

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E CONIÇÃO IMAGINATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE

AESTHETIC EDUCATION AND IMAGINATIVE COGNITION: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR ART

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y COGNICIÓN IMAGINATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-147>

Data de submissão: 14/10/2025

Data de publicação: 14/11/2025

Eloilma Moura Siqueira Macedo

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: eloilma.macedo@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4532-3914>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3977618525995226>

Gleison Amorim da Silva

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: gleison.amorim@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5015-6492>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1916514267641085>

Ana Cristina de Moraes

Pós-doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: cris.moraes@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8650-8272>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2212174289272193>

RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo evidenciar o ensino de Arte como promotor de experiências estéticas que contribuem para o desenvolvimento da cognição imaginativa, articulando teorias contemporâneas sobre educação estética, cognição incorporada e desenvolvimento cognitivo. A construção do texto parte do questionamento sobre como a educação estética pode favorecer o desenvolvimento cognitivo integral dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Arte, à luz de contribuições internacionais recentes (2020-2025). A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise e apontamento da correlação das teorias de Efland, Moraes e outros autores que dissertam sobre a função da arte como ferramenta cognitiva e formadora do ser crítico, reflexivo e sensível. Os resultados apontam que a experiência estética, ao mobilizar percepção, imaginação e estesia, potencializa a cognição, a criticidade e a sensibilidade dos envolvidos no processo educativo. Ao requerer a interpretação de símbolos e metáforas, a arte promove a ampliação da consciência e do pensamento reflexivo, unindo aspectos afetivos e racionais no processo de aprendizagem. Concluímos que a educação estética é fundamental para o desenvolvimento integral do ser, porquanto estimula a reflexão-ação-reflexão e contribui para a

formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis ao seu contexto sociocultural. Assim, o ensino de Arte corrobora para a construção cognitiva e para mudanças sociais e culturais, oferecendo bases teóricas e empíricas para a elaboração de currículos e práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade da imaginação como função mediada culturalmente.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Cognição Imaginativa. Educação Estética. Experiência Estética. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This theoretical essay aims to highlight the teaching of Art as a promoter of aesthetic experiences that contribute to the development of imaginative cognition, articulating contemporary theories on aesthetic education, embodied cognition and cognitive development. The construction of the text is based on the questioning of how aesthetic education can favor the integral cognitive development of the subjects involved in the process of teaching and learning Art, in the light of recent international contributions (2020-2025). The methodology used is qualitative and bibliographic, based on the analysis and pointing out the correlation of the theories of Efland, Moraes and other authors who discuss the function of art as a cognitive tool and trainer of the critical, reflective and sensitive being. The results indicate that the aesthetic experience, by mobilizing perception, imagination and aesthesia, enhances the cognition, criticality and sensitivity of those involved in the educational process. By requiring the interpretation of symbols and metaphors, art promotes the expansion of consciousness and reflective thinking, uniting affective and rational aspects in the learning process. We conclude that aesthetic education is fundamental for the integral development of the being, as it stimulates reflection-action-reflection and contributes to the formation of critical, creative and sensitive subjects to their sociocultural context. Thus, the teaching of Art corroborates for cognitive construction and for social and cultural changes, offering theoretical and empirical bases for the elaboration of curricula and pedagogical practices that recognize the centrality of imagination as a culturally mediated function.

Keywords: Art Education. Imaginative Cognition. Aesthetic Education. Aesthetic Experience. Teaching and Learning.

RESUMEN

Este ensayo teórico tiene como objetivo resaltar la enseñanza del Arte como promotora de experiencias estéticas que contribuyen al desarrollo de la cognición imaginativa, articulando teorías contemporáneas sobre la educación estética, la cognición encarnada y el desarrollo cognitivo. La construcción del texto se basa en el cuestionamiento de cómo la educación estética puede favorecer el desarrollo cognitivo integral de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Arte, a la luz de las recientes contribuciones internacionales (2020-2025). La metodología utilizada es cualitativa y bibliográfica, basada en el análisis y señalando la correlación de las teorías de Efland, Moraes y otros autores que discuten la función del arte como herramienta cognitiva y formadora del ser crítico, reflexivo y sensible. Los resultados indican que la experiencia estética, al movilizar la percepción, la imaginación y la estética, potencia la cognición, la criticidad y la sensibilidad de los involucrados en el proceso educativo. Al requerir la interpretación de símbolos y metáforas, el arte promueve la expansión de la conciencia y el pensamiento reflexivo, uniendo aspectos afectivos y racionales en el proceso de aprendizaje. Concluimos que la educación estética es fundamental para el desarrollo integral del ser, ya que estimula la reflexión-acción-reflexión y contribuye a la formación de sujetos críticos, creativos y sensibles a su contexto sociocultural. Así, la enseñanza del Arte corrobora para la construcción cognitiva y para los cambios sociales y culturales, ofreciendo bases

teóricas y empíricas para la elaboración de currículos y prácticas pedagógicas que reconozcan la centralidad de la imaginación como una función culturalmente mediada.

Palabras clave: Enseñanza del Arte. Cognición Imaginativa. Educación Estética. Experiencia Estética. Enseñanza y Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos no desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente no que concerne à articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e sensíveis da aprendizagem (Hernández Olea, 2018). Em um contexto marcado pela aceleração tecnológica, pela fragmentação da experiência e pela primazia de uma racionalidade instrumental, torna-se urgente repensar o papel da educação estética e do ensino de Arte¹ como componentes essenciais da formação humana (Han, 2023, 2024).

A questão central que orienta este ensaio teórico é: como a educação estética pode favorecer o desenvolvimento da cognição imaginativa e, consequentemente, contribuir para a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Arte? Esta interrogação não é nova no campo da educação artística, mas ganha renovada relevância diante de avanços teóricos e empíricos recentes que reposicionam a imaginação como função cognitiva central e incorporada (Bermúdez et al., 2024; Coëgnarts, 2025), e não meramente como faculdade auxiliar ou ornamental do pensamento. Pesquisas contemporâneas em neurociência cognitiva, filosofia da mente e educação têm demonstrado que a experiência estética mobiliza redes neurais complexas associadas à memória episódica, à empatia, à simulação sensório motora e ao pensamento metafórico (Liu et al., 2024), sugerindo que a arte opera como poderosa ferramenta de desenvolvimento cognitivo e transformação subjetiva.

No Brasil, o ensino de Arte é reconhecido como componente curricular obrigatório na educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), tendo sido fortalecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que organiza o componente em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Contudo, apesar dos avanços legais e curriculares, persistem desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e, sobretudo, à compreensão epistemológica do papel da arte na educação (Macedo & Moraes, 2024).

Frequentemente, o ensino de Arte é reduzido a atividades recreativas ou decorativas, desconsiderando seu potencial cognitivo, crítico e transformador (Moraes, 2016; Pimentel, 2012). Nesta perspectiva, este ensaio teórico busca contribuir para a superação dessa lacuna ao evidenciar os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre educação estética e cognição imaginativa, articulando tradições teóricas consolidadas como: as perspectivas histórico-culturais de Vygotsky (2009); a abordagem cognitiva de Efland (2004) e os estudos sobre educação estética de Moraes (2016, 2020), além disso, reconhecemos as contribuições internacionais recentes que integram perspectivas

¹ Neste e em outros textos de nossa autoria, utilizamos a palavra Arte grafada com a inicial “A” maiúscula para nos referirmos à disciplina do currículo escolar e universitário e a palavra arte grafada com “a” minúsculo para nos referirmos à área de conhecimento.

neuro cognitivas e pragmatistas (Alma, 2020; Bermúdez et al., 2024; Caiman & Jakobson, 2021; Coëgnarts, 2025; de Souza & Arinelli, 2021; Liu et al., 2024; Manera, 2022). Desta forma, a relevância deste estudo reside em três aspectos principais. Primeiro, ao articular teorias clássicas e contemporâneas, oferece um quadro teórico robusto e atualizado para fundamentar pesquisas e práticas pedagógicas no campo da educação artística. Segundo, ao evidenciar a cognição imaginativa como dimensão central do desenvolvimento humano, contribui para a valorização epistemológica e curricular do ensino de Arte. Terceiro, ao dialogar com literatura internacional recente, insere a discussão brasileira em contextos mais amplos, favorecendo intercâmbios e colaborações acadêmicas. Assim, destacamos que este ensaio tem como objetivo evidenciar o ensino de Arte como promotor de experiências estéticas que contribuem para o desenvolvimento da cognição imaginativa, articulando teorias contemporâneas sobre educação estética, cognição incorporada e desenvolvimento cognitivo.

Destarte, o texto está organizado em cinco seções principais, além desta introdução e da conclusão. Na seção 2, discutimos os conceitos centrais de educação estética e cognição imaginativa, situando-os em perspectiva histórica e conceitual com relação a arte, ao analisarmos as implicações pedagógicas desses fundamentos para o ensino e aprendizagem de Arte. Na seção 3, apresentamos os fundamentos metodológicos que orientaram a construção deste ensaio teórico. Finalmente, na seção 4, apresentamos os resultados e discussões. A seguir, expomos os conceitos que embasam nossa proposição.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A cognição imaginativa refere-se à capacidade de criar, manipular e transformar ideias mentais que vão além da percepção imediata, funcionando como um processo central que envolve percepção, memória e criatividade, permitindo ultrapassar o que é imediatamente sensível para construir novos significados e ações (Pimentel, 2012; Bermúdez et al., 2024). Sob a ótica histórico-cultural, a imaginação é vista como uma função psicológica complexa, mediada pela linguagem e cultura, desenvolvida por meio da internalização de práticas sociais e reorganização das experiências (Vygotsky, 2009).

No campo da educação estética, a cognição imaginativa se relaciona de maneira dialética com a experiência estética: é tanto condição quanto resultado desse processo. A educação estética estimula a cognição imaginativa ao aprimorar a percepção sensível, expandir o repertório simbólico e metafórico, e mobilizar aspectos afetivos, gerando transformações subjetivas. No aspecto perceptivo, destaca-se o desenvolvimento da capacidade de distinguir propriedades sensoriais e aprender a perceber, o que é essencial para recombinar elementos da experiência (Pimentel, 2012). No plano

simbólico, a arte facilita o pensamento metafórico, estimulando interpretações complexas e articulações abstratas por meio de metáforas conceituais (Efland, 2004; Lakoff & Johnson, 2002). Por último, a dimensão afetiva implica na ativação de emoções e valores, dando à experiência estética um papel formativo e transformador que influencia a constituição das subjetividades (Larrosa, 2002, 2017; Alma, 2020). Dessa forma, a relação entre cognição imaginativa e educação estética fundamenta o desenvolvimento integral do indivíduo, integrando processos perceptivos, simbólicos e afetivos numa dinâmica formativa voltada para ampliar o repertório cultural, estimular o pensamento crítico e promover a criatividade.

O conceito de educação estética tem raízes profundas na história do pensamento pedagógico, desde os debates de Platão e Aristóteles sobre a arte na formação humana. No entanto, foi durante a modernidade, especialmente com o Iluminismo alemão e o Romantismo, que a educação estética se consolidou como um projeto educacional (Barbosa, 2004). Friedrich Schiller (1759-1805), nas suas Cartas sobre a educação estética da humanidade (1795), é reconhecido como um dos principais pensadores dessa área, propondo que a educação estética seria o caminho para a formação completa do indivíduo, equilibrando aspectos sensíveis e racionais. Para Schiller, o ser humano alterna entre dois impulsos: o sensível, ligado à percepção e sentimento, e o formal, vinculado à razão e à forma. A educação estética, por meio do jogo, integraria esses impulsos, promovendo liberdade e plenitude humanas (Barbosa, 2004; Moraes & Ribeiro, 2020). A influência de Schiller chegou ao pensamento pedagógico moderno, inspirando autores como Herbert Read, que no livro Educação pela arte (1943) defendeu a arte como base da educação, por desenvolver simultaneamente capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

No Brasil, pesquisadores como Ana Cristina de Moraes (2016, 2020) investigam a educação estética na formação de professores, enquanto práticas como a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa unem produção artística, leitura de imagens e contextualização. Atualmente, o conceito de educação estética abrange diferentes áreas do conhecimento. Moraes (2016, p. 35) define-a como "um processo formativo que mobiliza sensibilidade, percepção, imaginação e criticidade, expandindo o repertório artístico-cultural e transformando formas de ver, sentir e pensar o mundo". Essa definição destaca três aspectos, a saber, formação integral: a educação estética vai além do ensino de conteúdos ou técnicas, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, éticas e políticas; Sensibilidade ativa: trabalha principalmente com a experiência sensível, percepção e imaginação, superando o foco apenas racional; Transformações pessoais e sociais: promove mudanças no modo de perceber, sentir e pensar, com reflexos individuais e coletivos.

Pesquisas recentes ampliam essa visão ao integrar abordagens neuro cognitivas e enativas² ao apresentarem em suas análises um modelo perceptual-cognitivo, defendendo que a educação estética aprimora sistemas de percepção e cognição através da experiência atenta com obras de arte, refinando habilidades de discriminação sensorial e cognitiva (Alma, 2020; Bermúdez et al., 2024; Caiman & Jakobson, 2021; Coëgnarts, 2025; de Souza & Arinelli, 2021; Liu et al., 2024; Manera, 2022). Conforme Coëgnarts (2025), na defesa do "cognitivismo estético incorporado", a apreciação estética envolve também o corpo e a simulação sensório-motora, por meio de experiências estéticas ativam esquemas corporais ligados a ações e movimentos, sugerindo que práticas educativas envolvendo corpo e manipulação de materiais potencializam o desenvolvimento estético e cognitivo.

No texto *Arte y Cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*, Efland (2004) analisa como surgiu o conceito de cognição imaginativa, destacando as relações entre psicologia e arte. O autor aborda diferentes correntes psicológicas, o papel emocional e afetivo da arte, teorias sobre o desenvolvimento do desenho infantil e suas consequências para o ensino artístico, além de discutir a revolução cognitiva, modelos de aprendizagem, processamento simbólico, influência sociocultural, desafios no ensino de Arte, imaginação filosófica e cognitiva, experiências estéticas, abstração, metáforas e a posição da arte como força cognitiva que ultrapassa aspectos afetivos, contribuindo para o crescimento intelectual por meio de símbolos e metáforas.

Segundo Efland (2004), a cognição imaginativa é um processo intelectual que engloba organização, reconstrução e ressignificação de imagens e símbolos, permitindo ao indivíduo criar novas interpretações. A imaginação funciona como uma capacidade mental complexa, relacionada à vivência e emoção, gerando pensamento criativo, conforme Vygotsky (2009). Lakoff e Johnson (2002) complementam afirmando que os processos metafóricos impulsionados pela arte reorganizam experiências e explicitam a imaginação presente na cognição. Assim, a cognição imaginativa atua como instrumento simbólico capaz de produzir metáforas e expressões que vão além do pensamento ordinário, promovendo novos modos de compreensão e comunicação (Pimentel, 2012). O autor defende que futuros professores de Arte devem aprender não só técnicas pedagógicas, mas também compreender como o contato com a arte favorece o desenvolvimento cognitivo, as relações sociais e a assimilação de símbolos. Portanto, o ensino de Arte fornece aos estudantes ferramentas e vivências para interpretar e transformar seus próprios contextos.

² O enativismo constitui uma abordagem central das ciências cognitivas, ao enfatizar a cognição como uma interação ativa entre o agente e o ambiente. Nessa perspectiva, os sistemas vivos são concebidos como fundamentalmente relacionais, com as experiências significativas emergindo dessas interações dinâmicas. O termo abrange diversas vertentes que defendem a ideia de que a cognição emerge dessas interações, ressaltando a relevância da relação entre o agente e o meio. Em oposição a abordagens puramente internalistas, o enativismo sublinha a inseparabilidade entre mente, corpo e ambiente na configuração de estados cognitivos (Coëgnarts; 2025).

A produção artística exige do pensamento habilidades cognitivas sofisticadas, pois envolve decodificar símbolos a partir dos sentidos e do repertório cultural, histórico e social do indivíduo. Esse exercício de interpretação amplia as possibilidades mentais, e negligenciar o ensino de Arte pode limitar o potencial cognitivo.

A experiência estética proporcionada na escola está diretamente ligada à cognição imaginativa e ao estímulo para o crescimento mental. Macedo e Moraes (2024, p. 43) reforçam que “a leitura dos símbolos e a apreensão dos seus significados por meio dos sentidos ultrapassa o simples ato de perceber e passa a ampliar a percepção e a utilização destes, estimulando aspectos fundamentais à Arte e ao seu ensino e aprendizagem: a criatividade e a expressividade”.

Conforme Moraes e Macedo (2023, p. 32),

[...] educação estética é tomada como a educação das sensibilidades humanas – no plural, dada a diversidade de modos de ser dos sujeitos – voltando-se para a dilatação da percepção por meio de todos os sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato –, bem como para a ampliação da criatividade e da expressividade humanas. E o acesso aos produtos culturais diversos, incluindo-se aí as artes, exerce-se como campo de conhecimento que tem esse poder de contribuir para a educação dos sentidos.

Utilizamos nossos sentidos para perceber o mundo que nos rodeia, porém nossa percepção nem sempre revela o mundo como ele realmente é, de forma objetiva, pois nossos propósitos, intenções, necessidades, sentimentos e até mesmo preconceitos e limitações modelam nossa compreensão das coisas, assim como passam pelo filtro da nossa percepção por meio dos sentidos. Então, as informações derivadas de nossa percepção sensorial adquirem forma e significado como resultado de nossas percepções convertidas em pensamento. Este pensamento pode ser definido como o cultivo da cognição, que é feito elaborando boas perguntas, direcionando nossa inteligência experimental em direções fecundas. Efland (2004) nomeia este fenômeno direcionamento como inteligência reflexiva. A percepção é um empenho cognitivo e um pensamento, e a criação em arte é uma espécie de resolução de problemas criativos. Isto posto, a concepção em arte, assim como sua fruição, é de caráter cognitivo, pois presume um empenho mental que abrange movimentos de aprendizagem.

Freire (2018) pronuncia-se a respeito de como o ser sonda seu entorno pela percepção e, por meio desta ação, suscita sua curiosidade, atitude comum a todos. Na fala do autor existem dois tipos de curiosidade: a ingênua, que gera o saber de puraexperiência feita, no qual o ser entra em contato com o meio através dos sentidos a fim de descobri-lo e explorá-lo; e a epistemológica, que vem da ultrapassagem da curiosidade ingênua. Isto ocorre quando a curiosidade se torna crítica e reflexiva e o ser passa a buscar um raciocínio metódico para solucionar sua questão. Esta ação também ocasiona

a capacidade de aprender criticamente por intervenção da experiência (Freire, 2018).

Experiência, para nós, é aquilo que nos move, nos atravessa e nos toca (Larrosa, 2002; 2017). A assimilação sensorial empregada para captar nosso entorno pela experiência pode projetar o cultivo da cognição. Os questionamentos e caminhos gerados para suprir uma determinada curiosidade gerada a partir do contato ser-contexto contribuem de forma propícia para o incremento cognitivo, podendo, também, ocasionar a conscientização do ato perceptivo.

Ao nos conscientizarmos de nossa atividade perceptiva, fazemos nossa própria percepção de um assunto que pensamos, e quase ao mesmo tempo descobrimos que novas possibilidades de atividade perceptiva em nosso pensamento estão sendo consideradas, o que permite que novas ações e novas experiências sejam possíveis e que substituem ou alteram expectativas anteriores sobre o que podemos encontrar (Efland, 2004, p. 37).

Quando a própria percepção se converte em um objeto de pensamento, existindo não apenas o sentir, mas o perceber consciente, estamos incentivando a cognição. Conforme Han (2024, p. 16), “hoje é impossível a experiência do belo. Onde penetrou a curtida, o like, esmorece-se a experiência, impossível sem negatividade.” Com o advento das telas e das redes sociais, a experiência a qual nos referimos se torna cada vez mais rara. Ouvir a paisagem sonora, sentir a brisa, correr em espaços abertos e provar outros alimentos, por exemplo, são ações que estão acontecendo cada vez menos em nossa sociedade.

A experiência, em sentido enfático, não é um resultado do trabalho e do desempenho. Ela não se deixa produzir pela atividade. Antes, ela pressupõe uma forma particular de passividade e de inatividade: “fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”. A experiência se baseia no dom e na recepção. O seu *medium* é a *escuta*. O atual ruído da comunicação e da informação, porém, põe um fim à “sociedade dos que escutam”. Ninguém *escuta*. Todos *se produzem*. (Han, 2023, p. 26)

Segundo Han (2023), a inatividade consiste em situar-se em um estado de não-produção, o qual se revela essencial para a criatividade, a saúde mental e o próprio cerne da existência humana. Tal conceito contrapõe-se à lógica produtivista vigente na sociedade contemporânea, caracterizada pela imposição da produtividade constante e pelo excesso de informação. Não se trata, neste contexto, do ócio mercadológico, representado por atividades de lazer que se tornam objetos de consumo, mas sim de uma inação legítima, que possibilita a contemplação e a introspecção — dimensões fundamentais para a experiência, especialmente a estética. Estar aberto e receptivo ao que pode emergir requer a adoção desse estado de escuta, frequentemente suprimido pelo ruído da contemporaneidade. Ao nos afastarmos de ambientes saturados de informação, como redes sociais e

espaços de consumo, e ao nos posicionarmos na inatividade, torna-se possível experimentar plenamente a escuta e vivenciar uma experiência estética.

Compreendemos o termo cognição como o processo de aprendizado e de desenvolvimento de conceitos e saberes. Conforme Vygotsky (2009), não nascemos com habilidades prontas, passamos por diversas etapas que, em contato com nosso contexto, nos levam a experienciar e aprender de acordo com o contato que temos com o mundo e com os outros, tudo isto passando pelo filtro dos sentidos e da subjetivação humana. Para Bayne et al. (2019), o termo cognição provém do latim *cognoscere*, que significa “conhecer”, destacando sua função de aprendizagem, acumulação e recuperação de informações e saberes. Portanto, a cognição pode ser entendida como o conjunto de operações intelectivas que respondem às demandas cotidianas, ao planejamento, à aprendizagem, às decisões, à compreensão, à análise e à interpretação de informações e experiências. Além disso, ela apresenta uma inter-relação com a percepção, isto é, com o modo pelo qual recebemos os estímulos externos, interpretamos e significamos os mesmos.

Damos significados aos signos que nos rodeiam e atuamos conforme estas significações. Em todas as sociedades, as imagens são carregadas de significados, dando margem à apreensão da cultura através da leitura e compreensão delas. Assim, as imagens, a linguagem e as obras de arte são recebidas pelo indivíduo por meio dos sentidos e internalizadas, resultando em transformações de comportamento que podem gerar reflexão. Nesse sentido, o mecanismo de desenvolvimento individual está enraizado na sociedade e na cultura, pois a atribuição de significados passa pelo crivo das interpretações realizadas conforme o comportamento e atuação deste indivíduo em seu meio. Na aprendizagem, o conhecimento e o desenvolvimento dependem diretamente do contexto social, portanto, ela é uma forma de “culturização”, em que o conhecimento é concebido tanto na construção de ferramentas, quanto no domínio e uso destas (Efland, 2004).

Trazendo essa discussão para a área do conhecimento em arte, entendemos que os saberes artísticos disponíveis para os artistas não vêm somente da natureza ou do próprio artista, e sim, do próprio mundo da arte, além do fato de que o artista está inserido em uma determinada cultura e trabalha dentro das convenções artísticas dessa cultura. O mundo da arte também dispõe de símbolos e ferramentas disponíveis para seu manuseio e compreensão. Sendo assim, o encontro com a obra em si se faz necessário, pois o significado pode e deve ser lido em sua forma, pois descrições faladas ou escritas de uma obra não podem substituir um encontro com esta. Ou seja, a arte tem seu próprio meio simbólico que difere da palavra escrita ou falada e de sistemas numéricos, e o contato com esse meio pode contribuir com o processo cognitivo.

O uso da simbologia imagética presente nas artes visuais, por exemplo, também é um esforço

cognitivo, pois o desenvolvimento da técnica junto ao potencial gráfico contribui para a aderência de uma nova forma de significação do que é percebido e para outras formas de comunicar tais percepções. Sobre isto, Efland (2004, p. 94) declara que os símbolos são criados objetivando a representação, que tem “origem na experiência obtida através dos sentidos, com algumas representações baseadas na percepção visual, e outras originadas em fontes tátteis ou auditivas”. Sob essa ótica, as experiências obtidas por meio da percepção servem como combustível para a imaginação. O autor define imaginação como ação ou poder de formar imagens mentais do que não está realmente presente para nossos sentidos ou que não foi experimentado. Ela também pode criar novas ideias ou imagens através da combinação e/ou reorganização de experiências anteriores. Assim, a imaginação através da reorganização, por exemplo, pode ser considerada a faculdade mais séria e criativa em que há a percepção das coisas. Segundo o autor:

Imaginação refere-se ao processo cognitivo que permite aos indivíduos organizar ou reorganizar imagens, combinar ou recombinar símbolos, como na criação de metáforas ou produções narrativas. A definição implica que os produtos da imaginação diferem do pensamento comum cotidiano, por serem mais inovadores e menos preocupados com a comunicação típica ou convencional (Efland, 2004, p. 184).

A imaginação não é uma operação cognitiva por si só, mas resulta de várias ações cognitivas, como organizar e reorganizar imagens, usar e decodificar símbolos, criar metáforas ou produzir narrativas, em que o objetivo final é a criação repleta de novos significados. Nesse contexto, a metáfora constitui um instrumento central para a apreensão de aspectos da experiência humana que não se deixam compreender plenamente, como sentimentos, vivências estéticas, práticas morais e dimensões espirituais. Nesse contexto, a imaginação opera de forma racional ao mobilizar metáforas, configurando o que se denomina racionalidade imaginativa (Efland, 2004).

Assim, a metáfora é um instrumento simbólico importante para a arte, à medida que auxilia na compreensão do que não foi totalmente entendido através de outras formas de comunicação. As metáforas podem ser encontradas em todos os campos de estudo, principalmente em arte, pois temos uma atribuição especial para ela. As artes são lugares em que o artista e o espectador são conscientes do que é metafórico, já em outras áreas, o uso da metáfora provavelmente ficaria em segundo plano.

Estamos cientes de que criações artísticas, assim como quem as cria, são influenciadas por um determinado contexto, fazendo uso de símbolos e significações da cultura as quais pertencem. Deste modo, uma mesma obra percebida por indivíduos de contextos diferentes tem a possibilidade de ser compreendida de diversas formas, contribuindo para o processo de construção e ampliação da cultura e mostrando como nossas análises são subjetivas. Tal interpretação tem duas vias que partem da

criação e dos esforços de quem as fruem. Primeiramente, fazemos a interpretação das intenções feitas pelo artista por meio de símbolos como ferramentas transmissoras, reordenando o que ele viu, experimentou e/ou sentiu. Em segundo lugar, está a interpretação do espectador que busca compreender os possíveis significados da obra por meio de suas concepções, podendo ocorrer a investigação crítica e a extensão da análise técnica e formal da obra até a análise de seu contexto histórico, social e cultural de produção.

Uma obra de arte é uma expressão da visão do artista possibilitada pelas ações de sua imaginação. Além disso, o conteúdo expressivo de uma obra de arte reflete a situação mais ampla em torno do trabalho, a saber, as influências sociais e culturais e as fontes de motivos percebidos e sentidos inicialmente pelo artista. Os atos de interpretação permitem que os indivíduos disciram o trabalho em relação aos mundos social e cultural que reflete. Além disso, a relação entre a obra de arte e a cultura é recíproca. Ou seja, a obra de arte adquire significado quando vista no contexto da cultura, e a cultura torna-se compreensível quando lida através de sua arte (Efland, 2004, p. 221).

Daí advém a importância da relação da obra e seu contexto, pois a arte não pode ser totalmente compreendida fora dele. O processo inverso também se aplica: quando não se tem conhecimento da arte de determinado tempo e lugar, a compreensão desse contexto perde em informação. Assim, as obras de arte são estruturas cognitivas carregadas de símbolos culturais cujo significado é captado pela percepção. Elas são experimentadas diretamente por meio do corpo e dos sentidos. Isso sugere que obras de arte podem servir como pontos de integração entre as várias áreas do conhecimento, já que um trabalho estrategicamente escolhido pode oferecer uma base comum para que alunos e espectadores construam sua própria compreensão de uma obra.

Efland (2004) defende ainda que o propósito do ensino de arte deve devotar-se a envolver experiências estéticas e integrar o aprendizado por meio delas. Nesse processo estão envolvidas a percepção, a cognição e as emoções, pois todas estão em todos os campos de conhecimento e não devem ser separadas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito:

[...] o objetivo do ensino de arte é contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural em que cada indivíduo vive, uma vez que a obra de arte reflete esse mundo por meio da elaboração metafórica. A capacidade de interpretar este mundo é aprendida através da interpretação das artes, que fornece uma base para ações inteligentes e moralmente sensíveis (Efland, 2004, p. 229).

Ou seja, através da leitura e compreensão de obras de arte, os envolvidos no processo educativo podem ser levados a compreender seu contexto com um olhar crítico, reflexivo e sensível. Em conformidade com Macedo e Moraes (2024) o simbolismo presente em obras de arte, tanto para quem as cria quanto para quem as usufrui, configura-se como um dispositivo mediador de significados e

promotor da metáfora. Quando mobilizada no âmbito das práticas artísticas, a metáfora se revela como um importante incentivo à curiosidade e ao desenvolvimento intelectivo, pois incentiva processos mentais necessários à sua compreensão e interpretação, desencadeando assim, a promoção de competências críticas, reflexivas e sensíveis nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outra contribuição do ensino de arte, citada por Efland (2004), é a de intensificar a imaginação e destacar seu papel na criação de significado pessoal e na transmissão de cultura. O autor afirma que o objetivo final desse ensino deveria ser a maximização do potencial cognitivo do aluno, por meio do reconhecimento da imaginação e de ferramentas cognitivas, como a metáfora, por exemplo, que tornam possível essa ação. Isso poderia ser realizado com a escolha de produções artísticas que sirvam como um guia cognitivo para conduzir os alunos à medida que constroem suas interpretações e compreensões. Tais obras serviriam como pontos em uma rede de conhecimento, onde caminhos podem ser traçados e cruzados. Assim, a arte pode estabelecer vínculos com outras áreas de conhecimento e, metaforicamente, como um mapa, pode indicar vários caminhos para a aprendizagem.

Sob essa visão, a cognição imaginativa está diretamente ligada à educação estética. Compreendemos a educação como “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 2007, p. 10). Esse processo se dá nos mais diversos aspectos da vida humana, não somente em contextos formais de aprendizado. O ensejo da educação, nesse sentido, é conceber coletividades capazes de aprender e construir saberes. Olea (2018) destaca que o conceito de educação é multifacetado e que, embora não haja uma definição única, é essencial que educadores compartilhem uma compreensão comum para orientar suas práticas pedagógicas. Para a autora, a educação é vital para o progresso social e imprescindível para a eliminação de diversos problemas que assolam a sociedade, a economia, a cultura e a política.

Já para Schiller (Barbosa, 2004), a estética é a competência humana de sentir e perceber a beleza. Captar o belo e o sentir como algo que se manifesta na interação entre razão e sensibilidade constitui a estética, que é a chave para a educação do homem. A união desses dois conceitos é a educação estética, concebida por nós como “a educação das sensibilidades humanas” (Moraes, 2016, p. 14), na qual o aumento do incentivo à percepção por intermédio dos sentidos pode ampliar a criatividade e a expressividade, bem como pode se tornar uma contribuição à cognição e à formação completa do ser humano.

Com a potencialização da educação sensível, proporcionada por intermédio da educação estética, é possível estimular o acesso à cultura, aos saberes diversos, à visão crítica, à reflexão e às

mudanças interiores e exteriores ao educador, sendo esses aspectos influenciadores diretos da ação professoral. Logo, notabilizar o ensino de Arte como promotor de experiências estéticas que contribuem no incremento da cognição contribui para a melhora da práxis docente em Arte e da formação humana de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Moraes (2020) também afirma que a experiência proporcionada pela educação estética é essencial para a construção de saberes e compreensão dos signos e símbolos artísticos que, por meio desta experiência estética, são apreendidos e passam a fazer parte de nossos acervos de experiências essenciais.

3 METODOLOGIA

Este ensaio teórico fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, orientada pela análise crítica e pela correlação de teorias que examinam a relação entre educação estética, cognição imaginativa e ensino de Arte. Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por investigar o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando diferentes aspectos das relações, processos e fenômenos que não são passíveis de redução à operacionalização de variáveis. No âmbito deste estudo, essa abordagem permite a exploração das dimensões conceituais, epistemológicas e pedagógicas associadas à educação estética e à cognição imaginativa, reconhecendo sua complexidade e multidimensionalidade da prática no Ensino de Arte. A pesquisa bibliográfica configura-se assim, como o principal procedimento metodológico adotado, que segundo Gil (2002), trata-se de um método desenvolvido a partir de materiais previamente elaborados, principalmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador abranger um escopo consideravelmente mais amplo de fenômenos do que o que seria possível por meio de pesquisas diretas. Foi conduzida uma pesquisa documental de natureza indireta, baseada em produções de outros autores, com abordagem reflexiva (Pereira et al., 2018), estruturada como um estudo de revisão narrativa não sistemática (Rother, 2007)

No contexto deste ensaio, a revisão bibliográfica contemplou obras clássicas e contemporâneas que consolidam o campo teórico referente à educação estética e à cognição imaginativa, com ênfase em autores como Vygotsky (2009), Efland (2004), Ana Cristina de Moraes (2016, 2020), Lucia Gouvêa Pimentel (2012), Paulo Freire (2018), Jorge Larrosa (2002, 2017) e Byung-Chul Han (2023, 2024). Adicionalmente, foi realizada uma revisão sistemática de estudos internacionais publicados entre 2020 e 2025, selecionando pesquisas que discutem as inter-relações entre educação estética, cognição e aprendizagem, apresentando evidências relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo e criativo mediado pela arte. A análise crítica do *corpus* buscou identificar convergências e divergências entre as perspectivas teóricas, considerando historicidade, dialogicidade, criticidade e

contextualização, especialmente nos cenários brasileiro e latino-americano analisados em relação aos objetivos propostos neste ensaio para o ensino e aprendizagem de Arte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os fundamentos teóricos que articulam a relação entre arte e cognição revelam a centralidade da educação estética para o desenvolvimento humano integral. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2009) concebe a imaginação como uma função psicológica superior, mediada pela cultura e pela linguagem, que se desenvolve pela internalização de práticas sociais. A arte, nesse contexto, amplia repertórios culturais, estimula a criatividade e favorece a agência estudantil em processos dialógicos e coletivos. Já a abordagem cognitiva, representada por Efland, destaca a arte como forma de cognição, capaz de desenvolver pensamento qualitativo, metafórico e integrado, potencializando a percepção, a criatividade e a resolução de problemas complexos. Estudos contemporâneos expandem essas ideias ao incorporar as dimensões sensório-motoras e emocionais, demonstrando que a imaginação envolve simulação corporal e ativação de memórias, o que reforça a importância de práticas artísticas que mobilizem o corpo, os sentidos e a afetividade no processo educativo.

Destarte, os avanços em neurociência evidenciam que a experiência estética mobiliza redes neurais ligadas à imaginação, empatia e memória, indicando que práticas artísticas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também capacidades socioemocionais essenciais. A perspectiva pragmatista, influenciada por Dewey, reforça o papel transformador da experiência estética, conectando percepção, imaginação, valor e ação ética, ao promover sujeitos críticos e criativos. As implicações pedagógicas desses fundamentos apontam para a necessidade de ampliar repertórios culturais, valorizar a diversidade de linguagens artísticas, integrar dimensões cognitivas, afetivas e sensório-motoras, e criar contextos colaborativos e dialógicos. No Brasil, apesar dos desafios estruturais e formativos, a riqueza cultural, os avanços legais e a produção acadêmica oferecem bases promissoras para uma educação estética transformadora, capaz de promover equidade e inovação na formação dos sujeitos.

5 CONCLUSÃO

Este ensaio teórico buscou evidenciar os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre educação estética e cognição imaginativa, articulando tradições teóricas consolidadas com contribuições internacionais recentes. Ao longo do texto, argumentamos que a educação estética não é um componente ornamental ou secundário da formação humana, mas desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos. Desta forma, a cognição imaginativa,

compreendida como capacidade de criar, manipular e transformar representações mentais que transcendem o dado imediato, é uma função cognitiva fundamental, profundamente integrada a outros processos cognitivos, como percepção, memória, linguagem e raciocínio. Neste sentido, a Arte, por meio da experiência estética, promove o desenvolvimento da cognição imaginativa ao mobilizar percepção, imaginação e estesia de forma integrada e incorporada, ao exigir a interpretação de símbolos e metáforas, e ao conectar dimensões cognitivas, afetivas e sensório-motoras.

As perspectivas teóricas discutidas neste ensaio histórico-cultural (Vygotsky), cognitiva (Efland), enativa e incorporada (Coëgnarts, Bermúdez et al.), neuro cognitiva (Liu et al.) e pragmatista (Dewey, Alma), convergem ao reconhecer a centralidade da imaginação e da experiência estética no desenvolvimento humano, embora enfatizem diferentes aspectos e mecanismos desses processos. A articulação dessas perspectivas oferece um quadro teórico robusto e multidimensional, capaz de fundamentar pesquisas e práticas pedagógicas no campo da educação artística.

As implicações pedagógicas desses fundamentos teóricos apontam para a necessidade de práticas educativas que: (a) ampliem e enriqueçam a experiência dos estudantes, oferecendo-lhes acesso a repertórios culturais diversos e complexos; (b) desenvolvam a percepção e a atenção estética, por meio de práticas de observação atenta e discriminação de qualidades sensíveis; (c) promovam o pensamento metafórico e simbólico, trabalhando sistematicamente com a interpretação e criação de metáforas em diferentes linguagens artísticas; (d) integrem dimensões cognitivas, afetivas e sensório-motoras, reconhecendo o papel do corpo, do movimento e da experiência emocional no desenvolvimento cognitivo e estético; (e) criem contextos dialógicos e colaborativos, nos quais a imaginação possa emergir como processo social e culturalmente mediado.

No contexto brasileiro, a implementação de uma educação estética transformadora enfrenta desafios significativos, relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à valorização curricular e social do ensino de Arte. Contudo, há também possibilidades promissoras, incluindo a riqueza e diversidade cultural brasileira, os avanços legais e curriculares, e a produção acadêmica e as práticas inovadoras desenvolvidas por pesquisadores e educadores. Dessa forma, admitimos que a educação estética é essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo, pois incentiva o ciclo de reflexão e ação, estimula a formação de pessoas críticas, criativas e sensíveis ao seu ambiente sociocultural, além de apoiar transformações sociais e culturais. O ensino de Arte, baseado na compreensão sobre como educação estética se conecta à cognição imaginativa, possui assim, potencial para transformar práticas educacionais contemporâneas, proporcionando aos alunos recursos intelectuais, emocionais e éticos que os capacitam a entender, imaginar e construir novos futuros diante diferentes dimensões aqui refletidas neste ensaio.

Finalmente, reafirmamos a necessidade de pesquisas futuras que investiguem empiricamente o impacto da educação estética, que explorem os mecanismos neuro cognitivos da experiência estética em contextos culturais diversos, que desenvolvam e avaliem programas de formação docente, que investiguem as contribuições da educação estética para a equidade educacional, e que explorem as possibilidades e os desafios da integração de tecnologias digitais na educação estética. Somente por meio de um esforço coletivo e sustentado de pesquisa, formação e prática pedagógica será possível realizar plenamente o potencial transformador da educação estética e da cognição imaginativa. Pimentel (2012) confirma isto argumentando que a vivência estética corrobora para a articulação entre razão e sensibilidade e cria espaços de aprendizado que valorizam a experiência e a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a cognição imaginativa torna-se um eixo estruturante da prática pedagógica, pois permite aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Arte transitar entre o fazer artístico e o pensar educacional.

Concluímos reconhecendo que os processos de experiência estética podem ser incorporados ao ensino e à aprendizagem por meio da educação estética, ampliando o estímulo à reflexão. Ao propiciar vivências apreciativas capazes de transformar o indivíduo, instaura-se um ciclo permanente de reflexão e ação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e humano de todos os participantes. Tal abordagem potencializa o pensamento crítico, a sensibilidade e a compreensão. Quando sentimentos, ideias, opiniões e críticas são representados na criação artística, ou quando esses símbolos são interpretados pelos sentidos, observa-se um progresso notável no desenvolvimento cognitivo do estudante, enriquecendo sua formação e percepção sensível. Assim, o contato com a Arte, tanto em contextos escolares quanto externos, aliado à educação estética e ao incentivo à imaginação cognitiva, é essencial para formar pessoas críticas, reflexivas e sensíveis, preparadas para se desenvolver plenamente e transformar criativamente seu entorno.

REFERÊNCIAS

ALMA, H. *Art and religion as invitation: An exploration based on John Dewey's theory of experience and imagination.* *Perichoresis*, v. 18, n. 3, p. 33–45, 2020.

BARBOSA, R. *Schiller & a cultura estética.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BAYNE, T.; BRAINARD, D.; BYRNE, R. W. et al. *What is cognition?* *Current Biology*, v. 29, n. 13, p. R608–R615, 2019.

BERMÚDEZ, V.; GAMBINO, R.; GARCÍA-VALERO, B. et al. *Editorial: Imagination, cognition, and the arts.* *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 18, p. 1523760, 2024.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAIMAN, C.; JAKOBSON, B. *Aesthetic experience and imagination in early elementary school science – a growth of 'Science–Art–Language–Game'.* *International Journal of Science Education*, v. 44, n. 5, p. 833–853, 2022.

COËGNARTS, M. *Art and embodied knowledge: The bodily basis of aesthetic cognitivism.* *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 83, n. 3, p. 197–210, 2025.

DE SOUZA, V. L. T.; ARINELLI, G. S. *Development, imagination, and art: Contributions to research practices in school contexts.* *Human Arenas*, v. 5, n. 3, p. 424–440, 2022.

EFLAND, A. D. *Arte y cognición: La integración de las artes en el currículum.* Barcelona: Octaedro EUB, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, B.-C. *Vita contemplativa: Ou sobre a inatividade.* Petrópolis: Vozes, 2023.

HAN, B.-C. *A salvação do belo.* Petrópolis: Vozes, 2024.

HERNÁNDEZ OLEA, M. del C. *La educación en la actualidad.* *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, v. 1, n. 3, p. 12–22, 2018.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana.* Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002.

LARROSA, J. *Tremores: Escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIU, H.; XU, X.; SUN, W. et al. The role of semantic inhibition in aesthetic appreciation: fNIRS evidence from poetry reading. *bioRxiv*, 2025.

MACEDO, E. M. S. *IMAGESOUND: Uma proposta pedagógica para o ensino/aprendizagem de arte com base na cognição imaginativa*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2020.

MACEDO, E. M. S.; MORAES, A. C. de. Um papel da autobiografia na formação do docente em arte. In: MORAES, A. C. de; MACEDO, E. M. S. (orgs.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. p. xx–xx.

MANERA, L. *Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach.* *Education 3–13*, v. 50, n. 4, p. 483–493, 2022.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, A. C. de. *Educação estética na universidade: Antropofagias e repertórios artístico-culturais de estudantes*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MORAES, A. C. de; MACEDO, E. M. S. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023.

MORAES, A. C.; RIBEIRO, L. T. F. Constituição de impulsos lúdicos pela educação estética de docentes: Um olhar schilleriano // Processes of constitution of ludic impulses through aesthetic education of pedagogues in the university: A schillerian look. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 25, e020028, 2020.

PIMENTEL, L. G. *Cognição imaginativa: Arte, percepção e pensamento*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A imaginação e a arte na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.