cognitivos, intuitivos, abstrações, emoções, contato com diferentes linguagens da arte, com diferentes obras e artistas, com ações para reflexão e ampliação de consciências, hipóteses, dúvidas, acertos e erros. O desafio dos professores está no planejamento e desenvolvimento de aulas nas quais os estudantes sejam provocados a pensar; a relacionar conceitos próprios de cada linguagem artística; a selecionar elementos simbólicos que expressem suas intenções; a explicitar critérios desta seleção; a expressar, sem receio de cometerem equívocos, seus insights e inspirações intuitivas. E, sobretudo, é importante o planejamento de ações que permitem o desenvolvimento da capacidade de leitura e diálogo com contextos e tempos nos quais devem criar respostas, soluções, hipóteses e artes.

Referências

GARDNER, HOWARD. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, HOWARD. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. VIGOTSKI, L. S. A psicologia da arte. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2001. VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

Site consultado

<http://pzweb.harvard.edu/>

Luiza Helena da Silva Christov

Professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Leciona Psicologia da Educação e Psicologia e Artes em nível de graduação, atuando também junto ao mestrado em Artes na mesma universidade. Com 17 dissertações defendidas sob sua orientação no campo de arte e educação, lidera grupo de pesquisa identificado como Arte e Formação de Educadores.