

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



A ARTE COMO EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

Uma abordagem psicológica

Daniella Pinheiro do Amaral Lima

Dissertação

Mestrado em Crítica, Curadoria e Teorias da Arte

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa e
pelo Prof. Doutor Joao Manuel Gouveia De Almeida Peneda

2022

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Daniella Pinheiro do Amaral Lima, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “A ARTE COMO EXPRESSÃO NA INFÂNCIA – Uma abordagem psicológica”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

Lisboa, 27/02/2022

Resumo

Esta dissertação tem como ponto de partida teorias desenvolvidas por autores da área da psicologia (capítulos 1 e 2), como Jean Piaget, Carl Jung e Lev Vygotsky, investigando as principais ideias sobre o desenvolvimento cognitivo e da personalidade na criança. Em seguida, exploram-se os conceitos sobre desenvolvimento artístico e estético infantil (capítulo 3), com base nas teorias de Viktor Lowenfeld & W. Lambert Brittain e Abigail Housen. A intenção, nesse momento, é perceber os diferentes momentos ao longo do processo de desenvolvimento infantil, nos domínios mencionados.

Com base nestas teorias psicológicas, abordamos alguns dos principais movimentos artísticos das vanguardas dos séculos XIX e XX e, em particular, a arte *naïf*, no campo da história da arte (capítulo 4). O objetivo é compreender estes movimentos artísticos e, em especial, a arte *naïf* a partir do conhecimento psicológico e das etapas do desenvolvimento artístico e estético infantil.

Esta dissertação é concluída com um estudo de caso (capítulo 5), recorrendo-se a duas crianças da mesma idade com o intuito de aplicar e testar as teorias analisadas. Este estudo de caso parte de um instrumento que possibilita a análise dos níveis cognitivos da criança, nos domínios artístico e estético, com base nas teorias de Lowenfeld & Brittain e Housen. A aplicação prática reforçou a importância destes estudos demonstrando que algumas características do universo infantil podem estar presentes em obras de diversos movimentos artísticos.

O objetivo desta dissertação passou por investigar a importância do estudo psicológico como instrumento de compreensão para a história e para a crítica da arte. A teoria psicológica permitiu, não só compreender sob uma outra luz o movimento da arte *naïf*, como também analisar com outra profundidade as suas obras mais representativas e, ainda, propor uma potencial aplicação.

Palavras-chave: psicologia da arte, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento estético, desenvolvimento artístico e arte *naïf*

Abstract

This dissertation takes as its starting point the theories of authors in the field of psychology (chapters 1 and 2), such as Jean Piaget, Carl Jung and Lev Vygotsky, investigating the main ideas about cognitive and personality development in children. Then, the concepts of children's artistic and aesthetic development are explored (chapter 3), based on the theories of Viktor Lowenfeld and Abigail Housen. The intention, in this part, is to understand the different moments of child development processes from the mentioned domains.

Based on these psychological theories, we approach some of the main artistic movements of the 19th and 20th century avant-gardes and, in particular, naïve art, in the field of art history (chapter 4). The purpose is to understand these artistic movements, most focused on naïve art, from the psychological knowledge and stages of child development.

This dissertation concludes with a case study (chapter 5), using two children of the same age in order to apply and test the theories analyzed. This case study is based on an instrument that enables the analysis of the child's cognitive level in the aesthetic and artistic domains, based on the theories of Lowenfeld & Brittain and Housen. The practical application reinforced the importance of these studies, demonstrating that some characteristics of the children's universe may be present in works of art from different artistic movements.

The objective of this dissertation was to investigate the importance of psychological studies as an instrument to develop a better understanding in the fields of history and criticism of art. Psychological theories not only allowed us to understand the movement of naïve art in a different light, but also to analyze its most representative works of art in a different depth, and propose a potential application.

Keywords: psychology of art, cognitive development, aesthetic development, artistic development and naïve art

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof(a). Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa, e ao meu co-orientador Prof. Doutor Joao Manuel Gouveia De Almeida Peneda, que souberam conduzir meu olhar e minha escrita de acordo com o tema escolhido e por terem se colocado disponíveis para me orientarem nesta dissertação. Muito obrigada por toda paciência e ajuda.

Aos professores que cruzaram o meu caminho durante essa minha jornada. Vocês, com certeza, fazem parte desta etapa também, sempre presentes na minha história.

Aos meus pais, Edson Luiz da Silva Lima e Sandra Leonor Pinheiro do Amaral Lima, que me apoiam e torcem por mim com toda dedicação, amor e respeito. Se não fosse por vocês, eu não estaria aqui hoje. Não tenho palavras para agradecer tudo que sempre fizeram por mim.

Às minhas avós, que mesmo longe, conseguem sempre me transmitir muito amor e carinho. Vocês fazem toda a diferença na minha vida.

Aos meus amigos, sem a necessidade em citar nomes, pois vocês sabem quem são. Muito obrigada por estarem sempre me estimulando a continuar e fazendo com que os dias fossem menos exaustivos e com muito mais sorrisos.

À uma pessoa especial, que faz questão de me lembrar todo dia que eu sou capaz e que tudo sempre fica bem, no final. Muito obrigada pelas palavras de apoio, pelo amor demonstrado e por sempre acreditar e torcer por mim.

Ao Universo por me proporcionar infinitas possibilidades e sempre conspirar a meu favor.

Ao divino, dentro e fora de mim, por ser meu guia em todos os momentos.

A mim mesma, por estar aqui hoje, realizando mais uma conquista, encarando os obstáculos e me colocando sempre como uma aprendiz da vida. Que eu siga assim.

Muito obrigada.

***“Art lives through the imaginations of the people who are seeing it.
Without that contact, there is no art.”***

– Keith Haring, Flash Art, 1984

Índice:

Índices de Imagens	7
Introdução	8
Metodologia	9
Capítulo 1: O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	10
Capítulo 2: O desenvolvimento da personalidade e a formação do ego	30
Capítulo 3: O desenvolvimento artístico e estético na criança	46
Capítulo 4: A liberdade de expressão no mundo da arte	73
Capítulo 5: A expressão da criança através da arte	85
Conclusões	97
Bibliografia	101
Anexos	108

Índices de Imagens

Figura 1. Imagem usada para o instrumento	90
Figura 2. Desenho de uma das crianças durante utilização do instrumento	94
Figura 3: Desenho de uma das crianças durante utilização do instrumento	94
Figura 4. Obra de arte Claude Monet	Anexos
Figura 5. Obra de arte Van Gogh	Anexos
Figura 6. Obra de arte Paul Gauguin	Anexos
Figura 7. Obra de arte Paul Cézanne	Anexos
Figura 8. Obra de arte Toulouse-Lautrec	Anexos
Figura 9. Obra de arte Ernst Kirchner	Anexos
Figura 10. Obra de arte Edvard Munch	Anexos
Figura 11. Obra de arte Hans Arp	Anexos
Figura 12. Obra de arte Salvador Dalí	Anexos
Figura 13. Obra de arte René Magritte	Anexos
Figura 14. Obra de arte João Miró	Anexos
Figura 15. Obra de arte Jean Dubuffet	Anexos
Figura 16. Obra de arte Adolf Wölflí	Anexos
Figura 17. Obra de arte Henri Rousseau	Anexos
Figura 18. Obra de arte Tarsila do Amaral	Anexos
Figura 18. Obra de arte Djanira da Motta e Silva	Anexos
Figura 19. Obra de arte Waldomiro de Deus	Anexos

Introdução

Com a motivação de juntar arte com psicologia, essa dissertação propôs-se a explorar melhor como essa união poderia ser usada para uma maior compreensão do ser humano e da arte; um instrumento cultural que expressa não só o indivíduo, mas o coletivo. Acreditamos que o conhecimento não só nos liberta de padrões, como nos permite aprimorar capacidades e transformar o mundo.

Este estudo partiu de uma curiosidade e paixão individual. Embora a consequência seja uma ampliação do nosso próprio saber, a intenção sempre foi a de compartilhar com todos aqueles que estejam também nesse mesmo caminho.

Assim, no primeiro e segundo capítulos, começa-se por uma fundamentação teórica, sob uma perspectiva sobretudo psicológica – com Piaget (1896-1980), Jung (1875-1961) e Vygotsky (1896-1934). Depois, no terceiro capítulo, analisa-se o desenvolvimento artístico e estético – Housen (1945-2020) e Lowenfeld (1903-1960) & Brittain (1922-1987), e, no quarto capítulo, reflete-se sobre a história da arte, com foco na arte *naïf*, para, então, finalizar-se, no quinto capítulo, propondo um instrumento pedagógico fundamentado em obras de arte *naïfe* e nas teorias anteriormente estudadas.

Embora existam diversas dissertações neste âmbito, muitas se encaixam mais a nível teórico. Poucas são aquelas que articulam as teorias da arte com as da psicologia (Ana Mantero, 2012). Raras, ainda, são aquelas que apresentam algum instrumento prático na qual as teorias possam ser aplicadas. Por isso, a proposta no final desta dissertação apresenta um instrumento prático para reforçar a interpretação do desenvolvimento artístico e estético na criança a partir de um movimento artístico. Deste modo, é possível que um olhar mais crítico e compreensivo seja desenvolvido ou aprimorado a respeito dos movimentos artísticos, dos artistas e das obras de arte, uma vez que a arte é uma forma de comunicação e expressão humana.

Acreditamos que o cruzamento entre os conhecimentos sobre arte e psicologia, com base num instrumento de análise, é algo extremamente positivo. Com base nisso, é possível ter uma compreensão mais completa acerca do desenvolvimento humano e de como a arte permite a expressão do indivíduo no quadro sociocultural onde ele se encontra, especialmente na fase da infância, que é a mais importante para a formação de um adulto

saudável. Afinal somos seres gregários, apesar de únicos, e é a partir dessa singularidade que criamos juntos o mundo.

Metodologia

O nosso estudo cruza dois campos do conhecimento: a psicologia e a história da arte (crítica da arte). Esta dissertação começa por recorrer às teorias de diferentes áreas da psicologia, sobretudo o pensamento de Piaget, Jung e Vygotsky, explicitando os conceitos psicológicos desenvolvidos por estes autores. Em Piaget foi explorada a teoria do sujeito epistêmico e os estádios do desenvolvimento cognitivo da criança, para que pudéssemos entender como ocorre a construção do conhecimento do ser humano. Com Jung, estudámos o desenvolvimento da personalidade, expondo como se dá a formação do ego e o desenvolvimento da consciência. Em Vygotsky foram explorados alguns conceitos do Sociostrutivismo e suas ideias sobre a psicologia da arte, estabelecendo-se uma comparação com o construtivismo de Piaget.

Depois das teorias e conceitos psicológicos, nossa atenção dirige-se para a História da Arte. Abordamos alguns movimentos artísticos, com um foco especial nas vanguardas do século XIX e XX, fundamentais na quebra de paradigmas no mundo da arte e na exploração da expressão artística livre. Nesta fase, aproveitamos para destacar algumas reflexões de Baudelaire, poeta e crítico de arte, a respeito da efemeridade da arte e da importância da liberdade na criação. Esta parte conclui-se com a arte *naïf* e a sua relação com a infância, mostrando-se que, apesar de remeter para a infância devido à sua espontaneidade, não corresponde a uma arte produzida por crianças. Permite-nos sobretudo compreender essa fase da vida do ser humano, estabelecendo uma comparação entre a arte e a infância.

Num terceiro momento, realizamos uma aplicação das teorias exploradas ao longo desta dissertação que nos permite aferir os conhecimentos aprofundados e apurar as ideias propostas pelos autores previamente mencionados. Como forma de exemplificação do instrumento criado, realizamos uma análise dos resultados relativos a duas crianças da mesma idade com o objetivo de desenvolver um conhecimento mais empírico sobre o tema estudado.

O resultado confirma a importância da reflexão anterior, permitindo compreender e enquadrar os níveis cognitivos, artísticos e estéticos em que a criança se encontra, a partir da sua leitura da obra de arte. O que confirma a importância da abordagem psicológica para a compreensão do mundo da arte.

Em suma, a metodologia utilizada neste estudo é sobretudo qualitativa (Gonçalves, Marques, & Gonçalves, 2021), na qual o objetivo é compreender mais profundamente o tema proposto com base num estudo teórico e numa interpretação a partir da análise desse conteúdo (Bardin, 2018). É um método de pesquisa que lida com uma abordagem mais subjetiva, como, por exemplo, impressões, motivações, pensamentos e opiniões sobre um determinado tema. A análise de conteúdo baseou-se não somente em todo o conhecimento explorado, mas também numa aplicação prática, ou seja, num estudo de caso (Stake, 1995) de duas crianças.

Capítulo 1: O desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Jean William Fritz Piaget foi um biólogo suíço que desenvolveu a Epistemologia Genética: teoria do conhecimento baseada na constituição psicológica do pensamento humano. Apesar de não ser psicólogo ou mesmo um pedagogo de formação, Piaget dedicou seus estudos à área da Psicologia e Educação, além da Epistemologia, e foi um dos pensadores mais influentes na área da educação e desenvolvimento humano.

A Teoria Cognitiva, desenvolvida por Piaget, reunindo saberes da Biologia, da Psicologia e da Filosofia, é de extrema importância para a compreensão do desenvolvimento e educação infantil, possibilitando uma imersão profunda nos processos mentais humanos e esclarecendo o modo como o nosso conhecimento é estruturado e a nossa inteligência desenvolvida.

1. Sujeito epistêmico

Sujeito epistêmico é o principal conceito criado por Piaget, orientando toda a sua obra. Basicamente, esse conceito afirma que existem características inerentes a todo ser humano, possibilitando que todos possam desenvolver a capacidade de construir o conhecimento através da nossa relação com o meio em que vivemos. Deste modo, é

possível, ao longo do desenvolvimento cognitivo, a construção de inúmeras ações essenciais para a obtenção do conhecimento.

Piaget (1971) afirma que o desenvolvimento das estruturas mentais começa a partir nascimento, quando se inicia a troca com o mundo ao seu redor. Porém, para o processo de estruturação cognitiva acontecer é fundamental uma postura ativa do indivíduo face ao meio. Somente assim ocorre a aprendizagem.

Para o autor, a capacidade de construir relações nasce já com o ser humano. As outras estruturas cognitivas vão sendo formadas e moldadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Todas as informações que vamos adquirindo ao longo da vida vão reelaborando nossa estrutura cognitiva. Desse modo, a aprendizagem pode ser renovada e consolidada. Isso significa que durante o processo de construção do conhecimento estamos sempre validando novas informações com o intuito de modificar ou atualizar o que já sabemos, criando novos saberes.

A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui "desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas. (Chiabai & Ramozzi-Chiarottino, 1990, p. 3)

Baseado no conceito do sujeito epistêmico, podemos dizer que, se todos os indivíduos já possuem em si a capacidade de desenvolver o conhecimento, então o aprendizado é possível para todos. A diferença está em como ocorrem as trocas com o meio em que vivem, o que significa que podem existir diferentes níveis de aprendizagem para cada pessoa, mostrando a importância, mais uma vez, da ação ativa do indivíduo com o mundo ao seu redor.

Durante o processo de maturação do nosso cérebro são produzidas estruturas mentais que representam o que experienciamos no mundo, que Piaget denominou de “esquemas”. Em outras palavras, esquemas são moldes ou conceitos que usamos para interpretar e organizar as informações que recebemos do meio (Myers, 2006), começando na infância como uma forma de entender o mundo.

A ação de troca com o meio ocorre através do que a Piaget chama de processo de adaptação, e esse processo acontece por meio de duas etapas complementares: a

assimilação e a acomodação. Na assimilação, o indivíduo cria um significado para determinada informação de acordo com suas possibilidades diante de esquemas já existentes e com a fase cognitiva em que ele se encontra. Já a acomodação acontece quando há uma reestruturação de esquemas anteriores (de assimilação) para acomodar essa nova informação, incorporando um novo aprendizado e mudando a estrutura cognitiva.

[...] Não se pode falar de aprendizagem ou de aquisição se não há conservação do que é aprendido, e, reciprocamente, não se utiliza o termo ‘memória’ a não ser no caso da conservação de informações de fonte exterior [...] a memória de um esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal. Pode-se, portanto, a respeito dele evitar falar de ‘memória’, exceto para fazer do esquema um instrumento da memória. (Piaget, 1973, pp. 214-215)

Ou seja, na assimilação, o indivíduo ativa estruturas psíquicas que já possui, buscando resolver uma questão baseado no conhecimento que ele já tem e na sua forma de interpretação do mundo; enquanto na acomodação é necessário construir novas estruturas, pois as existentes não são suficientes para essa nova informação obtida através do meio. Sem uma estrutura cognitiva suficientemente madura, o sujeito age no sentido de transformar, ajustando-se para acomodar o conhecimento adquirido por esse novo objeto ou evento experienciado.

A tendência ao equilíbrio nos intercâmbios funcionais entre o ser humano e o meio no qual vive se encontra no núcleo da explicação genética do desenvolvimento. O duplo jogo da assimilação e da acomodação é presidido pela busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade à qual se aplicam e a tendência de sinal contrário para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. (Coll, 1997, p. 155)

No sistema cognitivo do sujeito, os processos de assimilação e acomodação estão normalmente em equilíbrio. Quando há uma perturbação desse equilíbrio, gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento experienciado, o que ativa mecanismos naturais de equilíbrio, produzindo construções compensatórias em busca de um novo equilíbrio, melhor do que o anterior (Cavicchia, 2010, p. 2). A partir desse processo, denominado de “processo de equilíbrio” por Piaget, é que a evolução cognitiva acontece, permitindo o progresso na construção do conhecimento.

O sentido atribuído por Piaget à palavra “conhecer” é: organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos a partir do vivido e experienciado – incluindo o meio físico, as ideias, os valores, as relações humanas e toda a cultura de um modo mais amplo

(Cavicchia, 2010, p. 1). Sendo assim, como já dito anteriormente, o conhecimento é criado somente quando há ação do sujeito sobre o meio, ou seja, por meio das experiências vividas. E é a partir daí que o indivíduo pode ir dando significados para tudo que experiencia através da assimilação.

Recapitulando o que foi dito anteriormente, o ser humano só é capaz de conhecer a realidade quando atua sobre ela, estabelecendo intercâmbio com o meio através dos esquemas: de ação e de representação (Silva, Santos, & Jesus, 2010, p. 4). Os esquemas de ação seriam os primeiros reflexos da criança – pegar, apertar, sugar, dentre outros. Ou seja, compreendem ações mais generalizadas e automáticas do indivíduo. Já os esquemas de representação tornam-se possíveis quando a criança desenvolve a função semiótica, ou seja, a capacidade de diferenciar significante de significado (2010, p. 4), trazendo ações mais conscientes e individualizadas. Sendo assim, o contato com o meio se dá através desses dois esquemas e, a partir deles, a criança vai criando sua compreensão de mundo.

2. Estádios do desenvolvimento cognitivo

É através das nossas estruturas mentais que desenvolvemos a capacidade de organizar e estruturar cada experiência de troca com o meio. Essas estruturas funcionam ordenando, classificando e estabelecendo relações para cada informação captada pelo indivíduo. Os diferentes níveis de expressão e compreensão dessas informações são o resultado do funcionamento das estruturas mentais em diferentes momentos de construção (Cavicchia, 2010, p. 3). Essas diferentes fases geram, à nível estrutural, o que Piaget chamou de “estádios do desenvolvimento cognitivo”, que explicam as etapas pelas quais acontece a construção do mundo pela criança e, conseqüentemente, a formação do conhecimento.

Como forma de caracterizar cada estágio do desenvolvimento cognitivo, Piaget propôs alguns critérios obrigatórios: cada estágio precisa de ser integrador, composto por partes que integram as estruturas das etapas seguintes (Cavicchia, 2010, p. 3). Um estágio corresponde a uma estrutura de um conjunto regido por leis de totalidade, que valem para todos os estágios (2010, p. 3). Cada estágio compreende um nível inicial, de preparação, e um final, de acabamento; e é necessário identificar o processo de gênese e as formas de equilíbrio final, em uma sequência de estágios (2010, p. 3).

A partir dessas exigências básicas, Piaget explicou as etapas do desenvolvimento das estruturas cognitivas humanas em quatro períodos. São eles: estágio da inteligência sensório-motora (até aproximadamente os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou

pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos).

Cada estágio contém particularidades essenciais que precisam de ser experienciadas e equilibradas antes de avançarmos para o estágio seguinte, ou seja, cada um é desenvolvido sucessivamente em direção ao equilíbrio final. Sendo assim, durante o desenvolvimento cognitivo, há constante integração de novos equilíbrios em formação conforme vamos atingindo o equilíbrio em um ponto anterior.

Dessa forma, podemos dizer que os estágios seguem uma sequência necessária de desenvolvimento, chamada de “creodo”, e com uma duração adequada para a construção das competências cognitivas (Cavicchia, 2010, p. 4). Isso significa que um estágio é resultado do anterior e, ao mesmo tempo, uma preparação para a integração do seguinte, formando o caminho percorrido na construção da inteligência, estando ainda diretamente relacionados com o desenvolvimento afetivo e social da criança.

2.1. Estádio da Inteligência Sensório-Motora

É o primeiro estágio pelo qual todo e qualquer ser humano irá passar na vida e é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é a partir dele que é formada a base de todos os processos cognitivos. A principal característica é a ausência da função semiótica; e sua duração vai do nascimento até os 2 anos de idade.

É nessa fase que a criança começa a explorar o meio físico através de seus esquemas sensório-motores e encontra as primeiras formas de pensamento e expressão, com uma inteligência prática, baseada na percepção. Piaget estabeleceu seis subestádios dentro da evolução cognitiva da criança nesse período. Nessas etapas estabelecem-se bases que permitem a construção do conhecimento, possibilitando, assim, ao ser humano organizar suas experiências na concepção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo (Cavicchia, 2010, p. 4).

2.1.1. Subestádio I

Esse subestádio vai do nascimento até aproximadamente 1 mês de idade e é nele que o indivíduo experiencia seus primeiros esquemas, chamados de esquemas reflexos – “ações espontâneas que surgem automaticamente em presença de certos estímulos” (Cavicchia, 2010, p. 4), e proporcionam a conexão inicial da criança com o meio. Um exemplo seria

quando há uma estimulação na zona bucal do bebê, que é acionado o esquema reflexo da sucção.

2.1.2. Subestádio II

Esse subestádio vai de 1 mês a aproximadamente 4 meses e meio de idade; aqui, os esquemas reflexos sofrem reajustes conforme são acionados, passando pelo processo de acomodação. Isso se deve, porque, no decorrer dos intercâmbios com o meio, a criança sofre resistências ao tentar assimilar um objeto/evento e acomodá-lo a um conjunto de ações já existentes, exigindo então que transformações sejam feitas para que possa ser possível a acomodação, o que também gera novos equilíbrios.

A partir dessa adaptação das novas informações é que os esquemas reflexos passam a ser caracterizados como esquemas de ação, já que sofrem um processo de diferenciação, resultando de uma construção que procede de reequilíbrios cognitivos. Como foi falado anteriormente, quando um esquema sofre acomodação, há consequentemente uma reestruturação de um esquema disponível ou a criação de um novo esquema de complexidade crescente para adaptar o sistema cognitivo à nova informação recebida. Um exemplo desses novos esquemas de ação seria quando o bebê apanha um objeto que ele visualizou e o leva à boca, no intuito de investigar, sentir e reconhecer o meio em que vive.

É nessa fase também que observamos um comportamento chamado por Piaget de reação circular primária: ações realizadas repetidamente pelo bebê que geram algum tipo de satisfação e são executadas no próprio corpo dele, como, por exemplo, a protusão da língua e a sucção do dedo da mão.

Aqui, as crianças ainda não possuem um nível de representação mental e os espaços criados por determinada ação ainda não são coordenados entre si; tudo se encontra misturado na percepção da criança. As condutas observadas nesse subestádio não são inteligentes no seu verdadeiro sentido. As crianças fazem a transição entre o que é orgânico e o que é intelectual, preparando, assim, a construção da inteligência (Cavicchia, 2010, p. 5).

2.1.3. Subestádio III

Esse subestádio vai dos 4 meses e meio aos 8-9 meses de idade e é nele que surgem as reações circulares secundárias. Essas reações são agora voltadas para os objetos, não mais

para o próprio corpo. Esse processo marca a passagem da atividade reflexa para a atividade propriamente inteligente, pois pela primeira vez aparece um elemento de previsão de acontecimentos (Cavicchia, 2010, p. 6). A criança agora entende que uma determinada ação pode gerar algum efeito, então começa a realizar diferentes experimentações manuais como sacudir, balançar, esfregar, etc.

A partir dos esquemas secundários, podemos observar como será o desenvolvimento da inteligência no jovem adulto. E é nesse subestádio que as crianças começam a ter uma noção espacial maior e já conseguem coordenar a visão e a apreensão, sendo capazes de perceber um conjunto de ações, ainda que centralizadas em si próprias (Cavicchia, 2010, p. 6). Um objeto, por exemplo, já consegue ser distinguido por ela, mesmo quando está semioculto, desde que esteja ligado à uma ação própria da criança.

A formação da noção de sucessão também se inicia nesse período. A criança começa a ter consciência temporal do 'antes' e do 'depois', porém ainda relacionados à uma determinada ação que ela empreendeu. É um momento em que o mundo vai ganhando mais forma e a criança começa a tentar entender as causas do que acontece ao seu redor.

2.1.4. Subestádio IV

Esse subestádio vai dos 8-9 meses aos 11-12 meses de idade e é nele que a criança começa a desenvolver a coordenação das reações circulares secundárias, o que significa que ela já é capaz de agir intencionalmente sobre o meio através de esquemas previamente aprendidos. À medida que a criança vai coordenando esses esquemas, ela vai desenvolvendo ainda mais a capacidade de antecipar acontecimentos e aprimorando a noção de permanência do objeto.

Nessa fase há uma dissociação entre os meios e os fins, já que agora a criança começa a entender melhor o efeito da causalidade, na qual ela pode escolher um meio já conhecido e aplicar às novas situações para chegar a um outro fim. Dessa maneira, ela age intencionalmente sobre o objeto, atribuindo-lhes e às pessoas ao seu redor atividade própria, indicando a transição entre a causalidade mágico-fenomenista e a causalidade objetiva (Cavicchia, 2010, p. 7). A criança, então, entende que a fonte causal pode vir de ações externas a ela, ou seja, ela percebe que não é somente através de suas próprias ações que as situações acontecem ao seu redor, pois existem ações provenientes também de outras pessoas e objetos.

Um exemplo de esquema dessa fase seria quando há objetos ocultos atrás de anteparos. A criança é capaz de esconder o objeto e depois ir buscá-lo novamente; porém, se o objeto é deslocado, ela ainda o procurará na primeira posição. Ou seja, a criança ainda não consegue considerar a sucessão de deslocamentos visíveis, sendo a permanência do objeto ainda subjetiva, ligada à própria ação da criança (Cavicchia, 2010, p. 7).

2.1.5. Subestádio V

Esse subestádio vai dos 11-12 meses aos 18 meses de idade e é nele que surge a reação circular terciária. Isso quer dizer que é uma etapa caracterizada pela experimentação e busca por novidade, pois a criança explora objetos desconhecidos por todos os meios que conhece, repetindo esses esquemas constantemente (Cavicchia, 2010, p. 8). Ou seja, a criança testa ações já conhecidas por ela a fim de obter resultados parecidos, ao invés de apenas repetir movimentos que trouxeram satisfação.

A descoberta de meios novos através da experimentação ativa revela-se em condutas que manifestam as formas mais elevadas de atividade intelectual da criança, antes do aparecimento da inteligência sistemática (Cavicchia, 2010, p. 8). Um exemplo de conduta seria quando a criança utiliza algum tipo de objeto para atrair outro objeto para perto dela, experimentando uma nova ação e verificando sua eficácia de acordo com o seu objetivo.

O reconhecimento de que os objetos podem causar fenômenos independente da sua ação iniciado na etapa anterior faz com que a criança agora comece a levar sua atenção ao objeto em si e não mais às suas próprias ações, despertando a curiosidade e instigando a vontade de estudar os objetos ao seu redor.

Ainda aqui, a memória da criança começa a se estender, com isso ela passa a ter a capacidade de realizar algumas imagens mentais, dando início ao pensamento simbólico. Além disso, a criança também começa a ter uma maior percepção sobre a sucessão do tempo, que agora engloba sujeito e objeto, criando esse elo entre cada objeto/evento do meio em que ela vive (Cavicchia, 2010, p. 8).

2.1.6. Subestádio VI

Esse subestádio vai dos 18 meses aos 24 meses de idade e é nele que acontece a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa, que se inicia com o surgimento da função simbólica. Isso significa que, agora, tudo que a criança experiencia evolui à nível mental, ou seja, ela é capaz de representar o mundo exterior mentalmente

em imagens, memórias e símbolos, sem que sejam necessárias outras ações físicas (Cavicchia, 2010, p. 9).

Nessa etapa, há uma união entre invenção e representação, pois, com o aparecimento da função simbólica, a criança já se torna capaz de “fazer de conta”. O objeto também já está totalmente constituído e a criança já consegue representá-lo mesmo na sua ausência (Cavicchia, 2010, p. 9). Desse modo, a criança passa a compreender a existência de causa e efeito e a relação entre antes e depois, conseguindo, então, planejar uma ação com o intuito de chegar a um objetivo específico em relação a determinado objeto.

Em resumo, nestes dois primeiros anos de vida, é como se a criança fosse saindo da sua própria “caverna” e entendendo que, para além dela, existe o mundo ao redor dela. Ela sai de um estado de total confusão, no qual só possui esquemas reflexos, e dá início ao contato com o mundo ao seu redor. Através dos processos de assimilação e acomodação, ela vai estabelecendo essa relação com o meio, atribuindo significados à realidade e buscando compreender o mundo com base nos sentidos.

“No estágio sensório-motor o instrumento principal de apoio e de constituição de si mesma e do mundo é a percepção” (Cavicchia, 2010, p. 9). A relação com o meio passa, então, a ser conduzida pela função simbólica através das representações, ou seja, a função simbólica possibilita que os esquemas de ação, característicos da inteligência sensório-motora, possam se transformar em esquemas representativos, que Piaget chama também de esquemas de ação interiorizados (2010, p. 10).

2.2. Estádio Pré-Operatório ou Simbólico

É o segundo estágio pelo qual todo e qualquer ser humano irá passar na vida, assinalando a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa. Esse estágio dura dos 2 aos 6-7 anos de idade, porém, a reconstrução do mundo nesse novo plano da representação estende-se até os 12 anos, se desenvolvendo até o estágio operatório completo, uma vez que as transformações acontecem de forma lenta (Cavicchia, 2010, p. 10).

Piaget diz que essa primeira etapa da reconstrução do meio é caracterizada pela representação simbólica e por um egocentrismo intelectual. Isso significa que o raciocínio da criança funciona através de analogias, não possuindo ainda um pensar lógico, mas sim baseado em conhecimentos individuais de acordo com a experiência pessoal da criança.

Ela é capaz de visualizar mentalmente o meio e entender que determinada ação pode causar um efeito específico, mas o mundo para ela não se organiza em categorias lógicas gerais, uma vez que ainda lhe falta conhecimento necessário para um verdadeiro raciocínio lógico (Cavicchia, 2010, p. 10).

Por meio do desenvolvimento da função simbólica, a criança vai construindo diferentes meios de expressão, seja através da linguagem, do desenho ou da imitação. Este último é tido por Piaget como o fator principal para a passagem da inteligência sensório-motora para a representativa. A imitação faz com que haja uma reorganização de tudo o que já foi construído no estágio anterior; as imagens mentais se tornam substitutas dos objetos externos. Há, então, a dissociação entre significante e significado, possibilitando a construção do pensamento representativo, o que significa que agora a criança tem acesso não somente à linguagem, mas também ao pensamento, podemos elaborar imagens mentais que lhe permitem transportar o mundo na sua cabeça (Cavicchia, 2010, p. 11).

De qualquer forma, essa reconstrução de mundo que a criança faz através das imagens mentais ainda é dominada pelo pensamento imagístico egocêntrico, ou seja, a reconstrução é feita a partir de si mesma e isso pode ser observado no jogo simbólico, “no qual a criança transforma o real ao sabor das suas necessidades e desejos do momento” (Cavicchia, 2010, p. 11). Por seu caráter egocêntrico, o jogo simbólico não pode ser considerado como um pensamento socializado, pois não se baseia em conceitos e sim em pré-conceitos, que são pensamentos que evocam a realidade particular do indivíduo, de acordo com a própria experiência (2010, p. 11).

Mais para o final desse estágio, a criança começa a desenvolver a intuição, trazendo uma evolução de seus esquemas representativos. Apesar de a intuição ser considerada como um esquema de ação, ela permite uma visualização mental de um conjunto de imagens mais elaboradas e não mais confusas como anteriormente. Porém, apesar dessa evolução, o pensamento da criança nesse estágio ainda é de caráter simbólico e está muito centrado nela, tratando as imagens como substitutos do objeto e usando isso para criar relações entre as imagens mentais e o mundo (Cavicchia, 2010, p. 11).

2.3. Estádio Operatório Concreto

É o terceiro estágio pelo qual todo e qualquer ser humano irá passar na vida e acontece entre os 7 e os 11-12 anos de idade. É aqui que ocorre a transição entre a ação e as

estruturas lógicas mais gerais, e é nessa fase que a criança desenvolve a reversibilidade lógica.

A reversibilidade lógica é a capacidade de agir no sentido inverso a uma ação anterior, anulando essa ação antecedente. Ou seja, a criança já é capaz de diferenciar aparências e de refazer uma ação no sentido de voltar ao ponto de partida de determinada informação captada. Por exemplo, se você coloca água em um copo e depois despeja essa mesma quantidade de água em um recipiente de formato diferente, a criança é capaz de entender que a quantidade de água não mudou de um para outro, o que mudou foi a forma do recipiente.

Nessa fase, a criança também já está apta a resolver problemas através de diferentes caminhos, e não segundo uma mesma via. Ela é capaz de processar agora novos invariantes cognitivos como a conservação do comprimento, das distâncias, das quantidades discretas e contínuas, das quantidades físicas (peso, substância, volume, etc.) (Cavicchia, 2010, p. 12). A criança inicia, então, o processo de reflexão, ou seja, pensa antes de agir, o que difere do estágio anterior em que era movida pela intuição.

[...] A pessoa não está somente refletindo em um nível superior, mas reconstruindo em um nível mais avançado o que já existia em um inferior. O nível superior é sempre majorante, mais abrangente. Quando alguém reflete em um plano mais avançado, precisa enriquecê-lo com novos elementos. Então tem de estendê-lo, bem como transpô-lo a um segundo nível. (Piaget, 2001, p. 16).

Esse é o momento em que a criança começa a ter a capacidade de organizar o mundo de forma lógica, não se limitando mais a uma representação imediata, mas dependendo ainda do mundo concreto para desenvolver a abstração (Sousa, & Wechsler, 2014, p. 144). O equilíbrio das trocas cognitivas entre a criança e a realidade é muito mais rico, estável, sólido e aberto quando comparado com o estágio sensório-motor (Cavicchia, 2010, p. 12).

O egocentrismo vai dando lugar ao aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros, descentrando a criança de si mesma e permitindo uma relação mais objetiva com os acontecimentos, objetos e pessoas. Com isso, a criança torna-se capaz de cooperar. Ela já não confunde seu ponto de vista com o dos outros e respeita e compreende a opinião de um colega, também justificando e defendendo a própria (Sousa, & Wechsler, 2014, p. 144). Isso significa que, nessa fase, a organização social passa a ser de grupos, com amigos fixos. A criança já é capaz até mesmo de estabelecer compromissos com outros

indivíduos, mostrando que a afetividade nas relações sociais aumenta nesse período (2014, p. 144).

A inteligência do ser humano somente se desenvolve quando há interação social e é nesse estágio que a criança atinge o grau máximo de socialização do pensamento, surgindo um interesse maior em participar de brincadeiras coletivas e com regras, por exemplo (Sousa, & Wechsler, 2014, p. 145). Aos poucos, então, a criança caminha da heteronomia para a autonomia, atingindo a consciência moral. E, a partir daí, as atitudes e deveres da criança passam a ser guiados com base em sua significação e necessidade, sendo capaz de agir de forma ética e moral mesmo na ausência de um superior (adulto) (2014, p. 145).

2.4. Estádio Operatório Formal

É o quarto e último estágio pelo qual todo e qualquer ser humano irá passar na vida e acontece a partir dos 12 anos de idade. É nele que as estruturas cognitivas se desvinculam do plano de manipulação concreta e partem para a abstração, surgindo então o raciocínio hipotético-dedutivo (Cavicchia, 2010, p. 12) e desenvolvendo a habilidade da proposição, o que facilita a formação de conceitos e ideias.

As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. O pensamento hipotético-dedutivo é o mais importante aspecto apresentado nessa fase de desenvolvimento, pois o ser humano passa a criar hipóteses para tentar explicar e sanar problemas (Piaget, 1971, p. 77).

As novas estruturas intelectuais criam uma mudança cognitiva no indivíduo. A possibilidade de atuar com operações caracteriza o período das operações formais, das quais se originam as estruturas lógico-matemáticas, que, por sua vez, facilitam o acesso ao pensamento hipotético-dedutivo (Cavicchia, 2010, p. 12). A partir daí, o adolescente é capaz de refletir e criar hipóteses na tentativa de explicar ou sanar um problema e é através desse novo modelo de pensamento que surge a base para o posterior desenvolvimento do pensamento científico.

Em resumo, o adolescente se torna mais consciente sobre seu próprio pensamento e sobre as variáveis de determinadas situações, conseguindo examinar consequências, formular hipóteses, trabalhar o raciocínio lógico e dispensar o apoio da percepção e da manipulação (Silva, Santos, & Jesus, 2010, p. 5).

No aspecto social, o adolescente se mostra cada vez mais interessado no mundo ao seu redor, já que o egocentrismo foi totalmente transformado no último estágio, e se engaja

em ações coletivas, com o intuito de transformar a sociedade em que vive, mas ainda sem o equilíbrio necessário entre pensamento e realidade.

3. Os fatores do desenvolvimento e a equilibração

Para finalizar todo esse processo do desenvolvimento cognitivo, é importante compreender os fatores considerados por Piaget (1995) como responsáveis por este processo. São quatro os fatores gerais do desenvolvimento das funções cognitivas: maturação nervosa, exercício e experiência, interações e transmissões sociais, e a equilibração (auto regulação).

O primeiro de todos [fatores do desenvolvimento], a maturação [...] uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência, o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação, etc.); e o quarto fator, que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal. Chamarei a este fator de equilibração, ou se preferirem, de autoregulação. (Piaget, 1995 p.2)

O primeiro fator, a maturação nervosa, aparece como condição necessária para o desenvolvimento de certos comportamentos e possibilita o aprendizado progressivo de habilidade (Cavicchia, 2010, p. 13). Isso significa que o comportamento do indivíduo é guiado pela maturação do cérebro e é necessário que a função representada por ela seja estimulada para que, assim, o desenvolvimento aconteça. Embora a maturação sozinha não seja a responsável pelo desenvolvimento intelectual, ela permite que esse desenvolvimento ocorra, representando um fator necessário.

O segundo fator é o do exercício e da experiência ativa. Ele é adquirido na ação sobre os objetos e acontecimentos, dando lugar a uma mudança cognitiva (esquemas) e sendo fundamental no desenvolvimento cognitivo (Cavicchia, 2010, p. 12). O exercício tem um efeito positivo na consolidação do conhecimento e se relaciona diretamente com as estruturas dependentes da atividade do indivíduo. Já a experiência possibilita um aumento do conhecimento do ambiente externo, através da manipulação de objetos e interação com o meio, provocando, então, a assimilação e a acomodação das informações.

O terceiro fator, que é o das interações sociais, é constituído por três importantes pilares: a linguagem, que é fundamental no desenvolvimento, embora não seja sua fonte; a socialização, que começa através das condutas, e só torna possível a socialização do pensamento quando os esquemas de reversibilidade são adquiridos; e a educação, que

assume variadas formas, dentre elas, as transmissões escolares (aprendizagem) que só se tornam possíveis e efetivas quando apoiadas sobre estruturas já presentes, contribuindo para o reforço das mesmas, através do exercício, e favorecendo o seu desenvolvimento (Cavicchia, 2010, pp. 13-14).

O quarto fator, a equilibração, é o que explica a evolução do desenvolvimento humano. Trata-se do processo pelo qual se formam as estruturas cognitivas e que constitui a expressão da lei fundamental que comprova a atuação dos esquemas (Cavicchia, 2010, p. 14). Em outras palavras, como visto antes, a equilibração é a regulação entre os processos de assimilação e acomodação, que resulta na adaptação. É essa espécie de dinâmica interna que conduz, por desequilíbrios e reconstruções, a estados de estruturações superiores, representando o fator determinante do progresso no desenvolvimento cognitivo (2010, p. 14).

O desenvolvimento cognitivo e afetivo desenvolve-se de maneira semelhante. As estruturas cognitivas e afetivas são construídas ao longo dos anos do mesmo modo que as estruturas físicas também são. É o aspecto afetivo o responsável pelo estímulo da atividade intelectual, sendo a equilibração a responsável por coordenar os outros três primeiros fatores para que juntos possam tornar possível os desenvolvimentos cognitivos e psicológicos do indivíduo.

4. A Educação e o Construtivismo

Primeiramente é importante ressaltar que o construtivismo não é uma prática, um método, uma técnica de ensino ou de aprendizagem criada por Piaget. É o estudo da origem e construção do conhecimento, ou seja, uma teoria sobre a inteligência que permite reinterpretar a metodologia da educação e desenvolvimento do ser humano.

Como visto anteriormente, para Piaget, a interação é o principal elemento estimulador do desenvolvimento intelectual, pois é a partir dela que o indivíduo chega ao conhecimento. O ser humano nasce estruturado por componentes hereditários a que vai se adaptando, através da assimilação e acomodação, e modificando essas estruturas, num círculo sem fim, em busca da equilibração (Cavicchia, 2010, p. 14). Com isso, as estruturas cognitivas evoluem e a inteligência é formada, ou seja, a inteligência é uma forma de adaptação do indivíduo ao meio. “O conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois” (Ferracioli, 1999, p. 181).

O construtivismo surge como um caminho entre ao empirismo e ao racionalismo. O primeiro diz que a origem do conhecimento está nos sentidos, como se fôssemos agentes passivos, afetados pelos objetos do meio. O segundo diz que o conhecimento é algo inato ao Homem, ou seja, já nascemos com ele, sendo as estruturas cognitivas atualizadas ao longo do tempo. Já o construtivismo diz que, para obter o conhecimento, é necessária uma interação entre o indivíduo e o meio de forma mútua, na qual o indivíduo é um sujeito ativo na constituição do mundo. Isso significa que tanto o sujeito quanto o objeto precisam ser construídos, através da sua interação.

Segundo Piaget (1998), a escola tradicionalista não leva em consideração o processo de assimilação (conhecimento prévio) para atingir a acomodação (aprendizagem de um novo conhecimento) (Sousa, & Wechsler, 2014, p. 146), pois é baseada no conceito de que o professor é quem dita e o aluno só copia e repete, não permitindo ele seja ativo em relação ao meio envolvente. A informação é dada de uma forma e precisa ser executada da mesma forma, o que não permite que a acomodação aconteça a partir da assimilação de novos aprendizados. Com isso, o desenvolvimento da inteligência fica limitado e a criança não consegue entender além daquilo que foi dito.

[...] Cada vez que ensinamos, prematuramente, a uma criança, alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente. (Piaget, 1975, p. 89)

O professor é como um facilitador para a criança, responsável por provocar nela a curiosidade de descobrir o mundo e não lhe apresentando diretamente esse mundo. O papel do professor é o de estimular a criança a explorar os objetos e a compreender as experiências de troca com o meio, para que ela sozinha vá construindo conceitos e significados, sendo capaz de atuar de forma ativa sobre o mundo e também modificá-lo.

[...] Toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. Toda criança ou adulto só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc.). (Piaget, 1999, p. 16).

A escola tradicionalista baseia-se nas perspectivas inatistas ou empiristas, em que os métodos de ensino são o ponto central. Para Piaget (1995), o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz, ou seja, o aprendizado é construído pelo aluno. Então, se o conhecimento nasce da interação com o meio, educar é provocar a atividade

para que haja uma procura do conhecimento e o aluno não fique apenas esperando (de forma passiva) que a informação chegue até ele. O foco do professor deve ser no que a criança pode vir a ser através do desenvolvimento intelectual. Afinal, o aprendizado só acontece quando há a superação de conhecimentos prévios.

A transmissão social pela linguagem, contatos educacionais ou sociais é um fator necessário, na medida em que a criança pode receber uma grande quantidade de informações. Entretanto, não é suficiente, pois ela só assimilará as informações que estiverem de acordo com o conjunto de estruturas relativas ao seu nível de pensamento. Um dos principais equívocos da escola tradicional, afirma Piaget (1982), é imaginar que a criança tenha apenas de incorporar as informações já digeridas, como se a transmissão não exigisse uma atividade interna de assimilação-acomodação do indivíduo, no sentido de haver uma reestruturação e daí uma correta compreensão do que foi transmitido. (Ferracioli, 1999, p. 185).

Para as crianças, compreender regras, valores e símbolos é algo que acontece gradativamente conforme vão se desenvolvendo cognitivamente. O raciocínio delas acontece de forma diferente dos adultos, pois, ao contrário deste, ainda se encontra em fase de construção, por meio da assimilação e da acomodação. O papel do professor está também em perceber os estádios em que se encontram seus alunos, criando propostas de aprendizagem condizentes com esses níveis, favorecendo a construção do conhecimento e possibilitando que o aluno possa evoluir para os estádios seguintes.

É importante que a sala de aula seja um ambiente democrático, onde o aluno se sinta livre para fazer escolhas, estimulando o raciocínio, a criatividade, a reflexão e a autonomia de cada um. Além disso, é muito importante que o professor entenda que, como um modelo para as crianças, seus atos são muito mais importantes do que suas palavras, então as demonstrações acabam por ser muito mais eficazes do que a quantidade de informação passada oralmente. Com isso, as atividades em grupos são uma ótima oportunidade para estimular a discussão de ideias e a compreensão do ponto de vista do outro, o que, consequentemente, leva a um novo aprendizado.

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral na criança, facilitando a construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e interações sociais. Essas atividades estimulam a criança a agir, a escutar o outro e a procurar por soluções sozinha, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

O sujeito epistêmico é um sujeito social, então, assim como a construção da inteligência acontece a partir da interação com o meio, o mesmo acontece com a moralidade. Então,

a constituição dos valores se dá a partir das experiências com o outro. É preciso estabelecer relações que sejam fundamentadas em um ambiente de cooperação e pautadas por reciprocidade.

A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro. (Vinha, 1999, p. 18).

Na escola, o aluno é imerso em uma complexa rede de interações e é muito importante que os educadores não ignorem os possíveis conflitos interpessoais que surgem. Mais do que inevitáveis, são necessários para a aprendizagem do aluno, pois, por meio das intervenções, valores e regras serão construídos de forma significativa. Os conflitos não devem ser evitados e sim trabalhados pelo educador como forma de garantir o convívio escolar, permitindo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento socioafetivo dos alunos.

Os conflitos, tanto os que ocorrem no interior do sujeito (cognitivos e morais) como entre os indivíduos (interpessoais), possuem um lugar relevante na teoria de Piaget. Por meio dos conflitos é que o processo de equilibração ou autorregulação é desencadeado. Ao utilizar simplesmente o vocábulo “conflito”, estamos referindo-nos às interações entre as pessoas em que há algum desequilíbrio, questão primária desse trabalho. (Vinha, 2003)

Em resumo, de acordo com Piaget (1995), o professor/educador deve ter como foco o estímulo à atividade mental do aluno e não necessariamente a transmissão de determinados conteúdos, pois esses conteúdos serão assimilados de forma muito mais efetiva se o professor/educador criar atividades que favoreçam o desenvolvimento mental. A partir disso, amplia-se o repertório de referência da criança, fazendo com que os processos de assimilação e acomodação aconteçam.

É importante apenas frisar que não se deve expor as crianças a atividades que sejam de uma complexidade muito além do seu estágio ou que sejam simples demais, o que irá impossibilitar a evolução para o estágio seguinte (Sousa, & Wechsler, 2014, p. 148). E, claro, cabe ao professor, além de tudo isso, ter o senso crítico para levar em consideração os fatores culturais e sociais de cada indivíduo (2014, p. 148). A criança, afinal, se desenvolve através do processo de descoberta.

5. Sociocostrutivismo

Não iremos aqui aprofundar a obra de Lev Vygotsky (1896-1934), visto que falaremos das suas ideias sobre a psicologia da arte mais à frente. É importante mencionar a sua linha de pensamento como complemento na ótica da educação e desenvolvimento do indivíduo, apesar de se opor à teoria de Piaget em determinados aspectos. Independente da teoria sobre a origem do conhecimento ou sobre o meio primordial pelo qual o indivíduo se desenvolve, ambas as teorias trazem fortes reflexões e benefícios pedagógicos.

Tanto Piaget quanto Vygotsky enfatizam a atitude ativa do indivíduo na construção do conhecimento e afirmam que o desenvolvimento se dá de forma gradual, com mudanças ocorrendo de um modo qualitativo. A diferença reside no seguinte: para Vygotsky, “a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo” (Castorina et al, 2006, p. 11). Para Piaget, esse desenvolvimento acontece primeiro a partir das experiências do sujeito com o meio, no qual a interação social interfere em segundo plano. É importante ressaltar que Piaget não deixa de dar importância a essa interação, pelo contrário; defende, contudo, que a construção das estruturas cognitivas é primordial.

Os principais conceitos trabalhados por Vygotsky foram a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, que são inclusive muito usados na área da educação para auxiliar os educadores no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Para ele, o ser humano relaciona-se com o mundo por meio de uma relação mediada e não direta.

Na mediação, a criança tem acesso ao mundo através de uma realidade mediada, pois o conhecimento não acontece somente a partir da ação do sujeito sobre o meio (como para Piaget); é necessário que haja também outros sujeitos agindo como intermediários, como, por exemplo, o professor. Essa mediação, por parte de agentes mediadores, ocorre através de instrumentos e signos, onde o signo age como uma representação mental que substitui um objeto do mundo real.

O objetivo de Vygotsky era constatar que as funções psicológicas evoluem de sua forma elementar para processos psicológicos superiores. Os processos psicológicos elementares são aquelas ações automáticas e acionadas por um estímulo do meio, sem que o indivíduo tenha controle sobre isso. Para o autor, o ser humano quando nasce possui apenas as funções psicológicas elementares, desenvolvendo as funções psicológicas superiores somente através do aprendizado baseado na convivência social e cultural. As funções

psicológicas superiores são aquilo que distingue os seres humanos dos outros animais, ou seja, são atitudes intencionais e voluntárias, que permitem a construção da independência do indivíduo em relação ao meio.

A “zona de desenvolvimento proximal” exige a mediação, uma vez que compreende a distância entre o que a criança já sabe e as atividades que ela ainda não consegue fazer sozinha. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento mental acontece no percurso entre estes dois pontos, pois a interação e a troca de experiências estimula o aprendizado e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Isso traz uma semelhança com Piaget quando falamos sobre a educação, pois o foco aqui deve estar no que a criança pode aprender a fazer no futuro, ou seja, no que ela pode se tornar, baseado no que ela é e já sabe fazer no presente.

O bom ensino seria aquele que se foca nas funções psicológicas que já estão quase formadas, promovendo avanços no desenvolvimento do aluno com base naquilo que potencialmente pode vir a saber. Ou seja, não é o passado da aprendizagem ou as limitações relacionadas com isso que deveriam determinar o que a criança pode aprender no futuro, mas sim o estímulo através da interação e troca de experiências com os outros.

Vygotsky traz também a importância de analisar o limite existente na “zona de desenvolvimento proximal”. É papel do educador perceber o que as crianças já conseguem fazer sozinhas ou o que ainda precisam de acompanhamento, mas também determinar os exercícios que não são viáveis mesmo com ajuda. A criança ainda está em fase de aprendizado e não possui todos os saberes necessários para realizar qualquer tipo de atividade, mesmo que sob supervisão.

Além dos dois principais conceitos desenvolvidos por Vygotsky – a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, é essencial também darmos importância ao conceito de pensamento verbal, afinal, a aquisição da linguagem permitiu um salto evolutivo do ser humano em relação aos outros animais. É através da linguagem verbal que não só pensamos, mas compreendemos e organizamos o mundo ao nosso redor também.

Apesar de pensamento e linguagem serem elementos independentes, Vygotsky (2001) diz ser fundamental o entendimento de como um se comporta em relação ao outro, analisando a sua interação deles em suas fases iniciais e em como se desenvolvem juntos a partir da infância. Afinal, pensamento e linguagem se unem na formação dos significados das palavras, constituindo grande importância no desenvolvimento intelectual da criança.

Os significados, para Vygotsky, são constituídos de dois elementos: a compreensão e o sentido. O primeiro nos permite organizar o mundo a partir da criação de conceitos, que são socioculturais. Já o segundo, representa algo baseado na vivência individual de cada um, ou seja, existe uma relação afetiva e pessoal na construção do significado. Por exemplo, a palavra “praia” denomina um lugar específico do mundo real e, mesmo que as experiências de cada indivíduo sejam distintas, todos irão entender adequadamente o que quer dizer a palavra “praia”, devido ao seu significado coletivo. Porém, por terem vivido vivências pessoais relacionadas com esse lugar, ele vai representar algo distinto para cada um. Enquanto para uma pessoa “praia” pode representar “calor”, “alegria” ou “férias”, para outra pode significar “nojo”, “angústia” ou “tristeza”.

Sendo assim, podemos dizer que o sentido está diretamente relacionado com as interações socioculturais, o que faz com que cada um atribua diferentes interpretações às palavras. Então, quando a criança vai à escola, ela tem a oportunidade não só de entrar em contato com novos significados, mas também de ser mediada por um educador, que facilita um entendimento mais generalizado das palavras, baseado em definições consolidadas pelo meio sociocultural no qual a criança está inserida.

É importante mencionar que existem duas fases que acontecem antes da criança ter o domínio da linguagem, chamadas por Vygotsky de pré-verbal do pensamento e pré-intelectual da linguagem. Na primeira, já é possível observar a capacidade da criança em solucionar questões práticas e utilizar meios para alcançar objetivos. Esse conhecimento é considerado uma inteligência primária que pode ser encontrada em outros animais primatas. Na segunda, as crianças utilizam manifestações verbais sem palavras propriamente ditas, como o choro e o riso. Essas manifestações proporcionam um alívio emocional e servem como forma de comunicação e interação social.

Fazendo uma associação com Piaget, podemos dizer que essas duas fases primordiais à linguagem fazem parte do período sensório-motor, no qual a criança ainda está descobrindo o mundo por meio de sensações e movimentos. Ela ainda não tem nenhuma referência simbólica e é completamente dependente dos seus sentidos. A partir do estágio seguinte, chamado de pré-operatório, o pensamento e a linguagem se encontram, surgindo então a construção dos significados das palavras através do desenvolvimento da função simbólica.

O ser humano só pode ser considerado um animal racional a partir do momento em que há o domínio da linguagem, uma vez que os outros animais se expressam por meio de gestos e sons, como as crianças nos primeiros meses de vida. Sendo assim, esse status só surge no homem quando ele é capaz de unir linguagem e pensamento para organizar o mundo à sua volta. O pensamento permite o salto do biológico para o sociocultural.

Para Vygotsky, a criança se inscreve desde os seus primeiros dias num sistema de comportamento social em que suas atividades adquirem significado. Sua relação com o ambiente se dá por meio da relação com outras pessoas, situação em que é oferecido a ela um conjunto de aceções, já culturalmente enraizado no grupo em que ela foi inserida. Os significados, por sua vez, são interiorizados ao longo de seu processo de desenvolvimento, culminando com o aparecimento do pensamento verbal. Assim, o pensamento verbal - síntese entre a atividade prática e a fala - é uma forma de comportamento que se circunscreve num processo histórico-cultural e suas características e propriedades não podem ser vislumbradas nas formas naturais da fala e do pensamento. (Ratier & Monroe, 2011 p. 4)

Capítulo 2: O desenvolvimento da personalidade e a formação do ego

Carl Gustav Jung (1875-1961) foi um psiquiatra suíço que fundou a Psicologia Analítica com consequências também no contexto pedagógico, ou seja, na educação infantil e no entendimento do desenvolvimento da criança. Uma teoria que conjuga ciência com espiritualidade, o que possibilita uma visão mais ampla e completa do ser humano.

Unindo as teorias de Piaget, Vygotsky e Jung é possível ter um melhor entendimento sobre o desenvolvimento da criança e das fases pelas quais todo e qualquer ser humano irá experienciar em vida.

1. O desenvolvimento da personalidade

A psicologia afirma que o “eu” se forma e se fortalece na infância e adolescência. Então, para que um “processo de individuação” aconteça é imprescindível que se considere esta fase inicial do desenvolvimento humano. Para Jung (1972), é através do processo de individuação que conseguimos alcançar a expressão total de cada ser, designada por ele de “personalidade”. Essa realização consciente representa o marco final do desenvolvimento humano e é circunscrita por Jung como sendo o ideal do adulto (Jung, 1972).

Porém, quando falamos em “ideal”, no sentido de realização total do nosso ser, é preciso ter cuidado com sua interpretação. Seu significado deve ser entendido mais como um direcionamento ou indicador do caminho do que como uma meta a alcançar, visto que a realização total do ser é um trabalho contínuo para toda a vida e a sua conclusão é algo inatingível para a natureza humana.

Do mesmo modo que uma criança precisa desenvolver-se para que possa ser educada, a personalidade também precisa desabrochar antes de ser submetida a qualquer tipo de educação (Jung, 1972, p. 153). Ninguém desenvolve sua personalidade porque foi aconselhado ou obrigado por outrem. Assim como a natureza sempre se move devido à uma causa, a natureza humana também funciona de um modo semelhante. Sem uma necessidade, nada muda: “A personalidade precisa ser motivada pela coação de acontecimentos internos ou externos” (Jung, 1972, p. 153).

Esses acontecimentos começam logo na infância. Porém, apesar da necessidade ser a força causadora e motivadora, é preciso que tomemos uma decisão consciente de seguir por esse caminho, porque sem a tomada de consciência, voltamos para o coletivo, tornando-se o inconsciente uma vez mais o nosso guia.

[...] A personalidade jamais poderá desenvolver-se se a pessoa não escolher seu próprio caminho, de maneira consciente e por uma decisão consciente e moral. A força para o desenvolvimento da personalidade não provém apenas da necessidade, que é o motivo causador, mas também da decisão consciente e moral. Se faltar a necessidade, esse desenvolvimento não passará de uma acrobacia da vontade; se faltar a decisão consciente, o desenvolvimento seria apenas um automatismo indistinto e inconsciente. Somente será possível que alguém se decida por seu próprio caminho, se esse caminho for considerado o melhor. (Jung, 1972, p. 154)

Quando nascemos, até uma determinada idade (entre 3 e 5 anos mais ou menos), estamos inteiramente ligados e unidos à atitude psíquica dos nossos pais. A nossa noção de “eu” é quase inexistente, visto que não possuímos ainda uma pequena parte do nosso ego formado. Sem um ego, não existe uma consciência do “eu”; e a falta dessa consciência origina a indiferenciação (Jung, 1972, p. 37). Como ainda não existe um “eu” claramente diferenciado do restante, a criança ainda não é capaz de distinguir o que pertence a ela ou ao outro em face dos acontecimentos e ocorrências da vida.

Jung chama de psicologia do estado de “identidade” essa fase que precede a consciência do “eu”, pois há uma grande identificação da criança com seus pais, uma vez que a sua

individualidade psíquica não pode ser deduzida da psique deles (Jung, 1972, p. 40). De qualquer forma, isso não quer dizer que a alma infantil se ache vazia ou sem conteúdo, pois já existe um tipo de consciência proveniente do inconsciente coletivo do ser humano presente na estrutura psíquica da criança.

É de grande utilidade para os pais estarem conscientes da influência que exercem sobre seus filhos e considerarem os sintomas apresentados por eles à luz dos seus próprios problemas e conflitos (Jung, 1972, p. 38). “A responsabilidade dos pais se estende até onde eles têm o poder de organizar a própria vida” (1972, p. 38), pois o que atua sobre a criança são os fatos e não as palavras, sendo o exemplo o melhor dos mestres. Dessa forma, é muito importante que os pais tenham consciência de que eles próprios constituem, normalmente, a fonte primária e principal das inúmeras questões que assolam seus filhos ao longo da vida (1972, p. 38).

Ninguém conseguirá educar os outros sem antes educar a si próprio; do mesmo modo, ninguém atingirá o amadurecimento pessoal sem a conscientização prévia. (Jung, 1972, p. 2)

A criança pequena se encontra em um estado de inconsciência perante seu “eu”, sendo facilmente afetada por tudo que acontece ao seu redor. Quanto mais débil é a consciência do “eu”, menos capaz é o indivíduo de se proteger contra um contágio geral perante uma determinada situação (Jung, 1972, p. 37). Sendo assim, a criança não sabe identificar nem mesmo as emoções ao seu redor, o que pertence a ela ou não. Se ela sente que os pais estão irritados com algo, por exemplo, essa emoção também a afeta como se ela estivesse passando por aquilo também. E, pior, sem que ela própria entenda o que está sentindo, uma vez que a criança pequena ainda não sabe nomear seus sentimentos e emoções.

Essas reações emocionais das crianças perante os acontecimentos ao seu redor são desencadeadas não pelo estado consciente, mas por questões inconscientes provenientes de seus pais ou de qualquer outra pessoa que represente essa figura paterna para elas. Portanto, não é suficiente procurar controlar aquilo de que se tem consciência, pois os efeitos do fundo psíquico são incontrolláveis e são esses que precisam de mais atenção e muito trabalho.

De qualquer forma, é importante salientar que essa causalidade psíquica entre pais e filhos não é o único ponto a ser considerado na formação de uma criança. Também é preciso analisar a massa hereditária e, claro, a disposição específica de cada indivíduo, que no final desempenha um papel quase decisivo (Jung, 1972, p. 38). Sendo assim, a reação

infantil, seja de que natureza ou intensidade for, não depende somente dos problemas paternos. Muitas vezes, essa causalidade psíquica atua mais como um catalisador, que desencadeia certas reações (1972, p. 38).

Essa atuação como causa, que os problemas dos pais têm sobre a alma da criança, estaria mal interpretada se alguém pretendesse considerá-la sempre de modo excessivamente pessoal, como se fosse um caso de moral. Na maior parte das vezes trata-se muito mais de uma índole moral (ethos) marcada pelo destino e que se situa além do que é possível à capacidade humana consciente. (Jung, 1972, p. 39)

De fato, a psicologia do estado de “identidade” mostra o que a criança é graças a seus pais, visto que a influência dos pais pode ainda se converter em um problema moral, quando se trata de condicionamentos e atitudes que poderiam ser mudados pelos pais, mas que são negligenciados por displicência (Jung, 1972, p. 39). Porém, é a ascendência genealógica que origina a individualidade da criança de modo mais efetivo.

Ela [a individualidade psíquica da criança] é uma combinação de fatores coletivos, os quais na psique dos pais se encontram apenas potencialmente presentes, em geral nem são observáveis. Não apenas o corpo da criança, mas também a sua alma, provêm da série dos antepassados, no sentido de que ela pode ser distinguida individualmente da alma coletiva da humanidade. (Jung, 1972, p. 40)

Como foi referido anteriormente, a alma da criança não se encontra vazia de conteúdo, mesmo quando ainda não atingiu a consciência do “eu”. Ela está imersa em conteúdos coletivos e primordiais da alma da humanidade (Jung, 1972, p. 40). Por isso, a criança é capaz de perceber não apenas os condicionamentos mais profundos dos pais, mas, por ter uma alma de extensão incalculável, também é capaz de captar a existência do bem e do mal nas profundezas da alma humana (1972, p. 41).

A imensidão pré-consciente da alma infantil desaparece ou continua a existir com ela. Por isso os vestígios da alma infantil constituem no adulto tanto o que ele tem de melhor quanto o que tem de pior.” (Jung, 1972, p. 41)

Esses vestígios da alma coletiva infantil é que fazem com que figuras humanas, como os nossos pais, sejam vistos como verdadeiros deuses por uma criança. Afinal, quando ela chega a esse mundo, é um ser indefeso que ainda não faz ideia de quem realmente é, sendo, por assim dizer, engolida pelo inconsciente psíquico dos pais e da alma coletiva. Ainda não sabe nomear o que sente e nem diferencia do outro, podendo ser absorvida por tudo que acontece ao seu redor. Daí a importância do papel dos pais: seres que as

alimentam, protegem e nomeiam tudo para elas, trazendo um sentimento de conforto e segurança.

A alma coletiva é composta por arquétipos – conjunto de imagens primordiais da psique humana, herdadas de nossos ancestrais, que explicam os complexos mentais e os padrões de comportamento humano, fazendo parte do imaginário do inconsciente coletivo. Esses arquétipos são reafirmados e glorificados não somente pela religião, mas também pela mitologia, contos de fada e obras de arte (Jung, 1972, p. 41).

Dessa forma, essas potências arquetípicas, que dominam a alma infantil pré-consciente, são projetadas em nossos pais humanos com um fascínio que muitas vezes atinge um grau infinito de grandeza, fazendo com que as figuras paternas sejam vistas como potências sobre-humanas, divinas (Jung, 1972, p. 41). A criança tem uma psique altamente influenciável e dependente, que se move de acordo com a psique de seus pais, só libertando muito mais tarde.

2. A anatomia psíquica

A estrutura da nossa psique é formada primeiramente pelo inconsciente coletivo, a camada impessoal da alma. Todos os seres humanos são formados do mesmo substrato, tudo que compõe o inconsciente coletivo é igual para todos nós. Não se trata de nada que tenha sido adquirido pessoalmente.

É como que o funcionamento da estrutura herdada do cérebro, a qual em seus traços gerais é a mesma em todos os seres humanos, e de certo modo até mesmo em todos os mamíferos. O cérebro herdado é o resultado da vida de nossos antepassados. Consta dos sedimentos estruturais ou das correspondências àquelas atividades psíquicas, que inúmeras vezes foram repetidas na vida de nossos antepassados. Em contrapartida, constitui também o tipo existente *a priori* e aquilo que desencadeia a atividade correspondente. (Jung, 1972, p. 106)

O inconsciente coletivo é formado por toda e qualquer informação sobre a condição do ser humano, dos afetos a fases e experiências de vida; tudo aquilo que um ser humano pode vir a ser, sentir e fazer. É o que podemos chamar de herança do ser humano, o que significa que tudo que uma pessoa pode ser, uma outra também pode desenvolver. O que difere é a forma única e individual com que cada um vai vivenciar todos esses questionamentos, dificuldades e emoções, de acordo com as experiências vividas, o tipo de criação e, principalmente, a forma de educação.

Certamente todos os homens são iguais uns aos outros, pois de outro modo não sucumbiriam à mesma ilusão. Também é certo que a camada psíquica mais profunda, sobre a qual se firma a consciência individual, é de natureza universal e da mesma espécie, pois de outro modo os homens não poderiam entender-se mutuamente. [...] Somente podemos conceber o psiquismo objetivo como uma realidade universal e da mesma natureza, a qual significa a condição psíquica prévia e igual para todos os homens. Mas toda a vez que essa realidade quer manifestar-se, precisa individualizar-se, pois normalmente não existe outra escolha possível a não ser a de expressar-se por meio de um indivíduo singular. (Jung, 1972, p. 160)

Assim como temos os órgãos na nossa estrutura física, que são os responsáveis pelo desenvolvimento e vitalidade do nosso corpo, na nossa psique também existem estruturas primordiais que precisam ser desenvolvidas para que possamos evoluir como seres humanos. Essas estruturas da psique são chamadas de arquétipos, como foi referido anteriormente.

Jung (2000) diz que para cada parte primordial da nossa psique, nós temos uma contraparte que se conecta ao nosso corpo. Por isso, corpo e mente trabalham juntos, quando um muda, o outro também sofre alguma alteração. Ou seja, somos feitos da parte subjetiva – ligada ao espírito, à psicologia, àquilo que não podemos de fato ver, mas sabemos que está lá –, e da parte material, ligada à estrutura, ao físico, ao sensorial.

Cada um desses arquétipos do nosso inconsciente coletivo aparecerá ao longo da vida através de acontecimentos externos, o que Jung chamou de constelação. Constelar é quando algo que acontece e faz parte da nossa psique é projetado para o lado de fora, para a matéria, para o mundo físico, para que assim possamos viver as experiências próprias de um ser humano.

Os arquétipos são como potências que vamos desenvolver conscientemente quando são ativados do lado de fora. A partir desses acontecimentos externos é que podemos reconhecer e entrar em contato com o que precisa de ser trabalhado dentro de nós. Não existe o lado de dentro e o lado de fora, tudo é uma coisa só que vai acontecendo concomitantemente.

Os acontecimentos da vida e os arquétipos que são ativados, assim como a parte física que se altera ao mesmo tempo, geram no indivíduo uma experiência única e pessoal, que Jung chama de complexos – um conjunto de informações organizadas com afeto (emoções) dentro da nossa psique. Esses complexos podem ser harmônicos ou desarmônicos dependendo da experiência e emoção vivenciadas.

Ao lugar onde são guardados esses complexos, Jung deu o nome de inconsciente pessoal. Ou seja, é a parte inconsciente que cada um de nós tem na qual cada experiência arquetípica vivenciada funciona de uma maneira única, guardando as nossas informações pessoais. O inconsciente pessoal é constituído não somente por tudo que vivemos nesta vida e pela educação que tivemos, mas também pelas experiências da nossa família, da cultura e dos valores da sociedade em que vivemos.

Quando temos algum complexo no inconsciente pessoal que ainda não trouxemos à luz da consciência, que não individualizamos, tal é chamado de sombra por Jung. E a sombra é exatamente o que o seu inconsciente constela na sua vida, aqui do lado de fora, para que você possa, então, conscientizar. Isso não quer dizer que os conteúdos inconscientes sejam “ruins” ou negativos para o ser humano. São apenas conteúdos que foram reprimidos pelo meio sociocultural, baseados em sentimentos, comportamentos e emoções que reprimidos desde a infância. É preciso tirar os óculos da cultura e questionar, analisar, experimentar para, então, se conhecer de verdade.

[...] A consciência consta apenas daquele conjunto de imagens que estão associadas diretamente ao ‘eu’. Acham-se ligados ao ‘eu’ os conteúdos psíquicos dotados de certa intensidade. Os demais conteúdos, porém, que não conseguem adquirir a intensidade necessária, ou que já a perderam, são subliminares e pertencem à esfera do inconsciente. (Jung, 1972, p. 45)

Jung (2000) diz que esses complexos que estão no nosso inconsciente são dotados de energia psíquica, o que quer dizer que não temos controle sobre eles. Isso significa que o que você não trabalha e não conscientiza transforma-se em sombra e será constelado quantas vezes forem necessárias até que sejam consciencializados. Sem as constelações não é possível encontrar o equilíbrio e a (quase) totalidade do ser, pois, para isso, os opostos precisam ser integrados. Não existe um sem o outro, não existe luz sem sombra, pois é a partir da luz que podemos tornar consciente a escuridão (sombra).

A individuação, que é o processo de trazer consciência a cada um dos seus arquétipos, não pode ser evitado. Do mesmo modo que não se podemos travar o desenvolvimento do nosso corpo, porque sem o seu funcionamento não sobrevivemos, também não há como travar a individuação, pois a nossa psique vai continuar a trabalhar até alcançarmos a individuação.

Conscientizar é ter autoconhecimento, e autoconhecimento só pode ser conquistado através do que sentimos. Por isso, é fundamental viver e sentir para, então, entender o que

determinada situação ou experiência significa para nós, e não para o outro. As emoções, chamadas de afetos pela psicologia, são como um direcionamento, um guia para que possamos aprender a individualizar tudo o que acontece ao nosso redor.

Dentro do nosso inconsciente coletivo, a reunião de todos os arquétipos com a nossa individualidade (inconsciente pessoal) Jung chamou de *self*: o Si mesmo, o nosso eu interior, a nossa essência. É ele o centro da nossa psique, quem ordena todos os nossos processos psíquicos, integrando e equilibrando todos os aspectos do inconsciente. Pode-se dizer que o nosso *self* é a prova de que o nosso inconsciente trabalha a nosso favor.

É o *self* que se comunica com a parte da nossa psique chamada de consciência. Na consciência guardamos tudo aquilo que já conscientizamos, trouxemos à luz. E, no centro dessa consciência, temos o nosso ego, o grande obreiro do processo de individuação. É ele que permite que um indivíduo se realize em sua totalidade.

“Nossa consciência pessoal é como que um edifício erguido sobre o inconsciente coletivo, de cuja existência ela normalmente nem suspeita” (Jung, 1972, p. 106).

O ego é como uma economia do *self* que, por sua vez, manda para o ego as informações do inconsciente, como o arquétipo que está a ser constelado e quais as emoções desencadeadas por ele. Assim, o ego é capaz de conscientizar e individualizar. O ego é como se fosse o servo do *self*; os dois trabalham juntos em busca do equilíbrio psíquico e, conseqüentemente, da totalidade do ser. O que faz do ser humano um ser humano é o ego, pois é ele o responsável por formar o nosso complexo de “eu” – o modo como o nosso ego organiza cada experiência pela qual nós passamos, nomeando os sentimentos, identificando as situações e individualizando.

Concluindo, a psique é o todo, formada pelo inconsciente coletivo – arquétipos; o inconsciente pessoal – complexos; o *self* – arquétipos e inconsciente pessoal; a consciência – pessoal e coletiva; e o ego – centro da consciência. E, assim como o objetivo do nosso corpo é trabalhar para nos mantermos vivos, o objetivo da nossa psique é trabalhar para nos fazer sentir que estamos vivos, realizados e completos.

3. A formação do ego – o complexo de “eu”

Como foi referido, o centro da consciência é o ego. É ele o responsável pela cognição, por dar sentido às coisas, organizar as informações, nomear os sentimentos, processos e

experiências. Ele é que vai liderar todo o nosso processo de autoconhecimento e de individuação ao longo da nossa vida.

O ego é uma estrutura que tem a sua origem no inconsciente coletivo e que começa a ser formado a partir de cerca de 3/4 anos de idade, e só acaba de ser consolidado aos 28 anos. Ou seja, o processo de individuação só pode ser trabalhado de forma mais eficiente a partir dos 28 anos, pois é quando o nosso ego já está totalmente formado, tendo nós uma maior capacidade de reconhecer quem realmente somos além das crenças e valores oriundos da educação, cultura e sociedade em que vivemos.

Sendo assim, quando nascemos, não temos um ego ainda, o que significa que estamos coligados à psique dos nossos pais, como vimos anteriormente. E a psique dos pais, além de ser influenciada pela cultura, valores, crenças e padrões de uma sociedade, também possui o inconsciente pessoal e as respectivas sombras. Nós recebemos, quer nós queiramos quer não, a carga de herança da nossa família, da nossa cultura, da nossa educação e da nossa sociedade. Isso tudo penetra no indivíduo de forma natural, uma vez que sem o ego não existe a noção de “eu”. Por isso, é muito comum a criança pequena se referir a ela mesma na terceira pessoa, pois ela ainda se encontra imersa na psique dos pais, incapaz de se reconhecer como um indivíduo separado.

Não é importante que os pais nunca cometam erros — isso seria impossível para seres humanos — mas que os reconheçam como erros. Não é a vida que deve ser detida, mas a nossa inconsciência; primeiramente, a do educador, i. é, a própria, pois cada um é educador de seu próximo tanto para o bem como para o mal. Os homens estão, pois, unidos entre si por laços morais, de modo que o condutor encaminha os conduzidos, e os conduzidos tentam o condutor. (Jung, 1972, p. 71)

Quando o ego começa a ser formado, e assim começa-se a criar a noção de “eu”, a criança passa a compreender que existe ela e existe o outro. Com isso, ela começa a ter também a noção espacial, de que ela não é o lugar ou o contexto, mas sim uma pessoa em um lugar ou contexto. É o momento em que ela começa a se separar do todo e a se reconhecer como algo independente, começando assim a usar o pronome “eu”. A partir daí pode-se dizer que já existe uma psique individual.

As primeiras reações de uma criança, ao iniciar a formação do ego ou com uma psique individual, normalmente é o “dizer não” e a “mentira”. Quando a criança mente ou diz não, ela está tentando preservar o senso de identidade, mesmo que de uma forma ainda não plenamente consciente. E, por estar ainda muito ligada à psique dos pais, tudo que é

sombra na sua psique vai ser projetado na criança, gerando reações inadequadas dos pais perante as atitudes da criança. Por isso, Jung sempre diz que para educar é preciso se educar antes.

É preciso que se tomem as crianças assim como elas são de verdade, e não como gostaríamos que fossem. Então cumpre, na educação, seguir as linhas naturais do desenvolvimento, sem ater-se a prescrições já caducas. (Jung, 1972, p. 32)

A partir da noção de “eu”, tudo que vai sendo vivenciado pelo indivíduo e se tornando afim com ele, de acordo com o seu *self*, vai sendo tomado como pessoal. Deste modo, forma-se a persona, uma espécie de máscara que criamos para lidar com o mundo externo. Então, a primeira coisa que acontece quando desenvolvemos a noção de “eu” é a identificação com conteúdos que são afins.

Na criança a consciência emerge das profundezas da vida psíquica inconsciente, formando no começo como que ilhas isoladas, as quais aos poucos se reúnem em um "continente", para formar uma consciência coerente. (Jung, 1972, p. 167)

O indivíduo vai criando um sentimento pessoal em relação àqueles conteúdos e tomando para si determinadas características, se reconhecendo como tal. Com isso, a persona vai sendo criada e nós vamos consolidando a ideia de que isso é quem nós somos de verdade. Porém, como somos formados por opostos (dois lados de uma mesma moeda), o oposto daquilo ao qual nós nos identificamos acaba sendo reprimido e se tornando uma sombra.

Nesse primeiro momento, o “quem eu sou” ainda não tem a nossa individualidade, ele vai sendo formado a partir do que nos é nomeado e interpretado por outras pessoas que não nós mesmos, porque ainda estamos imersos no coletivo. Assim, vamos moldando a persona e escolhendo o que colocamos na luz (consciência) com base em influências externas, não no que realmente somos, no nosso eu interior (*self*). A sombra normalmente é muito ligada à sociedade, pois costumamos esconder (sombra/inconsciente) aquilo que a sociedade dita como errado ou nefasto.

Até os 28/30 anos o indivíduo ainda permanece muito imerso no coletivo, porque antes disso ainda não temos estrutura egóica consistente pra fazer o processo de individuação. Durante todos esses anos, nosso ego vai sendo preparado e fortalecido de forma natural pela nossa psique para, então, ir reconhecendo quem nós realmente somos, sem influências do coletivo. É nesse momento que o indivíduo se torna mais capaz de ir

separando aquilo com o que ele realmente se identifica e aquilo que é do outro, da sociedade, da cultura, da família.

A partir desse processo, nós vamos criando a nossa noção de “eu”, porém, ainda no coletivo; pois, para que haja a individuação, é preciso primeiro trabalhar as nossas sombras, ou seja, trazer à luz da consciência o que está escondido. Quando conscientizamos o que está na sombra, anulamos qualquer tipo de julgamento sobre ela e conseguimos encontrar o equilíbrio para transitar entre os dois opostos, os dois polos, sem sermos absorvidos por nenhum deles.

Enquanto nos identificamos com aspectos que funcionam para nós e tentamos desvendar esse “quem sou eu”, sofremos a influência do meio em que vivemos, porque nos deparamos com uma característica que faz parte de qualquer ser humano: a necessidade ser aceito e acolhido. O ser humano precisa pertencer, seja a um lugar ou a algum grupo. Nós somos seres gregários por natureza, nascemos e temos a necessidade de nos relacionarmos. Até porque é através dos nossos relacionamentos que vamos perceber como somos, desenvolvendo o autoconhecimento, uma vez que iremos sempre projetar no outro aquilo que não está identificado ou integrado (sombras) em nós mesmos.

Estimulado por essa necessidade de pertença, nosso ego vai sendo formado com base no medo de perder o afeto, a aceitação e a atenção dos nossos pais. E, conforme vamos crescendo, esses medos são transferidos para outras pessoas e situações ao longo da nossa vida. Com isso, o indivíduo vai se tornando em algo, não pelo que ele é, mas pelo que ele faz para ter a aceitação externa. Essa dependência afetiva é natural ao ser humano e começa na infância com o vínculo com os pais.

Como foi referido, o ego emerge em meio a crenças e valores; e tudo o que se vive na infância é nomeado pelos pais através de seus próprios olhos, sem saberem o tal representa para a criança, um ser único e diferente deles. Como a criança ainda é inconsciente, ela vai tomar aquilo como verdade para ela, especialmente quando se trata de sentimentos e emoções. Essa nomeação “errada” é uma das maiores causas das dificuldades que afetam o ser humano adulto.

Mesmo que os pais façam esforços constantes e eficientes para se dominarem, de modo que um adulto nem sequer perceba o mínimo vestígio de um complexo adulto, contudo os filhos de qualquer maneira serão afetados por ele. (Jung, 1972, p. 48)

O processo de autoconhecimento é muito difícil para o ser humano, isto é, sair daquilo que já é conhecido, e ir para a sombra, para o desconhecido e rejeitado. Existe um peso muito grande da sociedade uma vez que a sombra não é aceita. Então, Jung (1972) diz que o primeiro passo é retirar o poder que damos aos nossos pais ao endeusá-los (processo natural que toda criança pequena acaba por fazer). A partir daí vamos nos reconhecendo mais facilmente e o processo de individuação tem mais espaço para acontecer.

Ao longo da vida, o ser humano vive inúmeras experiências (arquétipos se constelando) que permitem a oscilação entre os opostos, para que assim possamos ir aprendendo a trabalhar cada polo e nos conhecendo através disso. Muitas vezes o psicológico não acompanha o desenvolvimento do corpo (idade), por isso passamos por uma mesma experiência mais de uma vez ao longo da nossa vida, para que o aprendizado de determinado arquétipo possa ser concluído e o processo de individuação finalizado.

O ser humano nunca estará totalmente consciente da sua totalidade, mas o ego, junto do *self*, vai estar sempre levando luz a partes do nosso inconsciente para que possamos ir nos conscientizando das nossas sombras e ir ao encontro do nosso “eu” verdadeiro. Quando o indivíduo integra uma sombra, isso deixa de ser uma sombra e não é mais passado para as próximas gerações: “O inconsciente é como a terra do jardim, da qual brota a consciência” (Jung, 1972, p. 45). Nós somos um eterno “vir a ser”.

4. A Educação e a Psicologia Analítica

É de extrema importância que um professor/educador, antes de tentar educar uma criança, primeiro seja capaz de se educar a si mesmo. Ou seja, antes de mais nada, um indivíduo precisa entender seus próprios processos psíquicos e ter, pelo menos, um conhecimento mais aprofundado sobre a psique do ser humano. Dessa maneira, o professor/educador vai conseguir ter uma atitude mais compreensiva em relação à psique da criança e ser capaz de orientá-la da melhor maneira possível (Jung, 1972, p. 44).

A consciência consta de um conjunto de imagens e informações que estão associadas diretamente ao “eu”, ou seja, que possuem uma certa intensidade para o indivíduo. Todos os conteúdos que não conseguem adquirir essa intensidade necessária ou que já a perderam pertencem à esfera do inconsciente (Jung, 1972, p. 45). Há uma troca contínua de conteúdos entre a consciência e o inconsciente, gerando tanto o que chamamos de

“esquecimento” (da consciência para o inconsciente) quanto as ideias súbitas e impulsos (do inconsciente para a consciência).

Tanto o consciente como o inconsciente não representam algo de estável e permanente, mas cada um é algo de vivo, que está em contínua atuação recíproca sobre o outro. Conteúdos conscientes acabam mergulhando no inconsciente quando perdem sua intensidade ou atualidade. [...] A consciência se desenvolve a partir de certos começos, e não surge logo como algo de completo e acabado. (Jung, 1972, p. 45)

É durante a infância que a consciência começa a ser desenvolvida, porém os processos psíquicos verificados nos primeiros anos de vida ainda não estão relacionados a nenhum “eu”. Por isso, é natural que a criança não tenha uma memória como a de um adulto, apesar da plasticidade e receptividade da sua psique (Jung, 1972, p. 45). “A consciência vai se formando por um agrupamento gradual de fragmentos” (1972, p. 46) e é um processo que continua ao longo da nossa vida, tornando-se mais lento a partir da pós-adolescência (20 anos nas mulheres e 25 anos nos homens).

É nesse período, entre a infância e o término da adolescência psíquica, que acontece o maior e mais intenso desenvolvimento da consciência, estabelecendo um forte vínculo entre o “eu” e os processos psíquicos que até então estavam inconscientes, emergindo, então, a consciência (Jung, 1972, p. 46). É a partir da educação e da formação das crianças que nós adultos devemos auxiliar esse processo. Ou seja, a escola é apenas um meio de apoio apropriado ao processo de formação da consciência (1972, p. 46).

Perguntando agora o que iria acontecer se não tivéssemos escolas e se deixássemos as crianças entregues a si mesmas, deveríamos então responder: As crianças continuariam inconscientes em grau muito maior. E o que notaríamos de especial nesse estado de coisas? Seria um estado primitivo, o que significa que quando tais crianças chegassem à idade adulta não passariam de primitivos, apesar de toda a inteligência natural de que dispõem; seriam apenas “selvagens”, como qualquer membro de uma tribo inteligente de negros ou de índios. De maneira nenhuma seriam meros bobos, mas apenas inteligentes por instinto; seriam ignorantes e, por isso, inconscientes quanto a si e quanto ao mundo. (Jung, 1972, p. 46)

Jung (1972) diz que a lei biogenética não vale somente para o desenvolvimento do corpo, mas também para o da alma. Assim como o embrião se desenvolve em estádios que repetem a estrutura da fase adulta dos ancestrais da espécie durante o desenvolvimento (lei biogenética), o mesmo acontece com o desenvolvimento psíquico do ser humano. Com base nessa lei, a criança se desenvolve a partir de um estado inicial inconsciente,

semelhante ao de um animal, até atingir a consciência: primeiro a consciência primitiva e, depois, gradativamente, a civilizada (Jung, 1972, p. 47).

O estado inconsciente de si mesmo, que se estende pelos dois ou três primeiros anos de vida, pode ser comparado ao estado psíquico animal. É o estado em que o indivíduo se acha como que inteiramente fundido com as condições do meio ambiente. Do mesmo modo que a criança, durante a fase embrionária, quase não passa de uma parte do corpo materno, do qual depende completamente, assim também de modo semelhante a psique da primeira infância, até certo ponto, é apenas parte da psique materna e, logo depois, também da psique paterna, em consequência da atuação comum dos pais. (Jung, 1972, p. 47)

Quando uma criança entra para a escola, pode-se dizer que ela é ainda como um produto dos pais, provida de uma consciência de “eu” em estado embrionário, mas ainda incapaz de afirmar qualquer tipo de personalidade (Jung, 1972, p. 48). Isso quer dizer que o ideal é sempre procurar entender e examinar o ambiente doméstico da criança, juntamente com o estado psíquico dos pais, porque é a melhor maneira de entender as razões por detrás dos comportamentos e dificuldades da criança.

Muitas vezes encontramos crianças difíceis de educar, seja pelo motivo que for, e temos a tendência para achar que são dotadas de individualidade ou mesmo de vontade própria (personalidade forte), mas esses comportamentos falam muito menos do interior delas mesmas e muito mais do reflexo das influências, muitas vezes perturbadoras, dos pais (Jung, 1972, p. 48). Isso tudo acontece de forma inconsciente, tanto para os pais quanto para os filhos, pois contagiam naturalmente e independem da vontade dos indivíduos envolvidos.

[...] que primeiro os pais da criança sejam submetidos a um tratamento a fim de chamar-lhes seriamente a atenção para seu estado psíquico, a saber: seus problemas, a maneira como vivem ou deixam de viver, as suas aspirações que foram realizadas ou descuidadas, a atmosfera reinante na família e os métodos educacionais empregados. Todo esse condicionamento psíquico tem influência extremamente profunda na criança. Nos primeiros anos vive a criança da "participação mística" (*participation mystique*) com os pais. Podemos verificar reiteradamente como a criança reage prontamente a quaisquer desenvolvimentos importantes que ocorram na psique dos pais. (Jung, 1972, p. 48)

Por ser o primeiro ambiente em que a criança se encontra fora do contexto familiar, a escola tem um papel fundamental para que a consciência individual comece a se libertar e ganhar forma, saindo da identidade primitiva. O professor, mais do que trazer ensinamentos, precisa também atuar como estimulador da criança em favor da sua

personalidade (Jung, 1972, p. 49). É de extrema importância para o desabrochar da psique individual essa luta pela independência e afrouxamento da ligação da criança em relação aos pais.

Porém, é preciso que haja sempre um equilíbrio nessa relação familiar: a criança precisa ter a liberdade para se tornar alguém além dos pais. Mas os pais precisam também atuar com uma dose de autoridade própria de pessoas adultas (Jung, 1972, p. 49), pois dessa maneira a criança será capaz de aprender a adaptar-se ao mundo e à sociedade corretamente.

A ligação muito forte aos pais constitui impedimento direto para a acomodação futura no mundo. O adolescente está destinado ao mundo, e não a continuar a ser sempre apenas filho de seus pais. Lamentavelmente há muitíssimos pais que persistem em considerar os filhos sempre crianças [...] Agindo desse modo, exercem sobre os filhos influência altamente desastrosa por tirar-lhes todas as ocasiões de assumirem responsabilidade individual. Esse método prejudicial ou produz pessoas sem independência própria ou indivíduos que forcem a conquista da própria independência por caminhos escusos. Em contrapartida, há também outros pais que, por causa de sua própria fraqueza, são incapazes de opor à criança aquela autoridade da qual precisará mais tarde para adaptar-se corretamente ao mundo. (Jung, 1972, p. 49)

Cabe também ao professor encontrar esse mesmo equilíbrio entre exercer uma autoridade necessária e subjugar a criança (Jung, 1972, p. 49). Para isso, é imprescindível que ele seja uma pessoa com uma psique sadia e fiel à sua personalidade. Métodos de ensino sempre irão existir, como um guia do caminho a ser seguido pelo ser humano, mas a maneira como esse caminho é feito e mostrado depende do professor/educador.

De nada adiantará qualquer método de ensino, se a pessoa que o executa não estiver acima dele; ou seja, o educador precisa educar-se psiquicamente a si mesmo antes de estar pronto para educar outras pessoas. Jung diz que as matérias de ensino representam, no máximo, metade da importância, enquanto a outra metade (ou mais que a metade) diz respeito à verdadeira educação psíquica (Jung, 1972, p. 50). E a finalidade dessa educação é conduzir e preparar a criança para um mundo mais amplo e, assim, completar a educação da família.

Não é o método de ensino que garantirá o êxito na educação. A verdadeira finalidade da escola está (ou deveria estar) em contribuir para que as crianças de hoje possam se tornar os adultos psiquicamente saudáveis amanhã. O que quer dizer que não é o grau de saber que define a eficácia da educação, mas sim se o professor e a escola conseguem libertar

o jovem ser humano da sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio (Jung, 1972, p. 50).

Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas sim contribuir para que elas possam tornar-se adultos de verdade. [...] Sem a consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros. (Jung, 1972, p. 50)

É importante ressaltar que, quando Jung fala que o ideal é que o professor tenha conhecimento dos métodos da psicologia analítica e consciência da psique humana, não é para que ele aplique esses métodos diretamente na educação das crianças, pois isso seria da competência de um médico/psicólogo, mas sim no sentido de se educar a si mesmo antes de querer educar os outros. Desse modo, a educação do próprio professor se converterá indiretamente em benefício para as crianças.

Durante a vida do ser humano, é comum que a educação ocorra apenas até ao ponto em que o indivíduo possa se tornar autônomo, ganhar a sua vida, se casar, como se fossem esses os únicos objetivos do ser humano. Ora, o que mais há são casamentos e relacionamentos infelizes ou desajustados, assim como muitas decepções na esfera profissional, precisamente devido à essa crença de que, quando chegam a uma certa idade, as pessoas já estão prontas e preparadas para a vida (Jung, 1972, p. 51).

Desse modo se abandona ao critério e à ignorância do indivíduo a solução de todos os problemas futuros e complicados da vida. [...] Todos esses adultos vivem muitas vezes na mais completa ignorância das coisas principais da vida. Chega-se até mesmo a pensar que os maus modos infantis parecem ser propriedades imutáveis do caráter, ao ocorrerem na idade adulta, quando as pessoas já deveriam ter terminado sua educação e há muito ultrapassaram a idade própria de ainda poderem ser educadas. Trata-se aqui, porém, de um grande engano. Também o adulto é educável, e pode mesmo constituir objeto muito grato da arte da educação individual. (Jung, 1972, p. 51)

Por já se encontrar numa etapa de vida mais avançada que as crianças, na qual já perdeu a plasticidade da psique infantil, não podendo mais ser atingido tão facilmente por influências externas, o adulto sente-se muito pouco inclinado a reconhecer que um professor/educador lhe seja superior, tal como a criança (Jung, 1972, p. 51). O adulto já se encontra em um momento de autoconsciência mais ou menos acabada e orientada,

estando já tomado por informações e experiências que permitem ter vontade e convicções próprias (1972, p. 51).

Baseado nisso, Jung (1972) diz que o método educacional mais eficaz e apropriado para um adulto seria o indireto, que consiste em fornecer todo o conhecimento necessário sobre o psicológico do ser humano para que, então, ele seja capaz de se educar a si próprio com essas informações. E, para que seja possível a autoeducação, é indispensável que haja autoconhecimento. Sua cultura, sua sabedoria e conhecimento sobre si mesmo, não pode jamais estacionar, pois de outro modo começará a projetar seus dilemas nas crianças, procurando corrigir nestas os “defeitos” que não corrigiu em si mesmo (Jung, 1972, p. 52).

“Nosso intento é compreender a vida da melhor maneira possível, tal como ela se manifesta na alma humana” (Jung, 1972, p. 98).

Capítulo 3: O desenvolvimento artístico e estético na criança

Os estudos e conceitos criados por Piaget, Vygotsky e Jung são sempre muito bem-vindos e de extrema importância na compreensão do desenvolvimento infantil e da história do ser humano como um ser individual e coletivo ao mesmo tempo. É muito difícil se escolher um referencial teórico à medida que muitos autores trazem ideias relevantes ao tema e muitas delas se complementam mesmo quando tomam por base caminhos opostos.

Por isso, depois de trazermos os conceitos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e de Jung sobre o desenvolvimento da personalidade, uma visão mais profunda de Vygotsky sobre a psicologia da arte e uma visão mais contemporânea de Abigail Housen sobre o desenvolvimento estético tornarão ainda mais rico o estudo proposto nesta dissertação para que, então, possamos analisar como se dá o desenvolvimento artístico na criança e o quão importante é esse processo durante o seu desenvolvimento como indivíduo.

Nesse capítulo, aprofunda-se um pouco mais a visão de Vygotsky, apresentada de forma rápida no primeiro capítulo, através dos seus estudos voltados para a psicologia da arte, introduz-se os conceitos e o trabalho de investigação de Abigail Housen (1945-2020)

sobre a resposta estética, e desenvolve-se sobre a importância da arte na educação, abrangendo o desenvolvimento artístico infantil através do desenho.

A arte é o social em nós, como diz Vygotsky (1999), e embora seus efeitos ocorram em indivíduos à parte, suas raízes e sua essência vão além do individual, pois há também a percepção do produto estético a nível social e cultural (1999, p. 315). Todos os modos de expressão elaborados pela criança durante seu desenvolvimento, e também estimulados pela escola, potenciam as funções psicológicas superiores (ações voluntárias e conscientes – mencionadas na teoria de Vygotsky mais acima) e têm um natural significado na educação da criança.

A arte aparece como um fenômeno humano, que decorre da relação direta ou mediata do homem com um cosmo físico, social e cultural, onde se constroem e se multiplicam variedades de facetas e nuances que caracterizam o homem como integrante desse cosmo. Daí decorre uma questão central de implicação interdisciplinar: a psicologia não pode explicar o comportamento humano ignorando a reação estética suscitada pela arte naquele que a frui. Essa questão diz respeito às relações de reciprocidade entre o homem e o mundo e às representações que o homem faz do mundo. (Vygotsky, 1999, Prefácio)

1. Psicologia da Arte

Nesse momento, para que possamos entrar no tema da importância da arte na educação e em como se dá o desenvolvimento artístico na criança, é importante introduzirmos um pouco sobre a psicologia da arte, baseada em conceitos de Vygotsky e do próprio Jung, em alguns momentos, relacionados ao tema.

De acordo com o Vygotsky (1999), a psicologia da arte trabalha com dois ou até três campos da psicologia teórica, uma vez que toda teoria da arte depende do ponto de vista estabelecido nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação. Para ele, toda reação estética começa na percepção, mas não acaba aí, sendo necessário explorar o campo das emoções estéticas elementares (espontâneas e inconscientes), através das psicologias do sentimento e da imaginação. A partir do cruzamento entre sentimento e imaginação é que uma compreensão acerca da psicologia da arte pode acontecer (1999, p. 249).

O processo de perceber a forma artística exige determinado modo de funcionamento do psiquismo e humanização dos sentidos (Barroco & Superti, 2014, p. 26). A arte é um dos instrumentos culturais, mediador entre o sujeito e o coletivo, a qual a função é reproduzir no indivíduo as características humanas acumuladas ao longo da história. “Essa

reprodução acontece psiquicamente com a transformação das funções mentais primitivas, elementares e orgânicas, em funções superiores, culturais e voluntárias” (2014, p. 26).

A arte é, então, uma síntese composta por elementos específicos que para ser compreendida é necessário relacionar a dialética da atividade do pensamento – razão, com a das emoções, e está em permanente relação com a realidade objetiva, constituída do fruto da ação criativa (Barroco & Superti, 2014, pp. 26-27). Para Vygotsky (1999), a formação do psiquismo ocorre através da dialética entre a objetivação, apropriação e o legado histórico. A arte carrega um legado humano e por meio dela o sujeito pode ter seus sentidos plenamente desenvolvidos, uma vez que é possível viver experiências de outrem que não seriam imagináveis a nível individual, beneficiando seu próprio repertório e transformando sua visão de mundo.

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vygotsky, 1999, p. 308)

O processo de objetivação acontece por meio do trabalho, que é considerado por Vygotsky uma atividade vital humana e fundamental no intermédio da relação do sujeito com a natureza. Através do trabalho, “o indivíduo constrói características humanas e fixa-as fora do seu corpo nos objetos da cultura, como os instrumentos, a linguagem, a ciência, a arte e a filosofia” (Barroco & Superti, 2014, p. 23).

O processo de apropriação só pode ser construído depois que a objetivação já aconteceu, uma vez que as características humanas só podem ser apropriadas e recriadas por outros indivíduos se já tiverem sido objetivadas em algum objeto da cultura anteriormente. Dessa forma, a apropriação pode servir de base para novas objetivações acontecerem, ou seja, o plano biológico se apresenta como condição inicial para o indivíduo nascer no mundo, mas é o plano cultural que possibilita ao indivíduo adquirir aptidões para viver nesse mundo plenamente como humanizado e a formar os órgãos sociais de sentido (Barroco & Superti, 2014, p. 25).

O processo de organização da consciência através das experiências vividas é chamado de generalização por Vygotsky. A consciência em si é compreendida como um conjunto de funções superiores, ou seja, uma estrutura formada por outras estruturas, que se constroem a partir das relações socioculturais. Sendo assim, o processo de generalização transforma a relação do indivíduo com o mundo, visto que a partir dele somos capazes de perceber o

real e intervir sobre ele, elevando nossas relações a níveis mais complexos e, conseqüentemente, ampliando o significado e o domínio do indivíduo sobre os objetos, as relações sociais e sobre si mesmo (Barroco & Superti, 2014, p. 25).

Em outras palavras, consciência diz respeito à atividade psíquica propriamente humana e é formada através da ação do ser humano sobre o mundo, e vice-versa, sob a mediação do signo em sua complexidade (Barroco & Superti, 2014, pp. 25-26). A partir desse intercâmbio social e do contato com objetos culturais, há uma amplificação de significados na estrutura cognitiva do indivíduo, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento, implicando em uma transformação da estrutura geral da consciência e, conseqüentemente, as funções psicológicas superiores são também reorganizadas.

Sendo assim, o significado é a unidade de generalização, que permite ao indivíduo assimilar a realidade, “refletir suas relações com o mundo psiquicamente e elevar o pensamento e a consciência a níveis altamente abstratos e voluntários” (funções psicológicas superiores) (Barroco & Superti, 2014, p. 26).

Dentre diversas formas que a consciência se manifesta, a arte é uma delas, afinal, é uma técnica cultural criado pelo ser humano como forma de socializar determinado sentimento, ao mesmo tempo em que o torna pessoal, parte do psiquismo individual do sujeito. (Barroco & Superti, 2014, p. 26). A partir do momento em que somos capazes de compreender o conjunto de signos estruturado na obra de arte, a partir das objetivações, novas generalizações são geradas e uma nova organização psíquica mais evoluída é construída.

Podemos dizer, então, que a arte, como objeto cultural, permite a objetivação dos sentimentos humanos e se manifesta através de conteúdos e processos psicológicos tanto do criador quanto do observador. Assim, ao entrarmos em contato com a obra, uma emoção estética será suscitada em nós e, a partir dela, teremos a oportunidade de compreender nossos próprios sentimentos. Isso contribui para o refinamento dos sentidos e permite uma maior libertação do ser humano em relação a seus instintos e necessidades imediatas, possibilitando o desenvolvimento dos sentimentos (Barroco & Superti, 2014, p. 27).

Como visto anteriormente, Jung separa a psique em três níveis: a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. No inconsciente coletivo encontramos as experiências e possibilidades evolutivas próprias do ser humano, o que forma a base da

personalidade do indivíduo, e podemos relacionar com o legado histórico humano de Vygotsky. O inconsciente pessoal é constituído por vivências pessoais de cada ser humano, como lembranças, impulsos, percepções efêmeras e desejos. Já a consciência é aquilo que o indivíduo reconhece e integra, incluindo as funções psicológicas superiores.

Para Jung (2000), são quatro as funções da consciência: a sensação, o pensamento, o sentimento e a intuição. A sensação é como a percepção para Vygotsky. Ela é um conjunto de percepções pessoais sobre o mundo, construída a partir dos sentidos. É a sensação que nos diz que *alguma coisa é*, mas não exprime exatamente *o que é* (Anastasiou & Matos, 2018, p. 69). Já o pensamento vai manifestar *o que é* de fato aquela coisa, dando um nome e também um conceito ao objeto ou experiência, uma vez que “pensar é perceber e julgar” (2018, p. 69), baseado na generalização.

O sentimento é o que nos informa o valor de um objeto ou experiência vivida, baseado em percepções pessoais que são intrínsecas e ele. É ele quem vai dizer se aquilo é algo aceitável ou não, se nos agrada ou não (Anastasiou & Matos, 2018, p. 69). E, aqui, antes de falarmos sobre a intuição, é importante trazer um pouco sobre o conceito de sentimento e emoção.

Jung coloca a emoção como a reação a um sentimento, causando alterações fisiológicas no indivíduo, enquanto Vygotsky vê o sentimento como o resultado de uma emoção estimulada pelo meio. Embora com teorias que caminham em direções com fundamentos um pouco opostos, não nos cabe aqui julgar o que seria certo ou errado, uma vez que podem se complementar em certos aspectos.

Sendo assim, é possível dizer que um ponto comum entre as duas teorias é de que a emoção não é apenas um aspecto biológico e orgânico, mas depende de fatores externos também, como o meio em que vivemos e as experiências pelas quais passamos na vida, e instigam diferentes comportamentos no indivíduo.

[...] a primeira [emoção] corresponde mais às necessidades orgânicas, ligadas às sensações, enquanto o sentimento corresponde às necessidades culturais e sociais lapidadas ao longo do processo histórico e do trabalho. No entanto, no homem, vivente em sociedade, nenhuma das funções psíquicas são puramente orgânicas e instintivas, por isso, mesmo as emoções guardam caráter cultural. (Barroco & Superti. 2014, p. 27)

Voltando à intuição – última função da consciência descrita por Jung, é a função que antevê alguma situação. Quando ainda não temos valores estabelecidos ou conceitos já

firmados sobre determinada situação que vivemos, a intuição age como uma forma de percepção que não passa exatamente pelos sentidos (Anastasiou & Matos, 2018, p.69), ela ocorre via inconsciente. Seria algo inerente dentro de nós que apreende o meio e possui um fundo instintivo e orgânico, baseado no legado humano (inconsciente coletivo), e um fundo sociocultural, relativo ao meio em que nos encontramos e às experiências pelas quais passamos. Porém, enquanto a percepção propriamente dita está muito ligada ao que já vivemos, a intuição seria como uma percepção sensível ao que é novo e desconhecido ainda e como possivelmente se desenvolverá.

2. Arte e formação social dos sentidos e das emoções

Para Vygotsky (2007), tanto as emoções quanto os sentimentos são funções psicológicas superiores, o que significa que são conscientes, intencionais e de origem social, podendo, então, ser desenvolvidas e transformadas através das trocas com o meio sociocultural em que o indivíduo está inserido. Juntamente com as outras funções da psique elas constituem a unidade do ser.

É importante dizer que não há uma desconsideração do aspecto biológico e orgânico, mas isso não é tido como único determinante para o desenvolvimento das emoções, visto que há também todo o desenvolvimento histórico e cultural que facilita a formação e transformação das emoções no sujeito (Barroco & Superti, 2014, p. 27). Cada época histórica evidencia diferentes sentimentos e emoções de acordo com os acontecimentos e com o nível de desenvolvimento cultural de uma determinada sociedade.

Como vimos, a arte é um objeto cultural capaz de suscitar emoções tanto em quem produz quanto em quem observa uma obra. Muitas vezes, essas emoções são contraditórias, causando um desequilíbrio inicial, mas quando superadas possibilitam uma reorganização mais evolvida da nossa psique. Isso significa que essa transformação torna as emoções do indivíduo mais complexas e conscientes e, assim, as transforma em sentimento, trazendo uma modificação da própria estrutura da consciência (Barroco & Superti, 2014, p. 27).

Quando Vygotsky diz que a arte é o social em nós, entende-se pelo fato de a arte ser um meio de conexão entre o individual e o coletivo. Ao apreciar uma obra, cada indivíduo vai viver esse momento de forma particular e de acordo com seus níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo, mas por trás de suas interpretações pessoais existem também suas referências histórico-culturais. A arte tem como função transformar a partir

da superação do sentimento individual e a transferência de uma vivência em comum (Barroco & Superti, 2014, p. 28).

Vygotsky (1999) afirma que a emoção artística é inteligente, pois ao haver a superação das emoções contraditórias provocadas pela arte, outras funções psicológicas superiores são articuladas, como a abstração e, sequencialmente, a criatividade que se utiliza de recursos da imaginação (Barroco & Superti, 2014, p. 28).

A imaginação é uma função psicológica superior que tem ligação diretamente com a memória e com a experiência do indivíduo. Através da imaginação, é possível unir ação e pensamento, dando a oportunidade de transformar informações antigas e criar novas soluções ou impressões. Essa função é mediada pelo signo, o qual traz ao psiquismo a capacidade de simbolização, de representar mentalmente algo que está ausente – condição necessária ao desenvolvimento da imaginação a níveis cada vez mais complexos e livres do imediato (Barroco & Superti, 2014, p. 28).

[...] a principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no seguinte: a imaginação não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas. Em outras palavras, o novo que interfere no próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças destas para que resulte uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como se sabe, o fundamento básico da atividade que denominamos imaginação. (Vygotsky, 2003, p. 107).

“O aspecto criador da arte está em transformar o material ordinário em nova forma, criando uma composição inédita entre forma e conteúdo” (Barroco & Superti, 2014, p. 28). Nessa síntese entre forma e conteúdo é que se originam as emoções contraditórias geradas pela arte, permitindo a consolidação das funções psicológicas superiores quando há a superação dessas emoções, que se transformam em um sentimento, através da catarse. E, assim, passa-se do plano individual (artista) para o plano social.

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza. Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento,

encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (Vygotsky, 1999, p. 314)

É extremamente necessário a relação íntima entre psicologia e arte, pois a arte revela a sociedade que lhe dá origem e objetiva na obra características psicológicas complexas, ao mesmo tempo que possibilita a apropriação de tais características humanas pelos indivíduos (Barroco & Superti, 2014, p.23). A arte por si só já se relaciona diretamente com a psicologia e pode ser encarada como algo tão antigo quanto o ser humano, sendo indispensável para a união do indivíduo com o todo. “A vida necessita da psicologia e de sua prática e a consequência desse contato com a vida é esperar o auge da psicologia” (Vygotsky, 1991, p. 359).

A sociedade não é algo natural, ela é construída e modificada pelos sujeitos, e está sempre em constante movimento e transformação por meio da cultura. Sendo assim, a arte, como objeto cultural, é um importante instrumento para a constituição da personalidade humana, uma vez que impacta profundamente os nossos processos psicológicos e nos conecta e compreende a nível individual e coletivo. Através da arte somos capazes de desenvolver nossos sentimentos com base nas experiências emocionais que ela suscita, permitindo que o indivíduo entre em contato muitas vezes com sentimentos que antes desconhecia.

[...] 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. (Vygotsky, 2001, p. 315).

Do ponto de vista psicológico, pode-se dizer que a arte é um mecanismo biológico constante e indispensável de superação das estimulações não realizadas, ou seja, todas as emoções não realizadas na vida encontram, antes de tudo na arte, maneiras de dar vazão e expressão a partir da combinação facultativa dos elementos da realidade (Vygotsky, 1999, p. 14). Dessa forma, podemos dizer que a criação artística é uma necessidade profunda do psiquismo humano, pois através da arte, o indivíduo não só dá vazão e expressão a suas emoções, como as resolve e as ressignifica. Então, a arte é capaz de promover o desenvolvimento psicológico e a ampliação da consciência no ser humano.

3. A importância da arte na educação

Desde o início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente nas culturas de povos e sociedades. Desde o ser que aprendeu a desenhar em cavernas e, de alguma

forma, passou esse aprendizado adiante, até os artistas que conhecemos hoje. O processo de aprendizagem sempre esteve presente na vida do ser humano e a arte como forma de comunicação é algo que pertence a nós desde os primórdios. Porém, a área que trata a educação artística tem um percurso relativamente recente.

A arte na educação não deve ser abordada apenas a nível cognitivo, já que um dos principais objetivos da arte é a integração de aspectos emocionais e superação de sentimentos. A educação artística, assim, envolve várias dimensões: biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de uma forma harmoniosa, como uma maneira de constituir integralmente o ser humano (Conceição, 2015, p. 7).

A arte é um instrumento poderosíssimo para suscitar importantes descargas de energia nervosa, particular de todo sentimento, mais racionais ou úteis para o indivíduo, através da catarse (Vygotsky, 1999, p. 27). “A catarse consiste em uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição (superação) em um ponto culminante”, constituindo a parte central e determinante da reação estética (1999, p. 27). É importante dizer que o ponto de vista sociopsicológico da arte não anula o estético, mas abre diante dele outras possibilidades, podendo se complementarem.

Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas. (Vygotsky, 2001, p.339)

A educação artística engloba a formação estética, ou seja, uma dimensão afetivo-emocional que inclui a formação sensório perceptiva, não com o objetivo de ensinar a estética em si (Conceição, 2015, p. 10), mas sim como uma educação dos sentimentos vivenciados através da arte. A arte vai além dos limites da estética, mas começa no elemento estético, sem nele se diluir completamente (Vygotsky, 1999, p. 2). É através do enfoque estético da arte que a criança pode estimular a imaginação e a capacidade de percepção do mundo, desenvolvendo suas próprias formas de expressão e sua criatividade. Por isso, a educação artística é tão importante, pois desempenha papel fundamental na construção integral da personalidade do sujeito.

Vygotsky (1988) defende que a criatividade é uma atividade que permite ao sujeito projetar-se no futuro, transformando a realidade. É uma função psicológica comum a

todos os seres humanos e através dela somos capazes de pensar e atuar sobre nossa realidade social de forma objetiva e individual. Estimular a criatividade é uma forma de mostrarmos à criança que confiamos nela, nas suas potencialidades, o que a levará à descoberta de que a criação feita por si é mais relevante do que a sua simples execução, permitindo assim a passagem de algo criativo para a ação criativa – a criação em si (Conceição, 2015, p. 13). Por conseguinte, a criança torna-se mais segura e confiante para lidar com o mundo ao seu redor, sendo capaz de achar soluções para problemas e situações difíceis que possam surgir.

É importante frisar que a educação artística, segundo uma abordagem expressiva-psicanalítica (Efland, 1995) não tem o intuito de formar artistas profissionais, ou seja, não pretende a aprendizagem de criação de obras de arte, mas sim desenvolver as capacidades da criança e tem como principal objetivo a expressão das emoções e sentimentos através de suas criações. Essas criações produzidas não irão necessariamente caracterizar-se como arte, pois aqui não interessa se são boas ou más criações, mas sim o ato expressivo sublimado nelas, pois muitas vezes o que é expresso através de meios artísticos não seria facilmente exteriorizado, de outras maneiras, pela criança.

Tais formas, em que se apresenta a arte, constituem maneiras de se exprimir os sentimentos. [...] a arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir. E dar expressão de maneira diversa da de um grito, de um gesto, de um choro [...] Assim a arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los. As formas de arte como que “representam” os sentimentos humanos. (Duarte, 2008, p. 44).

Além das capacidades emocionais e socioculturais, a arte também auxilia nas capacidades neuro motoras – como, por exemplo, através do desenho, da pintura, e de outras atividades manuais, e nas capacidades cognitivas – tais como a criatividade e o raciocínio lógico. Então, se a criança se limita a fazer apenas o que a mandam fazer, ela não será capaz de responder inteiramente por isso (Conceição, 2015, p. 24). A autonomia criativa é muito importante para fortalecer a espontaneidade expressiva e promover na criança a liberdade de expressar-se e desenvolver-se de forma individual e absoluta.

A arte é o contato com a realidade e é vista como uma linguagem simbólica, que nos transporta para além dos nossos sentidos, e representa algo que não é possível ser explicado a nível emocional, mas pode ser socialmente comunicado através da arte (Conceição, 2015, p. 39). Ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de

uma nova forma, integrando vários aspectos da nossa personalidade. Ao entrar em contato com a natureza da criação, a criança pensa, recria, imita, experimenta e, a partir disso, desenvolve não só a imaginação e a criatividade, mas também o raciocínio e a capacidade motora.

Trazendo agora um pouco do pensamento junguiano, a arte auxilia a trazer consciência a criações do inconsciente humano, buscando através dela a significação desses símbolos expressos, uma vez que a energia psíquica consegue transformar em imagens os conteúdos mais internos e profundos. Para Jung, a psique é a responsável pelo fenômeno da experiência estética, a partir do momento que a arte é um produto idealizado, produzido e apreciado na instância da mente humana (Salles, 2020, p. 434).

[...] Toda a nossa experiência da chamada realidade é psíquica: cada pensamento, cada sentimento e cada ato de percepção são formados de imagens psíquicas, e o mundo só existe na medida em que formos capazes de produzir sua imagem. (Jung, 2016, p. 196)

“Do mesmo modo que o indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo” (Jung, 2000). A arte, então, contribui para ampliar a percepção e visão do mundo do indivíduo, desenvolvendo uma maior consciência não só individual, mas também coletiva. Sendo assim, a arte é um meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação e circulação de experiências e ideias (Fischer, 1987, p. 13).

A educação artística ajuda a elaborar a “expressão do eu” na criança, uma vez que a arte dá vazão às emoções a partir da expressão dos sentimentos, ajudando a desenvolver a criatividade e a capacidade de percepção do meio em que vive. Dessa forma, a criança constrói um senso crítico em relação à realidade e compreende também o contexto histórico-cultural no qual se encontra, o que a torna também mais consciente do valor da arte para o desenvolvimento da humanidade.

Através da arte, a criança aprende a lidar com os acontecimentos do seu dia-a-dia e vai desenvolvendo gradativamente suas relações pessoais. Pode-se dizer, então, que a educação através da arte beneficia a construção da autoestima na criança, o que auxilia no processo de interação com elas mesmas e também com o outro. Só não podemos esquecer do fato de que a criança precisa ser livre para descobrir, explorar e, assim, ir desvendando sensações, emoções e sentimentos. E, dessa forma, elas vão sendo

preparadas para o mundo e para a vida em sociedade, através da vivência da realidade e não através da criação de um meio artificial.

Imaginar, criar e brincar é parte fundamental para a infância em qualquer tempo ou lugar. O contato com diferentes formas de manifestações artísticas e culturais é muito importante para o desenvolvimento da criança. Através disso, ela desenvolverá uma capacidade de compreensão de mundo muito mais profunda e entenderá melhor o seu papel de ser humano ativo e consciente, ajudando a construir uma sociedade mais saudável.

4. Desenvolvimento artístico na criança e o desenho

Como visto anteriormente, o indivíduo quando criança é introduzido no meio social ao que reage a partir dos seus reflexos e, aos poucos, vai se desenvolvendo cognitivamente através da relação com os outros e com o meio em que vive. Independente dessa relação ser mediada (Vygotsky) ou não (Piaget), a criança vai se apropriando da cultura e desenvolvendo seu psiquismo ao generalizar e internalizar os significados experienciados, do simples ao complexo, num processo que se torna constante ao longo da vida (Mendes, Frison, & Superti, 2017, p. 144)

A capacidade de expressão é um aspecto inerente a toda criança desde o seu nascimento. O que definirá o cumprimento dessa pré-disposição é se o ambiente em que ela vive vai oferecer oportunidades para que se desenvolva (Soares, 2018, p. 8) e se torne apta a demonstrar aquilo que em potência a habita. Na expressão artística, não existe certo ou errado, o foco deve estar sempre no estímulo à criança, para que se desperte nela a curiosidade e a confiança para se expressar de maneira pessoal.

[...] A criança desenvolve-se lentamente do estado inconsciente para o estado consciente. [...] As primeiras impressões recebidas na vida são as mais fortes e as mais ricas em consequências, mesmo sendo inconscientes, e talvez justamente porque jamais se tornaram conscientes, ficando assim inalteradas (Jung, 1972, p. 136).

Através do processo criativo, o indivíduo amplia a possibilidade de resolução de questões da realidade, pois a arte facilita a passagem de conteúdos inconscientes para a consciência, uma vez que ela externaliza aquilo que há de mais profundo no ser humano. Apenas na consciência algo pode ser modificado, então é preciso passar para a consciência os fatos inconscientes, a fim de podermos submetê-los a uma superação (Jung, 1972, pp. 136-137). Os significados ou os sentidos que o sujeito atribui ao que

vive vêm da sua singularidade, resultam da experiência pessoal daquilo que é construído socialmente (a herança histórico-cultural, em Vygotsky, ou o inconsciente coletivo, segundo Jung).

A verdadeira obra de arte tem inclusive um sentido especial no fato de poder se libertar das estreitezas e dificuldades insuperáveis de tudo o que seja pessoal, elevando-se para além do efêmero do apenas pessoal. (Jung, 1991, p. 60)

A arte pode ser, então, compreendida como um instrumento que medeia o contato do indivíduo consigo mesmo e com o mundo, promovendo uma ampliação da autoconsciência, através da catarse, que resulta na ressignificação da realidade e em transformações qualitativas das interações sociais e do posicionamento pessoal frente às demandas concretas da realidade diária (Faria, Dias & Camargo, 2019, pp. 161-162).

Partindo do conceito vygotskyano, a arte é uma ação intencional do indivíduo, e a partir da experiência estética como via de expressão emocional, compreende-se que as emoções suscitadas pela criação artística “demandam um processo de catarse capaz de reelaborar e conferir novo sentido às emoções” (Faria, Dias & Camargo, 2019, p. 162). Portanto, evidencia-se o potencial da arte enquanto instrumento psicológico que permite a reelaboração e a ressignificação das vivências emocionais, conduzindo à tomada de consciência e à reflexão sobre as relações que estabelece em seu meio, histórica e culturalmente situado (2019, p. 162).

A arte na educação infantil exerce um papel fundamental e o ponto essencial para o desenvolvimento da criança é a aprendizagem através de atividades lúdicas, que geram experiências sensoriais, estimulando as relações básicas com o meio a partir da manipulação de materiais e objetos diferentes (Conceição, 2015, p. 25). O desenho é o meio mais comum das crianças começarem a se expressar artisticamente, antes mesmo da comunicação verbal consolidada, a criança inicia seus primeiros traços.

O ato de desenhar representa um meio essencial para o desenvolvimento da linguagem infantil, pois a partir dele a criança vai construindo sua relação afetiva com o mundo através do pensamento espontâneo. Dessa forma, o desenho pode ser visto, ainda, como um registo evolutivo da criança, uma vez que é possível ter acesso ao seu imaginário e compreender sua forma individualizada de enxergar o mundo. Ao desenhar, a criança externaliza sua reflexão sobre o ambiente ao seu redor e as memórias de experiências vividas em seu meio social. Vygotsky (1988) diz que ela transmite no desenho o que sabe

sobre o objeto, e não necessariamente o que vê. Desenhando, a criança materializa o mundo interior, tornando-o presente.

Sendo assim, a arte estimula o imaginário da criança e permite que ela crie novas possibilidades para o seu dia-a-dia, pois a criança não tem medo de criar coisas novas, de fazer objetos que não estão presentes no seu cotidiano, expressando formas, cores e elementos reais ou irreais (Fernandes, 2012, pp. 34-35). O desenho torna-se, então, um dos meios essenciais para o conhecimento da criança e, como uma experiência em arte na infância, colabora para a apreciação estética e cultural na criança (2012, p. 35).

Portanto, é fundamental para a criança conhecer e produzir culturalmente, seja por meio do desenho, da pintura, da escultura, em forma de textos, entre outras maneiras de se expressar (Fernandes, 2012, p. 35), pois assim ela vai ampliando seu repertório cultural e imagético e refletindo sobre novas formas de ver, criticar e avaliar o mundo (2012, p. 58).

Para que haja uma melhor compreensão sobre a importância do desenho, é necessário falar também sobre os estádios estabelecidos por Piaget e relacioná-los às etapas do desenvolvimento da capacidade criadora de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain (1947) – *etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática e etapa realista*. O desenho modifica-se conforme as faixas etárias, evoluindo de rabiscos para níveis mais avançados, acompanhando a construção da identidade da criança, a sua expressão como ser humano e a sua compreensão do mundo ao seu redor.

À medida que as crianças mudam sua arte também se transforma. As crianças desenhavam de formas previsíveis, passando por sucessivas fases, razoavelmente definidas, que começam com as primeiras garatujas, numa folha de papel, e que vão progredindo através da adolescência. (Lowenfeld & Brittain, 1947, p. 54-55)

Estas etapas do desenvolvimento no domínio do desenho concorrem para o desenvolvimento noutras dimensões: social, afetiva, emocional, cognitiva, assim como na do sistema motor, colaborando na construção de diversas capacidades (Soares, 2018, p. 9). Os desenhos refletem os aspectos da individualidade de cada criança e demonstram a evolução da sua personalidade. E, apesar de associarmos aqui as etapas do desenvolvimento do grafismo aos estádios cognitivos, nem sempre essa formação do desenho infantil acontece em idades específicas, pois o nível de desenvolvimento varia de criança para criança, conforme elas são (ou não) estimuladas pelo meio que em vivem e reagem aos estímulos.

4.1. Estádio Sensório-Motor (0-2 anos): *Etapa dos Rabiscos*

Nesse primeiro momento, a criança ainda não tem uma habilidade desenvolvida e percebe o meio com simplicidade e ingenuidade. É uma fase regida pela curiosidade, onde a criança observa bastante os movimentos que acontecem ao seu redor e vai explorando o meio e os diferentes materiais disponíveis. A sua coordenação motora ainda é engessada e muito limitada, e ela ainda possui o reflexo de sucção (“levar tudo à boca”). Quanto à criatividade, nesta fase, é quase inexistente, pois apenas utiliza a imitação, uma capacidade inata, fazendo repetições e desenvolvendo hábitos, como forma de validação e de segurança.

Pode-se dizer que, nesta fase, a evolução do grafismo é ainda muito pequena, sendo classificada aqui como *Rabiscos*. É aqui onde tudo se inicia, a primeira expressão significativa da criança é o rabisco. A criança ainda não percebe que é o lápis que risca o papel e fica surpresa ao ver que os seus movimentos deixam riscos naquela superfície. O foco da criança está nos movimentos, nos sons e na curiosidade de explorar novos materiais. O desenho pode ser visto como uma forma de desenvolvimento motor, uma ação totalmente involuntária, uma vez que os movimentos são feitos de forma desordenada e sem reflexão nenhuma por parte da criança.

O desenvolvimento criador tem início logo que a criança traça os primeiros riscos; e o faz inventando suas próprias formas e pondo nelas algo de si mesma, do modo que lhe é peculiar. (Lowenfeld & Brittain, 1947, p. 49)

4.2. Estádio Pré-Operacional (2-4 anos): *Etapa das Garatuja*

O pensamento da criança aqui se torna intuitivo – ela pensa de acordo com a percepção do que acontece ao seu redor. O vocabulário sofre um grande aumento comparado à fase anterior e ela é capaz de compreender melhor as experiências e trocas com o meio. É uma fase em que a curiosidade da criança se estende à uma intensa exploração sensorial motora, com a intenção de ir descobrindo e compreendendo o mundo. Porém, a criança costuma ser bem espontânea e ainda tem dificuldade de se manter concentrada.

A etapa de evolução do grafismo aqui se chama *Garatuja*, que é classificada em três categorias principais: *Garatuja Desordenada*, *Garatuja Controlada* e *Garatuja Intencional*. Garatuja tem o significado de um desenho desajustado e ilegível, o que leva muitas vezes ao erro social de atribuir ao nome adjetivos pejorativos como desenhos toscos ou mal feitos (Soares, 2018, p. 8).

Na fase da *Garatuja desordenada*, as linhas aparecem em todas as direções, vertical e horizontal, de maneira caótica, estando ainda muito próximas dos Rabiscos. Como a criança ainda não tem real controle das suas ações e ainda está desenvolvendo a capacidade motora, ela pega no lápis de qualquer maneira, rabisca sem planejamento prévio, e, muitas vezes, nem sequer olha para a folha para desenhar, ultrapassando o limite do papel.

Seus traços variam entre fortes ou fracos, dispersos ou concentrados, e também aparecem pequenos círculos ainda sem um real significado ou expressão. Há momentos em que risca uma folha inteira, experimentando tudo, e outros em que não sai do mesmo lugar, furando o suporte. As cores representam mais uma experimentação do que algo pensado e, normalmente, as mais fortes é que chamam mais a atenção da criança. O maior prazer da criança está em explorar o material e riscar tudo o que puder – chão, papel, parede, brinquedos e até o próprio corpo (Melo, 2010, p. 8).

Os primeiros traços são, geralmente, fortuitos, e a criança parece não se aperceber de que poderia fazer deles o que quisesse. Variam em comprimento e direção, embora possam repetir-se algumas vezes, à medida que a criança movimenta o braço para trás e para frente. Além disso, ela pode estar olhando para outro lado, enquanto faz esses traços, e continua ainda garatujando. (Lowenfeld & Brittain, 1947, p. 117)

Na fase da *Garatuja Controlada*, a criança começa a demonstrar um certo controle visual sobre os traços que está a construir, pois descobre que existe uma ligação entre os seus movimentos e os traços que produz. Ela desenha trocando intencionalmente de cor e começa a fazer formas circulares (Melo, 2010, p. 9), das quais surgem pessoas e animais, representados com cabelos, olhos e membros, geralmente em posições erradas e dimensões irreais.

O desenho, aqui, deixa de ser uma simples experimentação motora descontrolada e começa a tomar forma de coisas relativas à realidade da criança, expressando variados movimentos e tornando-se um momento de conhecer o que se pode criar, em que testa sua capacidade artística (Soares, 2018, p. 10). A figura humana é representada de forma imaginária, explorando o traçado e as formas, geralmente circulares. A criança, normalmente, fala o que vai desenhar ou está desenhando, mas ainda não existe de fato uma relação visual entre o objeto e sua representação. Um círculo pode ser um rosto, um corpo todo ou mesmo um animal, assim a criança começa a diferenciar as formas atribuindo-lhes nomes.

Na fase da *Garatuja Intencional ou Nomeada*, a criança verbaliza de maneira mais clara o que vai desenhar atribuindo um maior significado ao desenho, empenhando-se mais no processo de criação (Soares, 2018, p. 10) e passando a admirar sua própria criação. Começa então a construir figuras mais complexas, acompanhadas com histórias e explicações (2018, p. 10), como se o desenho construísse uma cena, ainda rudimentar, mas com outros elementos, além da figura humana e com uma intenção objetiva por detrás.

[...] Usualmente chegado à fase de atribuição de nomes às suas garatujas, por volta dos três anos e meio, desfrutará, frequentemente, o puro movimento físico e, se receber um novo instrumento de desenho, passará tempo considerável ensaiando essa ferramenta. (Lowenfeld & Brittain, 1947, p. 124)

O controlo maior do traçado também é uma característica dessa fase e isso dá um grande prazer à criança, pois consegue a partir daí criar grafismos mais ricos e desenhar aquilo que é significativo para si (Melo, 2010, p. 10), como a expressão de afeto, medo, confiança ou mesmo agressividade (Amorim, 2017, p. 893). Muitas vezes, no final dessa fase, a criança começa a misturar aos desenhos uma escrita fictícia, como uma imitação da escrita do adulto.

Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nomes às suas garatujas. Talvez o menino diga: “está é mãe”, ou “este sou eu correndo”. Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança. (Lowenfeld & Brittain 1947, p. 123)

Na fase das *Garatujas* a criança ainda não desenvolveu completamente o controlo muscular, mas diverte-se, passando o tempo desenhando, descobrindo as suas próprias possibilidades e tornando as suas garatujas mais reconhecíveis (Amorim, 2017, p. 893). É uma idade na qual a criança enxerga o desenho como algo satisfatório, transferindo o sentimento de felicidade para ele. Esse exercício é essencial para ela e não devemos desviá-la ou interrompê-la, isto é, de modo algum devemos privá-la dessa criação (Amorim, 2017, p. 893), muito menos forçar uma explicação sua sobre o que criou. A espontaneidade e a liberdade da criança são de extrema importância para o seu desenvolvimento e para que se sinta em segurança na forma de se expressar através dos seus desenhos.

4.3. Estádio Pré-operacional (4-6 anos): *Etapa Pré-Esquemática*

O pensamento intuitivo ainda é bem forte, mas há uma expansão ainda maior do vocabulário e uma crescente formação de conceitos e significados. A criança, nesse estágio, desenvolve a autocrítica, uma maior capacidade de concentração e a coordenação motora, tornando-se mais ágil e com maior controle muscular. As suas ações se tornam mais objetivas, procurando atingir resultados reais, e passa a querer entender tudo, entrando, assim, na fase dos porquês.

Este estágio caracteriza-se pela ação e pela imaginação, pois é essencialmente através de atividades lúdicas, desde que sejam espontâneas e criativas, que a criança constrói as suas estruturas neuropsicológicas (Conceição, 2015, p. 26). A etapa do grafismo, nesse estágio, é designada de *Pré-Esquemática*, e a criança começa a utilizar o desenho como expressão do próprio pensamento.

Os estilos das *garatujas*, com movimentos circulares e longitudinais da etapa anterior, dão lugar a formas reconhecíveis, com figuras humanas mais completas e em variadas posições. Assim, a criança procura desenhar intencionalmente o que conhece do objeto que deseja representar, porém ainda não há proporcionalidade e não usa as cores da realidade, mas sim as que mais gosta. É comum exprimir as figuras humanas coloridas, objetos sem proporção de tamanho e distância, exageros nos elementos e todos os elementos ainda dispersos no papel, mas menos desordenados do que anteriormente.

Nesta etapa, a criança desenha o que tem carga afetiva para ela, passando a simbolizar o seu mundo e a desvendar a relação entre o desenho, a sua realidade e o seu pensamento. Ou seja, aqui os envolvimento emocional da criança têm bastante relevância nos seus trabalhos artísticos e são, muitas vezes, expressos através de exageros, omissões e desproporções. Além disso, costumam repetir o mesmo desenho muitas vezes, o que acaba favorecendo o desenvolvimento dos seus processos mentais. É um período do desenvolvimento importantíssimo para a criança, pois começa a criar conscientemente os seus desenhos, estabelecendo associações com o mundo à sua volta.

4.4. Estádio Operatório Concreto (7-10 anos): *Etapas Esquemática e Realista*

Seguindo a evolução do estágio anterior, aqui a criança já possui uma consciência bem maior do meio em que está inserida e começa a desenvolver uma capacidade maior de organizar o mundo de forma lógica, mas ainda depende do mundo concreto para

desenvolver a abstração. A autocritica e a empatia aumentam, permitindo uma relação mais objetiva com os acontecimentos, objetos e pessoas.

Neste estágio, o pensamento é livre e a criança já está apta a resolver problemas por diferentes caminhos, processando novas variantes cognitivas, como distâncias, proporções, cores, entre outras. A criança inicia, então, o processo de reflexão, ou seja, pensa antes de agir, o que difere do estágio anterior, em que era movida pela intuição, pelo que as duas etapas do desenvolvimento do grafismo correspondentes a este estágio se chamam *Esquemática* e *Realista*.

Na etapa *Esquemática*, a criança já consegue fazer analogias de referências socioculturais para desenhar, descobrindo a existência de relações espaciais e revelando um realismo lógico e descritivo (rico em detalhes) nos seus desenhos. Ou seja, a criança cria sentido através dos seus desenhos e cada elemento está no seu lugar e espaço, seguindo uma ordem concreta e relacionando-se uns com os outros (Bombonato, & Farago, 2016, p. 188). Porém, a criança ainda expressa as suas percepções do mundo sem tentar copiar exatamente os elementos reais, mas sim buscando expressar os mínimos detalhes, através de uma representação simbólica-esquemática, o que leva ao exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo (2016, p. 192).

Nesta fase, a criança procura desenhar sobre uma linha de base, que serve para sustentar os seus desenhos, criando a linha da terra ou usando a borda da própria folha, dando maior distância entre céu e terra, para que tudo ocupe o lugar certo no desenho, reforçando ainda mais o desenvolvimento espacial neste estágio.

Outras características marcantes dessa etapa são as figuras geométricas e a sobreposição com transparência, que torna possível ver os elementos dentro de algum objeto, como casas, carros, prédios, entre outros. Isso demonstra que a criança já consegue relacionar cores e formas, de acordo com a sua realidade, e o que antes era transmitido através das suas imaginações e fantasias, agora é expresso pelos seus significados afetivos (Bombonato, & Farago, 2016, p. 189). Há uma grande preocupação, aqui, em terminar o trabalho e colocar o próprio nome, geralmente em letras grandes, o que mostra o aumento da capacidade de admiração da própria criação, desenvolvida na fase anterior.

Na etapa *Realista*, mais para o final do estágio Operatório Concreto, a criança encontra-se ainda mais detalhista e costuma desenhar tudo o que vê pela frente. Descobre o plano e desvenda a sobreposição e, assim, compreende melhor a posição dos objetos,

distinguindo os seus tamanhos e entendendo que um objeto maior esconde o que está por detrás (Bombonato, & Farago, 2016, p. 192). Essa percepção estimula o desenvolvimento do uso de sombras, para dar acabamento e noção de perspectiva (claro e escuro), abandonando também a linha de base (2016, p. 189). As formas geométricas, que começaram a surgir na fase anterior, ganham mais força e adquirem algum formalismo.

Nesta fase, a criança percebe-se como ser integrante de uma sociedade, explorando seus pensamentos a respeito do mundo e entendendo a importância do trabalho coletivo, o que faz com que surja fortemente a preferência por atividades em grupo (Bombonato, & Farago, 2016, p. 189). Além disso, aqui também aparece a consciência de sexo e a autocrítica pronunciada, representando as figuras humanas com características que fazem referência a seus sexos, diferenciando assim o menino da menina.

4.5. Estádio Operatório Formal (>10 anos): *Etapa Pseudo Naturalista*

A esta última fase do desenho infantil descrita na teoria do desenvolvimento de Piaget não corresponde a qualquer etapa do desenvolvimento da capacidade criadora de Lowenfeld & Brittain, porém Piaget apresenta-a em seus estudos como constituindo a etapa final do grafismo infantil. Assim, acreditou-se ser importante abordá-la para proporcionar uma visão completa do desenvolvimento artístico na criança.

No estágio Operatório Formal, a criança (adolescente) desenvolve a habilidade da proposição, o que a torna capaz de criar conceitos e ideias, facilitando o acesso ao pensamento hipotético-dedutivo. Já é capaz de refletir e criar hipóteses com o objetivo de explicar ou resolver um problema, tornando-se mais consciente do seu próprio pensamento. Ou seja, é aqui que a criança (adolescente) abandona o plano da manipulação concreta e parte para a abstração (Cavicchia, 2010, p. 12). Além disso, é nesta fase que demonstra um maior envolvimento com o coletivo; porém, ainda sem o equilíbrio necessário entre pensamento e realidade que surgirá posteriormente.

É nesta etapa que se inicia uma procura da sua própria personalidade e o desenho, aqui, tem como características o realismo, a objetividade, a profundidade, o espelho subjetivo e também o uso consciente de cor, traços e formas (Bombonato, & Farago, 2016, p. 193). Ao contrário da etapa anterior, a figura humana é representada com características sexuais exageradas e há a presença de articulações e proporções mais definidas (2016, p. 193).

A riqueza de detalhes nesta etapa ultrapassa as fases anteriores e a criança (adolescente) expressa de forma muito clara aquilo que quer dizer através do seu desenho. As formas, os efeitos de luz e sombra, as combinações e os tons das cores, todos os elementos se ajustam, com o objetivo de que o desenho alcance o seu nível mais elevado de entendimento.

5. A capacidade criadora

A criação artística está intrinsecamente relacionada com a capacidade criadora – inerente ao ser humano. Os desenhos vão ganhando formas diferenciadas e variadas no decorrer dos anos, se transformando continuamente em um universo simbólico do indivíduo em relação ao coletivo. À medida que as crianças crescem e mudam, suas artes também se transformam, pois já não se satisfazem com a simples e ilusória relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha. O desejo por estabelecer uma relação verdadeira com a realidade cresce junto delas.

Durante o ato de desenhar, a criança vai adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento e, com isso, torna-se dona de sua própria imaginação, partindo de uma abordagem intuitiva e adquirindo cada vez mais consciência do que cria e da sua relação com o que vive o que imagina. As crianças desenhavam de formas previsíveis, passando por sucessivas fases, que começam com as primeiras garatujas, numa folha de papel, e que vão florescendo, através do tempo e do seu desenvolvimento. Tanto Vygotsky (1991) quanto Piaget (1975) defendem que é a partir do estágio Pré-Operatório que mais se desenvolve a imaginação na criança. E a imaginação advém de duas fontes: uma interna, que diz respeito a uma informação implícita e pessoal ao indivíduo, e outra externa, que fala da informação explícita e de entendimento coletivo.

De acordo com estes autores, para que esse desenvolvimento aconteça e haja evolução do desenho na infância, é preciso dar liberdade para a criança, pois o trabalho artístico deve ser espontâneo e criativo, não devendo haver preocupações sobre certo e errado, uma vez que não há medida real que avalie a expressão artística. É muito comum os adultos não valorizarem a etapa das *Garatujas*, por a verem apenas como rabiscos sem sentido, mas é por meio dessa fase que a criança obtém a autoconfiança necessária para progredir, com maior vigor, para as etapas seguintes.

As mudanças nos grafismos vão ocorrendo conforme o desenvolvimento da criança e a compreensão externa da composição dos desenhos fica mais fácil para os adultos. Por

meio dos grafismos, a criança pode apresentar ideias que quer comunicar ou algo que vivenciou, para trazer conhecimento externo sobre a sua realidade, guardar ou transmitir informações. Assim, é possível perceber que a comunicação possível, feita pela criança por meio do seu desenho é, de alguma forma, uma expressão que lhe é particular e peculiar, expressando também suas construções cognitivas.

O desenho é a primeira expressão gráfica da criança, antes mesmo de dominar a escrita e a leitura. É como uma linguagem, na qual pode expressar os seus sentimentos, experiências e desejos. Riscar um papel significa alegria e desabafo para a criança e contribui também para o domínio de uma importante função: a coordenação dos movimentos. O desenho tem, então, a sua importância como ato criador, desde os seus primeiros traços e é como se fosse a primeira escrita da criança, que desenha para deixar a sua marca registrada no papel, uma vez que no ato de desenhar pensamento e sentimento estão juntos. O desenho marca o desenvolvimento na infância, pois, em cada etapa, esse meio e produto assumem características próprias.

O ato de desenhar precisa ser respeitado e entendido como o início de um processo de escrita, pois há uma forte ligação entre o desenvolvimento do desenho e das aprendizagens instrumentais – como a escrita. As concepções mentais estão presentes mesmo que não visíveis ou assimiladas de forma completa pelos adultos. Os níveis de desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo em que as crianças se encontram são expressos nos seus desenhos. Então, ao projetar os seus sentidos, a criança também projeta o seu potencial criador.

Concluindo, o desenho contribui significativamente para a educação infantil. Os primeiros anos de vida de uma criança são provavelmente os mais significativos para o seu desenvolvimento. Cada estágio que a criança vivencia, expressa as características peculiares do seu desenvolvimento, com os seus medos, as suas tristezas e as suas alegrias, que advêm da manifestação da sua subjetividade ao projetar no papel o seu esquema corporal, representando seus impulsos, desejos, emoções e sentimentos. O desenho é o auxílio da escrita e é como se falasse a partir do que é criado pela criança, como um conjunto de escritos interpretados através de formas, cores e “rabiscos” particulares da criança.

Não imponha suas próprias imagens a uma criança [...] Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra [...] Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa. (Lowenfeld, 1954, p. 14-15)

6. A resposta estética

Assim como outros processos de desenvolvimento que o indivíduo passa durante sua vida, especialmente quando criança, acontecem em fases, o desenvolvimento estético também compreende diferentes estádios de construção, baseados em sucessivas mudanças ao longo da infância (adolescência e idade adulta). Porém, de acordo com Rodrigues (2008, p. 33), ao contrário de outros tipos de desenvolvimento, o estético não atinge os níveis mais altos, sem que aconteçam experiências significativas com a arte, podendo estagnar o indivíduo em níveis iniciais, caso não seja estimulado.

Isso significa que a própria pessoa que está atuando como mediadora (arte-educador), para que este tipo de desenvolvimento na criança ocorra, necessita dessa preparação estética bem construída, para que, então, possa propiciar experiências estéticas significativas às crianças, estimulando, assim, a construção do conhecimento em arte e o avanço estético em cada uma delas.

Sob essa perspectiva, Abigail Housen (2000) desenvolveu o conceito da resposta estética – termo utilizado por ela e que se refere à compreensão que as pessoas têm da arte, isto é, o nível de desenvolvimento estético de um indivíduo. Abigail Housen (1945-2020) foi uma psicóloga americana, professora de educação artística, cofundadora da *Visual Understanding in Education* e coautora do *Visual Thinking Strategies (VTS)*. “Seus estudos sobre o impacto do VTS mostraram que, além do avanço na compreensão estética, há também um crescimento de habilidades relacionadas ao pensamento criativo e crítico, que acabam por ser transferidas para outras áreas também” (Trad. <https://vtshome.org/founders/>).

Housen criou um processo de leitura que integra o ler e o refletir sobre a obra de arte, na intenção de fazer o observador/educando pensar e verbalizar sobre o que está a ver numa imagem. Para isso, procurou esclarecer três questões:

Primeira: “Qual é a natureza da resposta estética?”. Segunda: “Como se pode estudar ou quantificar da melhor maneira esta resposta?”. E terceira: “O fato de se estudar uma resposta estética pode ajudar-nos a ensiná-la ou desenvolvê-la mais eficazmente?”. (2000, p. 147)

O método de pesquisa da autora foi baseado numa entrevista denominada de “Entrevista de Desenvolvimento Estético”, na qual não havia hierarquização por idade e nem hipóteses pré-concebidas. Era uma investigação aberta, por meio da técnica do fluxo da consciência, analisando cada participante segundo as suas respostas acerca das imagens,

de forma livre e não orientada. O importante aqui era entender, através de perguntas, com estilo indireto, o estágio de cada observador principiante, sem lhe fornecer qualquer tipo de conhecimento prévio sobre o assunto ou qualquer explicação que exercesse algum tipo de influência nas suas respostas

As proposições usadas como ponto de partida para Housen (2000, pp. 148-149, cit. Rodrigues, 2008) na sua investigação foram:

- O observador inexperiente é importante para a compreensão da experiência estética, pois não passou por uma educação visual.
- Olhar para a compreensão concreta que as pessoas têm da arte e não para a que se orienta por abstrações como estilo, perspectiva, iconografia, expressividade, histórias biográficas ou culturais, típicas de especialistas.
- Procurar estruturas de compreensão que se manifestam em sequência, iniciando pelo observador principiante.
- A abordagem construtivista é a melhor forma de apreciação estética, pois permite ao observador construir ativamente a sua aprendizagem e evoluir.
- Obter respostas estéticas espontâneas, sem a interferência dos pesquisadores durante as entrevistas.

Para Housen (2000), o observador mais experiente não é o mais velho, mas aquele que consegue ter uma melhor compreensão estética devido às aproximações e experiências constantes, repetidas e sistemáticas com a arte. Essa teoria de aprendizagem é muito importante, ao meu ver, pois Housen utiliza um método, simultaneamente, de pesquisa e formativo, pois o teste em si promove a aprendizagem, uma vez que o educando/observador assimila o conhecimento conforme se vai repetindo o contato com as obras de arte. E, assim, o observador/educando constrói seu próprio conhecimento, através de uma experiência que elimina qualquer necessidade de decorar conteúdos temporários e adiciona pequenas significações gradativas de longo prazo (Okasak & Kanamaru, 2018, p. 7).

Esse tipo de abordagem, mais aberta, motiva o indivíduo a pensar em voz alta e expor o seu julgamento a respeito de uma imagem, pois o questionamento indireto permite uma vasta gama de argumentos, sem respostas certas ou erradas, ajudando a diminuir, assim, o receio do indivíduo se manifestar, partilhando os seus pensamentos. O método de Housen é completamente centrado na aprendizagem, partindo do próprio educando/observador ao buscar conhecimento, respeitando o seu próprio ritmo e nível de assimilação.

Para fazer uma análise comparativa das respostas, com base em níveis de compreensão estética, Housen criou o “Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético” (2000), onde resume (Housen, 2000, p. 151):

“todos os pensamentos obtidos nas suas amostras originais de entrevistas. Foi elaborado com o intuito de representar um conjunto de estádios, desde o principiante até o especialista e divide-se em Domínios de Pensamento – que identifica amplas classes de pensamentos – e Categorias – que representam diferenças qualitativas dentro das classes de pensamentos.”.

Desse modo, é possível fazer a comparação dos pensamentos de cada observador/educando com os estádios básicos da compreensão estética criado por Housen. Essas leituras da linguagem visual foram estudadas e classificadas pela autora em cinco estádios de compreensão estética: *Narrativo*, *Construtivo*, *Classificatório*, *Interpretativo* e *Re-criativo* – com a observação de que, nos últimos o observador/educando alcança e consolida a sua leitura consciente do universo visual (Okasak & Kanamaru, 2018, p. 7).

Entretanto, é importante frisar que, para que a progressão estética aconteça, a autora alerta ser preciso que esta seja estimulada, através de uma abordagem construtiva, sugerindo, entre outras coisas, que se crie um ambiente de descobertas em grupo (Rodrigues, 2008, p. 59), no qual a discussão é centrada na produção artística, sem transmitir nenhuma informação, analisando os comentários dos educandos, mas sem avaliar as suas respostas, apenas fazendo associações entre estas e assegurando a oportunidade de fala a todos (Housen, 2000, p. 160).

Assim, o aluno tem tempo para praticar pensar de uma nova maneira que não é inteiramente habitual e que, no entanto, não está fora do seu alcance. Ao olhar de novo, reconstruindo e desenvolvendo novas hipóteses, o aluno aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplas interpretações. Ele compreende pela experiência que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas. (Housen, 2000, p. 162)

Os estádios representam diferentes maneiras de uma obra de arte ser interpretada por um observador/educando. Em cada um deles, há uma reação distintamente característica do observador/educando diante das obra. Para que possa entender-se de forma mais completa a ideia de *resposta estética* criada por Housen, de seguida, são sintetizados os cinco estádios de desenvolvimento estético descritos pela autora.

6.1. Estádio I – Narrativo

Os *observadores narrativos* são contadores de histórias. Eles costumam ter uma reação imediata sobre a obra, sem analisar muitos detalhes e fazendo leituras concretas e objetivas a partir de seus sentidos e associações pessoais. O que mais lhes chama a atenção são os aspectos mais óbvios da obra como o tema, as cores e as formas, procurando montar uma narrativa espontânea baseada nos seus critérios, memórias e crenças. As emoções dão cor às observações, à medida que os observadores parecem entrar na obra de arte e se tornam parte de um drama que se desenrola (2006, Rocha & Coimbra, p. 89). A pergunta aqui é: “O quê?”.

6.2. Estádio II – Construtivo

Os observadores construtivos começam a construir estruturas para olhar para a obra de arte a partir de ferramentas como as suas próprias percepções de mundo e os conhecimentos prévios da realidade. Os seus julgamentos são mais lógicos e baseados em critérios sociais, morais e de convenções pré-estabelecidas. Então, se a obra não for como “deve ser”, realista e com temas tradicionais, não a percebem como uma boa obra e ajuízam-na como sendo sem valor. A imagem deve integrar-se à cultura, expectativa e convenções familiares desse tipo de observador.

Outra característica do *observador construtivo* é que, à medida que as emoções começam a adquirir profundidade, vai distanciando-se da obra em si e buscando compreender a intencionalidade do artista na construção do quadro. Porém, as suas observações são sempre sobre algo concreto ou pragmático em relação à obra, e não imaginativo, como, por exemplo, como foi feita e o porquê de ter sido feita daquela forma. A pergunta aqui é: “Como?”.

6.3. Estádio III – Classificatório

Os *observadores classificadores* apresentam uma atitude analítica e crítica, própria de um especialista em história da arte. Procuram compreender a obra por meio de um contexto, tentando identificar o lugar, a escola, o estilo, a técnica, o tempo, tudo relativo aos seus dados técnicos e históricos. E, a partir desse conhecimento, acreditam que o significado e a mensagem da obra de arte são explicados e racionalizados por si.

É a primeira vez que o observador confronta direta e objetivamente a obra, suprimindo as suas emoções e história, procurando justificar e explicar o que vê, de forma intelectual e

racional, com o objetivo de desvendar todos os detalhes da criação e classificar a obra. As perguntas aqui são: “Quem?” e “Porquê?”.

6.4. Estádio IV – Interpretativo

Os *observadores interpretativos* percebem os detalhes, procurando por um contato pessoal com a obra de arte. Através da sua intuição e dos seus sentimentos, ao explorar linhas, formas e cores, permitem que a mensagem da obra se revele lentamente. Estes observadores sabem que uma obra está sujeita à reinterpretação e que seu olhar sobre ela pode mudar a cada encontro. Por isso, contemplam cada novo encontro, apreciam cada novo significado e vivenciam novas experiências passíveis de novas comparações. E, assim, o encontro com a obra de arte torna-se um catalisador para o observador, ocasionando uma nova consciência, tanto do próprio, como do mundo (Rocha & Coimbra, 2006, p. 90) A pergunta aqui é: “Quando?”.

6.5. Estádio V – Re-criativo

Os *observadores re-criativos* são os mais raros de se encontrar. As suas observações sustentam-se numa combinação entre a apreciação pessoal e a apreciação com base em conhecimentos artísticos, derivadas de uma longa história de olhar e refletir sobre obras de arte. A obra acaba por tornar-se semelhante à realidade do observador, uma vez que este se permite observar e analisar a obra por diversas vezes, em diferentes momentos, criando novas perspectivas e significados. Através dessa relação com a obra, na qual ele se abre para a sua história, as suas questões e o seu tempo, o observador combina a sua própria história com a da obra de arte.

Este observador possui um sentido crítico mais desenvolvido e a sua cognição é equilibrada com a emoção para estruturar a experiência estética (Housen, 2000, p.157). O encontro com a obra é profundo, solicitando que o observador faça um uso equivalente de todas as suas faculdades e, baseado no que vê, no que sabe e no que sente, reconstrua, uma vez e sempre, a obra de arte para si (Rocha & Coimbra, 2006, p.91). Aqui as perguntas se mesclam “O quê? Como? Quem? Porquê? e Quando?”.

A teoria de Housen pode ser considerada como neo-piagetiana, uma vez que também partilha de um desenvolvimento através de estádios (Rocha & Coimbra, 2006, p.93), implicando características como: a) a ordem de sucessão das aquisições é constante; b) os estádios têm um carácter integrativo, ou seja, as estruturas (estratégias de

pensamento, para Housen) construídas num dado estágio tornam-se parte integrante do estágio seguinte; c) os estágios possuem uma estrutura total, isto é, não são apenas uma justaposição de propriedades estranhas umas às outras, mas têm características de totalidade (Piaget, 1973).

Ao trazer Abigail Housen para fechar este capítulo, pretendeu-se, não só abordar uma teoria que contribuisse para a elaboração de um instrumento que pudesse ser utilizado para aferir o desenvolvimento estético das crianças; mas também aproximar da contemporaneidade as teorias abordadas anteriormente, com Piaget, Vygotsky e Jung. Embora os autores, muitas vezes, tenham pontos de partida distintos ou sigam em direções opostas, em determinados assuntos, é possível ver como, de alguma forma, todas se complementam no objetivo de proporcionar um entendimento mais abrangente e profundo em relação ao desenvolvimento infantil.

Capítulo 4: A liberdade de expressão no mundo da arte

Após compreendermos como acontece o processo de desenvolvimento infantil, abordando seus aspectos cognitivos e psicológicos, e discutirmos sobre a importância da arte na educação – abordando o desenvolvimento artístico na criança e como isso se constrói em fases, tomando como base o desenho, acredito ser importante agora trazer os conceitos de liberdade de expressão estudados e a relação íntima entre arte e psicologia para o mundo da arte em si.

O mundo da arte passou por diversas transformações ao longo do tempo e, com isso, a maneira de pensar ou interagir com a arte também mudou. Os movimentos de Vanguarda, dos séculos XIX e XX, tiveram um papel especial nessas mudanças e deram início a todo esse processo de mergulho para dentro da visão particular do artista em relação ao seu meio sociocultural, experiências, sentimentos e emoções, que, hoje, podem ser expressados com mais liberdade.

1. A Arte Moderna e Baudelaire

É difícil dizer exatamente quando começa um movimento ou uma nova expressão artística, pois a transitoriedade é progressiva e, quando se dá conta, o que era uma ideia já se tornou revolução. E assim foi com a Arte Moderna. Pode-se dizer que ela começou no final do século XIX, mais especificamente na França, perdurando até um pouco mais

da metade do século XX. O termo engloba muitos movimentos artísticos de vanguarda, como o fauvismo, expressionismo, cubismo, surrealismo, construtivismo, dentre outros que seguiam o mesmo conceito de quebra da ilusão ditada pela arte da época.

Charles Baudelaire (1821-1867) foi um poeta e crítico de arte que propagou fervorosamente as ideias do modernismo. Ele acreditava que a arte precisava viver a efemeridade do tempo e trazer ressignificações mais do que seguir padrões predefinidos. Para ele (2018), a experiência urbana – desde a multidão e o transitório até a industrialização e as novas tecnologias, era a essência da vida e da Arte Moderna. O filósofo Walter Benjamin (1892-1940) descreveu os pensamentos de Baudelaire como tendo um caráter heroico, em um sentido mais nietzschiano, baseados na recusa da ilusão romântica e da aceitação daquilo que é a condição humana e, até mesmo, da perda de um Deus, o que pra época (e, de algum modo, ainda hoje) é algo muito forte.

Baudelaire (2018) defendia o fato de que a arte precisa exprimir a realidade da época em que ela é feita. Ele dizia que, sim, um artista pode, e até deve, estudar as técnicas de grandes mestres do passado, admirar obras da Renascença e, de certa forma, usá-las como forma de inspiração artística (não criativa), mas sem deixar de viver o presente. E viver o presente significa pintar sua percepção do hoje: de como é a vida hoje, de como são as vestimentas hoje, de como o ser humano se comporta hoje e, principalmente, de como ele enxerga a realidade do hoje. Somente assim, a modernidade de uma época poderia se tornar parte da antiguidade algum dia. Afinal, todos os artistas tiveram seus traços modernos que, embora possuam a efemeridade como característica, trazem autenticidade às obras.

Quando se cria uma arte com inspirações do passado, além de se deixar cair no esquecimento referências de um determinado período da história e perder o acesso ao que constituiu a imagem essencial daquele tempo, nos submetemos à uma arte enclausurada, tediosa, que não reflete nada além do que já existe. Foca-se apenas no lado eterno da arte, esquecendo-se da particularidade que o transitório traz e a genuinidade do pintor de determinada geração. Como se arte fosse algo feito sob medida. Enquanto, na verdade, arte é liberdade. Liberdade de expressão, de imaginação, de criação.

[...] A modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável. Houve uma modernidade para cada pintor antigo: a maior parte dos belos retratos que nos provêm das épocas passadas está revestida de costumes da própria época. São perfeitamente harmoniosos; assim, a indumentária, o penteado e mesmo o gesto, o olhar e o

sorriso (cada época tem seu porte, seu olhar e seu sorriso) formam um todo de completa vitalidade.
(Baudelaire, 2018, p.21-22)

Como Baudelaire menciona em seu livro “O pintor da vida moderna” (p. 21), quando David pintou suas obras expressando a moda romana e se servindo de elementos da antiguidade, ele assim o fez porque era a época em que ele vivia. O que estava sendo contado, de forma maravilhosa, em suas telas era a realidade daquele momento. Porém, quando um pintor do século XX se dispõe a fazer uma obra usando elementos do Renascimento, por exemplo, ele faz com que o hoje se perca e vivamos repetidamente uma ilusão. A ilusão romântica da perfeição e do belo que fica presa a padrões passados.

Há uma grande questão política, religiosa e capitalista que assombra o mundo artístico de maneira infeliz e castradora. Uma forte crítica de Baudelaire é baseada exatamente nessa questão da importância que se dá ao que as academias ensinam (ou ditam), como se para ser considerado arte precisasse seguir um padrão de criação, tirando o poder de liberdade do artista. Só assim mantém-se tudo “sob controle” e a estética continua seguindo os padrões idealizados pela sociedade, mesmo que não reflita a realidade do período.

2. Vanguardas dos séculos XIX e XX

Pós-impressionismo é uma expressão introduzida pelo crítico de arte Roger Eliot Fry e usada para caracterizar o período artístico que começou após a última exposição impressionista, no final do século XIX. Foi uma época de surgimento de grande inovação artística, não só na área da pintura, e que deu início a diversos movimentos de vanguarda, pertencentes ao conceito da Arte Moderna.

Inspirados pela ruptura acadêmica que o Impressionismo trouxe ao mundo da arte, especialmente influenciados pelas ideias de Baudelaire, os pós-impressionistas vieram para aprofundar as conquistas e explorar as novas possibilidades abertas. Foram fundamentais para revolucionar ainda mais a maneira com que se enxergava a realidade e a forma de expressá-la, ultrapassando as limitações da geração anterior.

Os impressionistas (*Imagem 1, anexo*) focavam mais na natureza e no registro dela por meio de sensações visuais imediatas, trazendo suas impressões de luzes e cores como aspectos mais importantes, embora sem se preocupar com o rigor dos traços do realismo. Enquanto os artistas do Pós-impressionismo, além de começarem a abordar temas mais sociais e questões profundas como o sofrimento, o amor e o misticismo, também se

preocupavam mais em exprimir a percepção que eles próprios tinham da realidade (expressão/sujeito) do que somente a realidade como ela é (impressão/mundo).

Se o sujeito capta o mundo e depois o devolve em pintura, ele toma consciência tanto duma separação entre o eu e o mundo, como da devolução do eu na pintura. A pintura não pode por isso ser a mera captação do mundo, como sonhou Monet e os impressionistas, exatamente porque no seu processo toma consciência da separação entre a exterioridade do mundo e a interioridade do sujeito. (Dias, 2007, p.19)

Grandes artistas fizeram parte dessa época, como Vincent Van Gogh (*Imagem 2, anexo*), Paul Gauguin (*Imagem 3, anexo*), Paul Cézanne (*Imagem 4, anexo*) – um expressionista, Toulouse-Lautrec (*Imagem 5, anexo*), dentre outros. Cada um com sua particularidade, juntos transformaram o mundo da arte, seguindo seus próprios corações e visões singulares de mundo, resultando em outros movimentos artísticos, como o Expressionismo.

O Expressionismo foi um movimento artístico que teve sua origem na Alemanha, no início do século XX, e foi um forte representante das vanguardas históricas, junto de outros movimentos que surgiram até o final da II Guerra Mundial. Apesar de ter tido seu início através da pintura, abrangeu também a arquitetura, a fotografia, a música, a literatura e diversos outros campos artísticos. Foi uma reação ao Impressionismo e teve grande importância na formação de um novo entendimento sobre a arte, onde há uma atitude crítica do artista perante a realidade.

É a arte do instinto (*Imagem 6, anexo*), não existe a preocupação com a beleza tradicional, mas sim com a expressão dos sentimentos. O artista deixa de ser mero receptor do mundo exterior e passa a projetar o mundo interior pro lado de fora através da arte. Trata-se de uma pintura dramática, subjetiva, espontânea, onde a ideia estabelecida de belo já não faz mais sentido.

A estética da expressão opunha-se a uma da contemplação. Se esta assumia o sujeito como separado de um mundo que contempla, a da expressão queria mergulhar na interioridade de ambos para superar as barreiras da dicotomia sujeito/mundo. Se o impressionismo se desinteressara do mundo para se fascinar por sua aparência sensorial, o expressionismo desprezou a sensação como aparência e mergulhou o sujeito no mundo para encontrar uma relação mais intensa e profunda. (Dias, 2007, p. 12)

Os artistas expressionistas utilizavam de cores irrealis para expressar os sentimentos humanos, especialmente relacionados ao medo, à dor, ao amor, à miséria, à prostituição,

às sombras. O psíquico é mais importante do que todas as formas e regras de composição. E, muitas vezes, dominados pela angústia e grande sensibilidade, retratavam problemas sociais ligados à política, religião e moral.

A afirmação do Expressionismo se dá através da formação do grupo Die Brücke (A Ponte), em 1905, em Dresden, para definição de objetivos e procedimentos associados ao movimento (Dias, 2007, p. 21). O nome é inspirado em uma passagem de “Assim falava Zaratustra” de Nietzsche e representava a passagem entre a arte daquele momento para a arte do futuro, reforçando o caráter de crítica social e renegando os cânones existentes (2007, p. 21). Além disso, estabeleceram uma relação íntima com a natureza, seja ela exterior ou interior, e com a realidade individual de cada artista.

[...] Era o desejo de uma ligação imediata entre o interior e o exterior, num violento impulso interno do sujeito para a realidade exterior, que assim se pretendiam indistintos. Na linha de Van Gogh, os pintores da Die Brücke não pintavam o que viam, mas a intensidade do que viam. (Dias, 2007, p. 23)

Dentre inúmeros grandes artistas, o pintor norueguês Edvard Munch (*Imagem 7, anexo*) é uma das maiores referências do Expressionismo alemão e considerado precursor desse movimento modernista. Ele teve grande inspiração no impressionismo e simbolismo, mas depois de entrar em contato com obras pós-impressionistas, como as de Van Gogh e Gauguin, seu trabalho sofreu grandes transformações e o pintor desenvolveu um estilo próprio que refletia visivelmente seu interior perturbado e suas emoções mais profundas, como a morte e a doença.

O Expressionismo foi um ponto de partida no processo de transformação da realidade e inspirou diversos outros movimentos de vanguarda como o Dadaísmo e o Surrealismo. O Dadaísmo propôs uma arte protestante, que chocasse a sociedade da época. Foi um movimento radical de contestação de valores, mostrando-se como um ato de crítica cultural mais amplo do que outros movimentos artísticos. O termo “dada” foi escolhido aleatoriamente, sem que tenha nenhuma ligação com ideias do movimento, representando o princípio central de criação dos dadaístas e contrariando qualquer sentido de escolha lógica.

O Dadaísmo não segue um estilo característico e nem defende novos modelos, colocando-se contra qualquer tipo de caráter predefinido e recusando-se a seguir os modelos formais precedentes. Entre seus principais nomes, temos Tristan Tzara e Hans Arp (*Imagem 8,*

anexo), que foram líderes do movimento. Tomados pelo clima de desilusão e ceticismo instaurados pela Primeira Guerra Mundial, os dadaístas achavam que as outras manifestações artísticas almejavam algo impossível: explicar o ser humano. A criação para eles derivava de uma abolição à lógica e à postura racional e inspiravam a espontaneidade na arte.

Um pouco depois, surgiu o Surrealismo, que reunia diversos artistas da época dada. O termo foi concebido por André Breton, principal líder do movimento, baseado na ideia de “estado de fantasia supranaturalista” de Guillaume Apollinaire (Surrealismo, 2022). Esse novo movimento foi claramente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Freud, enfatizando o papel do inconsciente no processo criativo. Os surrealistas eram impulsionados por questões sobre subjetividade desdobradas em perspectivas estéticas, críticas, políticas e culturais, em um período em que as angústias e incertezas em relação ao futuro se intensificaram, devido às duas Grandes Guerras Mundiais.

André Breton e outros artistas surrealistas fizeram diversas interpretações de publicações do Freud em relação ao inconsciente e aos sonhos, mostrando grande interesse no comprometimento originário da vontade e do desejo na arte. O objetivo era romper com qualquer exigência artística que fosse baseada no racionalismo e focar na expressão do mundo interior (inconsciente ou legado histórico) do ser humano.

Mais do que um movimento estético, o Surrealismo é uma maneira de enxergar o mundo, buscando um resgate à imaginação castrada pelos limites do utilitarismo burguês da época e transcendendo o mundo da arte. Assim, no primeiro Manifesto surrealista (1924), Breton declara sobre esse afastamento da realidade comum: resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra realidade. Além de Breton, outros grandes nomes do Surrealismo são Salvador Dalí (*Imagem 9, anexo*), René Magritte (*Imagem 10, anexo*) e Joán Miró (*Imagem 11, anexo*).

3. A Arte Bruta e a liberdade de expressão

Assim como a Arte Moderna, há muitas controvérsias de quando, de fato, tenha se iniciado o período da Arte Contemporânea, uma vez que os movimentos artísticos se misturavam e as ideias de ruptura com padrões do passado permaneciam sempre em foco. De qualquer forma, pode-se dizer que a Arte Contemporânea começou por volta da metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, causando uma ruptura com a Arte Moderna.

Apesar de sempre haver uma quebra na transição de um período histórico para outro, a Arte Contemporânea foi muito inspirada pelas vanguardas originárias da Arte Moderna. Desde o Pós-Impressionismo que a arte começou a ser incitada como um meio de expressão. Acreditamos que a diferença esteja no conhecimento e entendimento mais profundo sobre isso, que surgiu já mais pro final do século XIX, com os surrealistas.

Um dos estilos artísticos mais importantes da Arte Contemporânea é a Arte Bruta. Esse termo foi conceitualizado por Jean Dubuffet (1901-1985), um pintor e artista plástico francês, que acreditava que a mais pura forma de arte é aquela que não segue tradições, regras ou técnicas pré-estabelecidas. Uma arte que já faz parte de todo e qualquer ser humano e que não está condicionada e restringida por um sistema cultural. Uma arte livre de regras.

A expressão da Arte Bruta engloba os estilos de diversos movimentos de vanguarda, que começaram no final do século XIX e que influenciaram as obras de Dubuffet, sendo o surrealismo o estilo artístico que mais se assemelha ao do artista. Além disso, o artista plástico foi muito inspirado por Baudelaire, tendo declarado em sua bibliografia um apaixonado pelas poesias de Baudelaire (Dubuffet, 2004, p. 13). Suas ideias eram muito semelhantes, com pequenas diferenciações como na questão do belo, já que para Baudelaire há beleza em tudo e para Dubuffet isso é uma questão relativa.

Como já dito anteriormente, Baudelaire fala do “homem do mundo” (2018): um sujeito que, mais do que um mero artista, compreendia o mundo e tinha profunda curiosidade para entender tudo que se passava ao seu redor, feito uma criança em fase de descobertas. Essa curiosidade traz um retorno à infância, àquele momento em que há uma paixão por tudo que é novo. E a Arte Bruta também traz essa volta do lado infantil, livre de moldes predefinidos, espontânea, sensível e criativa. Uma arte primitiva e cheia de intensidade expressiva. Uma viagem à própria essência humana.

O termo “bruta” significa crua, que vem de dentro pra fora, sem influência externa (regras e padrões), mas alguns entendiam como algo violento ou agressivo, então começou a ser chamado também, por alguns artistas e historiadores, de Arte Outsider, já que era considerada uma arte “fora do mundo da arte”, daqueles que eram excluídos pela sociedade.

A intenção de Dubuffet era a de pesquisar obras que escapavam aos condicionamentos e resultassem de posturas mentais realmente originais. Ele queria instigar uma arte ousada,

na qual os dons artísticos fossem exercidos na sua pureza original, tendo uma atitude não-conformista e que rejeitasse a cultura do belo, da arte esteticamente agradável e da realidade visual (Costa, 2018, p. 103).

O intuito dessa busca de Dubuffet expandiu-se às obras daqueles que são frequentemente denominados de “alienados” e a maior parte delas é vista como produção não profissional e fora dos padrões estéticos convencionais (Costa, 2018, p. 114). Os artistas são, em sua maioria, autodidatas isolados, médiuns e internos de hospitais psiquiátricos, marginalizados e silenciados pela sociedade (Costa, 2018, p. 12). Ele acredita que a arte pode ser sempre produzida na sua mais pura essência quando o indivíduo se encontra em situações consideradas limite ou privados de determinados contatos sociais, já que a loucura apresenta caráter parcialmente social.

De acordo com Dubuffet, a ideia de uma arte vista como patológica opondo-se à uma vista como sã não tem muito fundamento, uma vez que a ideia de “normalidade” tem um caráter arbitrário. Para ele, as obras produzidas por esses autores tomados por espontaneidade e ingenuidade apresentam muito mais significados do que aquelas feitas para suprir um sistema vigente de uma sociedade fútil. As obras de Dubuffet (*Imagem 12, anexo*) também foram muito influenciadas pelo existencialismo de Sartre e o conceito de loucura de Foucault.

A definição de loucura desenvolvida por Foucault foi interpretada a partir da relação com a razão, desse modo, a loucura era tida como uma atribuição social baseada em um comportamento ideal imposto pela sociedade (Costa, 2018, p. 71). Sendo julgada, assim, como o oposto do aceitável e tendo uma condição ligada à negatividade, uma vez que somente no século XIX houve uma definição patológica para a loucura. Com isso, durante muito tempo a loucura foi “confundida” com a pobreza, desemprego e padrões sociais que não se encaixavam no que era “aceito”, sendo marcada pela exclusão (2018, p. 71).

Já Sartre, com sua icônica frase “a existência precede a essência”, pregava que antes de “ser”, o sujeito é um “nada”, que apenas existe e antes dele nada o precede. Só depois, com as experiências e a vida em sociedade, é que vai tomando consciência da sua existência e do grande desejo dele ser (Costa, 2018, p. 30). Sartre trata o ser humano como um “semideus”, autossuficiente, capaz de criar sua própria essência. A condição do “homem existencialista” é que não tem um Deus para se apoiar, Deus não existe, então ele tem a responsabilidade de se realizar e se construir sozinho. E é aí que entram os

sentimentos de angústia, de desespero e desamparo. Para os existencialistas, o indivíduo é uma eterna indeterminação, uma vez que ele é jogado no mundo para construir a partir do que se é vivido e viver será aquilo que ele fizer de si mesmo (2018, p. 31).

No meio dessas pesquisas e aprofundamentos sobre as questões humanas, Dubuffet conheceu o trabalho de Adolf Wölfli (*Imagem 13, anexo*), um artista suíço que passou a maior parte da sua vida internado em um hospital psiquiátrico e foi motivo de vários estudos. Adolf Wolfi foi considerado, por Dubuffet, autor símbolo da Arte Bruta e suas obras inspiraram Dubuffet a escrever seu livro “Cultura Asfixiante” e a criar a Companhia de Arte Bruta, junto de Andre Breton. O objetivo era de investigar cada vez mais a questão da loucura e do inconsciente junto da atividade criativa e construir um legado de obras desses artistas socialmente marginalizados.

A psicologia e a arte são dois temas que começaram a ser abordados mais profundamente de maneira conjunta há pouco tempo, no início do século XX, através do Surrealismo. Os surrealistas, como já dito anteriormente, foram muito influenciados pelas teorias psicanalistas de Freud e Jung e faziam inúmeras interpretações a respeito delas, que focavam especialmente nos sonhos e no inconsciente humano.

O estudo da arte a partir de uma perspectiva psicológica é extremamente eficaz para demonstrar que a psicologia não se limita ao patológico e que não existem fronteiras limitantes entre o que é considerado “normal” e “errado”. A criatividade nos permite olhar a realidade de diversas formas, de diferentes pontos de vistas, trazendo clareza a muitas questões mal compreendidas da natureza humana. Esse aprofundamento psicológico sobre a arte traz um diálogo interno, um olhar de dentro pra fora, e permite um conhecimento ilimitado sobre o indivíduo e o coletivo.

A evolução da Arte, seja em seu entendimento como arte ou em sua forma de expressão, facilitou cada vez mais essa união com a psicologia, uma vez que, ao longo dessa transitoriedade da arte, a questão do “isso é belo?” se transformou em “isso é arte?”. Todos os movimentos artísticos, especialmente os de vanguarda, foram de extrema importância para chegarmos na liberdade expressiva que temos hoje e na quebra da idealização do que é ser um artista. Como Dubuffet (1968) pregava, todos temos um artista em nós, não precisamos que um sistema cultural dite se temos ou não as aptidões necessárias, porque o importante é se expressar.

A Arte Contemporânea permitiu uma aproximação ainda mais profunda com os métodos de tratamento psicológico também, pois é uma arte totalmente livre de qualquer norma canônica e de toda uma obrigação de regras que não sejam a do próprio artista em seu processo criativo individual. Além disso, é uma arte que, muitas vezes, convida o espectador a interagir com a obra, trazendo outras possibilidades de linguagem e expressão. Muitas vezes, ela gera estranheza e confusão, uma vez que se tornou parecida demais com a vida.

Questões como “não sou artista” ou “não sei fazer isso” começaram a ser substituídas por sentimentos de inclusão. A Arte Contemporânea, por ser liberta de influências predefinidas, traz mais possibilidades de criação, enquanto a arte do passado ainda causa uma sensação de distanciamento por ser criada sob padrões estabelecidos de “certo” e “errado”.

A Arte Contemporânea, mais do que dialogar com seu próprio tempo, expõe o ser humano que vive aquele momento, permitindo, assim, uma maior conexão da arte com o processo terapêutico, já que ela exige uma postura mais ativa do indivíduo em relação à arte, estreitando essa relação. E, hoje, quando falamos de arte nesse contexto, falamos de uma arte livre de qualquer exigência mercadológica ou de implicações profissionais. Falamos da arte pela arte, como forma de expressão e de exposição da alma do artista.

4. Arte *Naïf*, a arte ingênua

Como uma forma de concluir e exemplificar o conteúdo abordado nesse estudo, achei interessante trazer a arte *naïf*, que surgiu como uma expressão recente do século XIX, já no período da Arte Contemporânea, e que traduz a importância da arte no desenvolvimento do ser humano de forma livre e espontânea, valorizando a capacidade criativa de se expressar de cada indivíduo.

É importante começar dizendo que talvez hoje não teríamos conhecimento de muitos artistas *naïf* se não fosse o fascínio despertado em outros artistas do movimento de vanguarda europeu na época. Por isso, acredito ser imprescindível conhecer um pouco sobre a trajetória da história da arte para, então, entender o contexto atual em que vivemos a arte. E, como já visto anteriormente, cada movimento artístico, desde o pós-impressionismo até hoje, foi libertando a arte de padrões e permitindo que a liberdade de expressão fosse cada vez mais explorada e aceita.

O termo arte *naïf* originou-se mais precisamente em 1886 depois que Henri Rousseau (1844–1910) expôs sua obra “Uma noite de carnaval” (*Imagem 14, anexo*), no *Salon des Indépendants* [Salão dos Independentes], em Paris, chamando a atenção dos artistas modernistas da época. As artes *naïf* foram muito criticadas por seus autores não terem nenhuma instrução acadêmica e muitas vezes foram chamadas de pinturas primárias ou infantis e arte primitiva moderna, devido à sua possível semelhança com o primitivismo anterior ao Renascimento.

Dentre os vários termos propostos na época, acabou-se por ficar *naïf*, que aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original ou instintiva, produzida por artistas que não possuem formação culta no campo das artes, denominados autodidatas (Arte *Naiif*, 2020). Por esse motivo, a expressão de confunde frequentemente com Arte Popular, Arte Primitiva e Arte Bruta, citada anteriormente, devido à sua característica autêntica, tentando descrever modos expressivos reais, originários da subjetividade e da imaginação criadora de indivíduos estranhos à tradição e ao sistema artístico – os socialmente marginalizados, como diria Dubuffet.

Ao incorporar essa grande diversidade de elementos, o termo assume uma amplitude que o torna impreciso demais como definição de um estilo. A descrição “primitivo” simplesmente não é mais exata o bastante para poder aplicar-se às obras de artistas que não tiveram uma aprendizagem ou formação artística acadêmica e convencional. Além disso, por vezes, a Arte *Naiif* ainda pode ser confundida com a Popular ou com a Bruta, esta última definida como expressão artística selvagem e indomável, tendo como exemplo a arte realizada por pacientes de clínicas psiquiátricas (Dubuffet apud D’Ambrosio, 2013).

Apesar de ser um termo já aceito na crítica de arte, sua definição exata ainda é imprecisa e sua aplicação inconsistente, uma vez que é uma arte livre de convenções acadêmicas e goza de plena liberdade estética. De acordo com D’Ambrosio (2013, cit. Bufalo, 2021), os principais critérios de identificação da arte *naïf* são:

- o desconhecimento ou a recusa das regras acadêmicas e/ou clássicas de composição e técnica, incluindo o uso de proporções anatomicamente corretas e perspectiva espacial tridimensional. O artista nunca frequentou uma escola formal de arte, mas descobriu por si só uma forma de expressão pessoal;
- a originalidade e espontaneidade do artista *naïf* tem uma linguagem que é só sua, inconfundível, diferente dos artistas folclóricos ou tradicionais indígenas e certas formas de arte popular. Ele não repete padrões fixos herdados dos ancestrais ou da coletividade;
- o caráter narrativo e figurativo, já que sua obra conta uma história, retrata uma cena, uma paisagem, um interior, um fato do cotidiano, um evento histórico ou religioso. Mesmo

nas obras que são pura fantasia onírica é possível perceber uma linha de expressão narrativa;

- a preferência por cores puras e vivas, com tendência ao ornamental.

Apesar de trazer uma grande individualidade em suas obras, o artista *naïf* tem como fonte de inspiração o universo do imaginário coletivo – religião, temas cotidianos, manifestações culturais e a própria natureza, com sua fauna e flora (*Imagens 15 e 16, anexo*). As iconografias populares são muito comuns nesse tipo de arte, o que nos mostra que não é uma criação totalmente subjetiva, mas com alguma referência cultural marcante. De qualquer forma, ainda é uma arte que não segue modelos e muito menos se limita à repetição de temas e padrões coletivos.

É uma arte essencialmente narrativa e figurativa, que apresenta uma postura contemplativa, interpretativa ou decorativa do mundo do artista (Costa, 2008, p.110-111). Suas imagens são formas de fascínio fantasioso e, muitas vezes, inconsciente, ou fruto da imaginação do artista. Os *naïf* pintam a vida cotidiana com forte conexão com seu existir, representando muito mais seu universo interior do que as imagens externas do mundo (*Imagem 17, anexo*).

A palavra *naïf* sugere mais do que uma ingenuidade, mas uma sensibilidade, simplicidade e naturalidade que reflete o espírito do artista. A arte *naïf* nasce da profundidade da alma e traz pureza às suas interpretações. A falta de familiaridade com o mundo da arte, faz com que essa arte seja espontânea e criativamente autêntica, expandindo o universo do artista que se mistura com a realidade do coletivo.

A simplicidade e a beleza tornam a leitura dessas obras leve e tranquila, mostrando que, mais do que técnicas e padrões estéticos, a beleza está na alma do artista e que a sua arte é uma extensão dela. D'Ambrosio (2013) descreve bem o que é necessário para conhecer um artista *naïf*: é preciso conhecer sua trajetória e seu ateliê. O autor identifica o artista *naïf* pelas cores de sua alma poética e sensível de retratar aquilo que se propõe.

A ausência de técnicas, o uso de cores puras e fortes, a simplificação dos elementos, o gosto pela descrição minuciosa, a visão idealizada da natureza e a presença de símbolos de natureza onírica, mostram, ao meu ver, uma grande aproximação com o universo infantil, não somente pelo processo artístico em si, mas também no regresso à infância e ao saudosismo que muitos artistas *naïf* interpretam em suas obras. Não é uma arte feita por crianças, mas uma arte que nos remete à natureza da infância. É como se muitas vezes

esses artistas voltassem a ser criança, com a espontaneidade, a alegria e a curiosidade provenientes da infância. Um despertar da criança que ainda faz parte deles, que está do lado de dentro, pedindo para ser ouvida e, assim, se expressando através da arte.

Capítulo 5: A expressão da criança através da arte

A intenção desse estudo é trazer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil com diferentes perspectivas que pudessem se complementar para um resultado final satisfatório e completo.

Passamos por Piaget, mostrando a evolução cognitiva na criança, com a afirmação de que a capacidade de obter conhecimento é inerente a todos, mas que esse desenvolvimento depende de uma atitude ativa do sujeito em relação ao meio. Então, brevemente passamos por Vygotsky, adicionando a importância das relações sociais no desenvolvimento intelectual da criança por meio da mediação. Depois, entramos em Jung, que nos trouxe luz sobre a perspectiva do desenvolvimento da personalidade e a formação do ego infantil, sem o qual não há desenvolvimento da consciência. Mais uma vez, Vygotsky veio para aprofundar um olhar psicológico com enfoque no desenvolvimento artístico da criança, e Piaget, novamente, trazendo os estádios da capacidade criadora em união com Lowenfeld & Brittain. Por último, Housen, com sua contemporaneidade, nos trouxe um estudo sobre a resposta estética e em como entender em que nível gráfico plástico cada indivíduo se encontra.

Esse breve resumo foi para mostrar a importância de cada etapa e como todos esses conhecimentos se complementam para que juntos possam trazer auxílio na compreensão do universo infantil. Com isso, optei por finalizar trazendo uma ideia de atividade para conhecimento do nível cognitivo, artístico e estético da criança com base em obras de artistas *naïf*, nos estádios de Lowenfeld & Brittain e nos níveis de desenvolvimento estético propostos por Housen.

1. Etapa I

Na primeira etapa, a ideia é mostrar uma pintura *naïf* para a criança, perguntar o que ela vê na imagem e permitir que a imaginação dela conduza sua interpretação, conforme o

método proposto por Housen. Não existe resposta certa ou errada e muito menos uma direção a ser seguida. A criança é livre para falar de acordo com seu, e somente seu, olhar.

A atividade pode ser tanto individual quanto em grupo. Sendo individual, voltamo-nos mais para a teoria de Piaget, onde o desenvolvimento acontece através da nossa relação diretamente com o meio. Ou seja, a criança vai explorar suas próprias vivências e acessar as informações adquiridas através dessas trocas com o meio e armazenadas internamente para que possa interpretar a obra de arte. Isso vai estimular saberes já existentes (assimilação) e permitir que novos possam ser criados (acomodação), conforme ela vai se expressando e, assim, se questionando e compreendendo melhor seus próprios pensamentos. Quando falamos sobre o que vemos, pensamos ou sentimos, somos capazes de materializar e organizar melhor essas informações dentro e fora de nós. É o que Vygotsky chama de pensamento verbal, essa conexão entre pensamento e linguagem que auxilia na compreensão do mundo.

Se a atividade for em grupo, entramos mais na teoria de Vygotsky que encoraja o desenvolvimento infantil a partir da mediação. Aqui, a troca acontece de forma ilimitada, a partir do momento em que cada um vai falando o que pensa, o que vê e o que sente em relação à imagem, vai-se ganhando novas perspectivas e, consequentemente, novas interpretações que podem se frutificar em novos saberes. Se voltássemos a perguntar para as crianças sobre essa mesma imagem, provavelmente as respostas já seriam diferentes, pois elas teriam absorvido as interpretações sugeridas pelas outras crianças também.

Independentemente de ser individual ou em grupo, uma questão não se altera: a ampliação da consciência estimulada pelo observar e pelo compartilhar. O sentido dado aos elementos da imagem é diferente para cada criança, pois varia de acordo com a experiência de vida de cada uma. Embora em grande parte das vezes os signos sejam comuns a todos, por terem construção sociocultural, os sentidos vêm da singularidade de cada criança. Ou seja, a partir da experiência pessoal de algo que vem de uma construção social – legado histórico-cultural para Vygotsky, e inconsciente coletivo para Jung, cada criança dá um sentido, uma interpretação, um olhar próprio, pessoal e singular à obra de arte.

Voltando ao método de Housen, a partir das respostas, é possível perceber qual descrição se aproxima mais do emocional ou do racional, do simples ou do detalhado, do óbvio ou

do complexo, fazendo assim uma conexão com os níveis propostos por Housen e compreendendo o estágio estético em que cada criança se encontra.

2. Etapa II

Na segunda etapa, vamos pedir que a criança desenhe ou pinte uma interpretação própria da obra apresentada, baseada nas observações feitas na etapa anterior. A ideia aqui é estimular a materialização dos significados, validar as informações e conhecimentos adquiridos e desenvolver a capacidade de expressão através da arte.

Aqui, é possível analisar em que nível de grafismo a criança está. A maneira como ela pega no lápis/pincel, os elementos que utiliza, as formas que escolhe, o tipo de traço, todo esse conjunto nos permite entender em qual momento da capacidade criadora cada criança se encontra, com base nos estágios criados por Lowenfeld & Brittain e Piaget.

Essa etapa é também muito importante para o processo de individuação – sugerido por Jung, ou singularização – proposto por Vygotsky. Diante de uma mesma obra, cada criança provavelmente desenvolverá uma interpretação única através das formas, cores e elementos. As emoções geradas pela obra são como um direcionamento para que a criança possa aprender a individualizar o que acontece ao seu redor e também estimulam a capacidade de expressão. O desenho e a pintura funcionam como palavras desenhadas/pintadas, externalizando por meio de símbolos o que se encontra no inconsciente. Ou seja, a criação artística ajuda a trazer luz à sombra, consciência ao que ainda está inconsciente.

3. Etapa III

Na terceira etapa, iremos pedir que a criança conte o que ela desenhou/pintou, de uma forma livre e espontânea. Não é como se estivéssemos pedindo uma explicação pela sua arte, mas como se quiséssemos que ela narrasse seu próprio desenho/pintura, como uma forma de estimulá-la cognitivamente, através do pensamento e da linguagem, mas também instigando os campos perceptivo e afetivo ao de fazê-la refletir sobre sua própria interpretação.

Pode parecer paradoxal pedir que a criança explique sua criação, uma vez que, em teoria, foi baseada numa interpretação anterior a outra obra de arte. Porém, a criança ainda não tem uma capacidade de memória, foco ou mesmo de correspondência como a de um

adulto. O meio está sempre exercendo influência sobre sua forma de pensar e sentir e sua imaginação é o que move suas escolhas no momento do processo criativo.

Isso significa que esse desenho/pintura pode apresentar uma história completamente diferente da obra de arte que serviu de base. A primeira razão é que a criação parte de uma interpretação singular e é estimulada pela própria imaginação da criança, na qual a leitura de um cão em uma imagem, por exemplo, pode resultar em um desenho/pintura de uma criança (que é provavelmente ela mesma) brincando com um cão, caso ela goste de cão ou tenha um cão. O cão pode continuar a existir, mas o contexto provavelmente irá mudar para algo que é familiar a ela.

A segunda razão é o que já mencionei acima, a criança está em constante transformação influenciada pelo meio, construindo continuamente uma forma pessoal de lidar com a realidade, então o que em um momento significa “x”, no minuto seguinte já pode significar “y” caso algo chame a atenção dela de forma significativa, causando uma acomodação em seu sistema cognitivo, ou mesmo uma alteração na sua forma de reagir emocionalmente àquele elemento.

A terceira razão pela qual o novo desenho/pintura pode conter uma história ou elementos totalmente diferentes é que muitas vezes a criança pode ainda ter dificuldades de desenhar determinado objeto/elemento e acaba desistindo e optando por desenhar algo que já seja familiar a ela, através da assimilação, se mantendo em sua zona de desenvolvimento real – sugerida por Vygotsky.

Nessa última etapa, é possível também utilizarmos do conhecimento e da interpretação proposta por Housen em seu instrumento de resposta estética, porque mais uma vez poderemos analisar como a criança enxerga aquela criação artística. E, ainda, vai auxiliar mais uma vez em seu processo de individuação/singularização ao trazer para consciência um maior conhecimento sobre si mesma (autoconhecimento).

4. Conclusão

A partir do momento que a criança faz a interpretação de uma imagem, materializa em forma de símbolos através do desenho/pintura e depois faz novamente a leitura desses símbolos a partir de sua própria criação, ela está trazendo conscientização para os seus sentimentos, para a sua singularidade e para suas questões que estão inconscientes. A

forma de ler e representar uma imagem fala de si própria e auxilia na construção de significados que vão de encontro com sua realidade pessoal.

Isso não significa que ela vai entender tudo isso de forma consciente, pois ela ainda não tem essa capacidade desenvolvida. Porém, essa informação será armazenada e irá influenciar, mesmo que de forma inconsciente por um período de tempo, o seu processo de autoconhecimento e formação de consciência – o ego, como visto anteriormente com Jung. Tanto para ele, quanto para Vygotsky, o inconsciente precisa ser integrado à consciência, para que a individuação/singularização aconteça.

Por meio dessas atividades a criança entra em um mundo simbólico, processando-se representações mentais e estimulando a forte relação entre linguagem e pensamento, permitindo, assim, que ela se desenvolva através do que é captado por meio das interações com o meio cultural no qual está inserida, e, acima de tudo, alcance uma melhor compreensão sobre si mesma.

Para concluir, como vimos ao longo desse estudo, a arte se relaciona tanto com a dimensão social quanto com a pessoal, englobando ainda outras dimensões da vida com fortes influências afetivas, servindo de uma importante ferramenta auxiliar na construção de um pensamento concreto sobre o mundo, interno e externo, de cada indivíduo. Por esse motivo foi desenvolvido esse instrumento, que enxergamos mais como uma atividade de estímulo ao desenvolvimento infantil e um suporte para que nós possamos compreender melhor os estádios pelos quais a criança passa, podendo, então, ajudá-las de forma individual, uma vez que cada criança é única.

5. Exemplificação

Como forma de exemplificar o instrumento criado, e citado acima, apliquei as atividades sugeridas em duas crianças de mesmo gênero e idade, para que pudesse fazer uma comparação entre elas e trazer uma interpretação dos resultados com base nos estudos aqui explorados.

Para isso, escolhi uma pintura *naïf* da artista Amanda Hall, do livro chamado “*The Fantastic Jungles of Henri Rousseau*” (As selvas fantásticas de Henri Rousseau). Esse livro foi criado para crianças pela autora Michelle Markel que escreve sobre a jornada de autoeducação criativa e realização artística de Henri Rousseau, o primeiro artista considerado *naïf*, mencionado já anteriormente. Enquanto Amanda Hall é a responsável

pelas ilustrações que são inspiradas no estilo do pintor *naïf* e descrevem através do seu olhar a vida de Rousseau, contando sua história visualmente.

Nada me põe tão feliz, como contemplar a natureza e pintá-la. Imagine que, quando vou para o campo e vejo o Sol por todo o lado, e verde e flores, digo para mim: tudo isto é realmente meu!
(Rousseau, Henri)



Quando estava procurando pela imagem que iria usar de exemplo para colocar em prática o instrumento sugerido, confesso que a criança dentro de mim falou mais alto. Quando olhei para essa obra, meu primeiro pensamento foi de que era um autorretrato de Rousseau. Mas então, eu parei, e observei. Apesar das semelhanças intencionais, eu pude sentir a contemporaneidade da imagem, talvez pelas formas e até a escolha das cores, não sei. Por um momento, me peguei imaginando as possíveis respostas baseadas nas minhas próprias percepções: “eu acho que elas podem pensar que essas flores são vários sóis” ou “eu acho que elas vão comentar sobre a expressão do Rousseau e falar sobre o que ele pode estar pensando”.

É muito interessante isso. Eu fui tocada pela imagem como se eu tivesse colocando em prática o instrumento em mim mesma. Ao analisar as obras para escolher qual eu iria usar, a minha individualidade, influenciada pelas minhas vivências e experiências, me fez optar por essa. As cores, o cenário, a feição no rosto de Rousseau que me transmite um sentimento de paz e de pertencimento à natureza me encataram. E, quando eu estava

procurando pela imagem, eu queria que fosse algo que encantasse também as crianças. Essa imagem me remete a um sonho, como se isso fosse a representação de um sonho de Rousseau. Mas é claro que o conhecimento que eu tenho sobre o pintor influencia em parte a minha interpretação, afinal eu sei da adoração de Rousseau pela natureza, e me identifico eu própria com esse mesmo sentimento.

Essa experiência pela qual eu mesma passei durante a escolha da imagem me fez confirmar que nós sempre iremos ser influenciados por questões culturais e conhecimentos universais, mas o que dá a essência à nossa interpretação é a nossa individualidade. Eu posso ter todo o conhecimento possível sobre uma obra ou o seu autor, e com certeza serei influenciada por essas informações, o que irá tirar parte da espontaneidade das minhas leituras, mas ainda assim, dentro de mim sempre irão surgir interpretações instintivas e autênticas de questões que são só minhas. É algo que não temos controle, simplesmente vem. O que eu interpreto como um diálogo entre inconsciente e consciência.

6. Resultados

As duas crianças, que chamaremos de criança S e criança L, fazendo a relação com a primeira letra de seus nomes, porém preservando suas identidades, têm 6 anos. Ou seja, começando com uma leitura cognitiva, podemos dizer que estão no estágio pré-operatório ou simbólico, de acordo com as teorias de Piaget. Isso significa que a inteligência da criança está no momento da representatividade do mundo através de símbolos. Ela ainda não tem um raciocínio lógico elaborado, mas é capaz de fazer analogias baseadas em seus conhecimentos individuais de experiências já vividas e seu pensamento ainda é muito centrado em si própria.

Passando brevemente por Jung agora, a criança de 6 anos já não está mais tão coligada à psique dos seus pais e já começa, então, o processo de desenvolvimento do seu ego, ou seja, sua noção de “eu”. Claro que é ainda uma consciência muito embrionária, mas já é possível notar que a criança passa a entender melhor que ela é algo separado do todo, que existe ela e existe o outro, se reconhecendo como algo independente. É aqui que ela começa a dizer “não” e a mentir, pois é a maneira mais instintiva que ela encontra de preservar seu sentido de identidade que está começando a aflorar.

Agora que já entendemos em que momentos nossas crianças S e L estão, vamos à leitura das atividades sugeridas, buscando compreender os resultados com base nas teorias exploradas nessa dissertação.

6.1. Etapa I

Na primeira etapa, a obra compartilhada anteriormente foi mostrada para as duas crianças individualmente e as seguintes perguntas foram feitas “*O que você vê nesta imagem?*” e “*O que você acha que está acontecendo na imagem?*”.

A criança L disse:

“Eu vejo um senhor num jardim, sentado num banco. Cheio de flores o jardim. E pássaros. Eu acho que o homem tava ouvindo o canto dos pássaros e tava vendo as flores. Ele tava feliz.”

A criança S disse:

“Eu vejo um senhor esperando. E eu vejo as plantas se mexendo. Eu também vejo que os pássaros não tão olhando pro senhor. Só um aqui. E o outro tá olhando pra frente. A cor do sol é laranja. E as cores dos pássaros são verdes e rosas. E as plantas são todas laranjas. Essa daqui... E eu acho que o senhor está um pouco triste a esperar. E tem uma bolsa do lado dele que o moço tá segurando.”

A primeira coisa que me chamou a atenção foi no fato de uma dizer que o senhor da imagem está triste, e a outra feliz. Então, antes de fazer uma interpretação baseada nos níveis estéticos de Housen, queria fazer uma observação interessante sobre esse cenário. A criança L, que falou que o senhor estava feliz, estava vivendo um momento feliz, ia passear com a mãe e ver o mar. Enquanto a criança S, que falou que o senhor estava triste, estava em casa se recuperando de uma gripe, ainda um pouco doentinha e com a mãe também gripada. Isso me remeteu a Piaget, quando ele diz que a criança, nessa idade, reconstrói o mundo através de um pensamento imagístico egocêntrico, ou seja, a partir de si mesma e do que está sentindo ou já conhece.

Embora elas tenham reconhecido os mesmos elementos – signos construídos socio culturalmente, a criança L imaginou o senhor ouvindo o canto dos pássaros e se sentindo feliz, enquanto a criança S imaginou o senhor à espera de alguma coisa e se sentindo triste por isso. Claramente, as crianças se identificaram com a imagem, expondo aquilo que a síntese dos elementos significa para elas, baseado em suas próprias experiências, como,

por exemplo, ao descrever a selva como jardim, a criança L acessou um conhecimento prévio já existente dentro dela e passou pelo processo de assimilação. Se algum adulto tivesse dito para ela que aquilo não é um jardim, mas uma selva, iria gerar um novo conhecimento e, conseqüentemente, ela atingiria a acomodação.

O estado de espírito no qual as duas crianças se encontravam no momento da análise, a relação que elas têm com os elementos da imagem e as informações que elas já possuem a respeito de cada elemento daquele cenário, tudo isso causou uma nítida influência sobre as observações feitas por cada uma.

Ambas as crianças se encontram no estágio narrativo, proposto por Housen, o que é natural para a idade delas, devido ao pouco conhecimento que ainda possuem não só sobre a arte, mas também sobre a vida. Elas se preocuparam em contar uma história, de maneira espontânea e de acordo com associações pessoais, e também em apontar os elementos, cores e formas utilizados na imagem os descrevendo.

Além disso, mais uma vez a tristeza e a felicidade no estado de espírito do senhor, observadas por cada uma, podem ser também explicadas por esse nível estético de Housen, uma vez que as interpretações aqui são estimuladas pelas emoções das crianças e elas assimilam a obra como se estivessem dentro dela, vivendo, de fato, aquele cenário imaginário. Foi possível, inclusive, perceber o estado de espírito observado na fala de cada uma. A criança L ao dizer que o senhor estava feliz, sorriu e se mostrou também feliz. Enquanto a criança S, ao analisar que o senhor estava triste, expressou em sua voz uma também tristeza, quase como se lamentasse ou sentisse o mesmo.

6.2. Etapa II

Na segunda etapa, foi solicitado a elas que desenhassem aquilo que elas viram na imagem, de acordo com suas interpretações anteriores.

A criança S desenhou:



A criança L desenhou:



Para fazer a análise do grafismo irei expor os pontos em comum e também algumas diferenças entre os dois desenhos. É possível notar que ambas as crianças utilizaram uma base imaginária para começar o desenho, embora a criança L tenha utilizado uma linha mais concreta que é a base do papel, enquanto a criança S foi mais intuitiva, visualizando uma certa perspectiva, mesmo que embrionária, posicionando os elementos mais para frente ou mais para trás.

As duas se preocuparam em desenhar o sol no céu, o banco, os passarinhos, as flores e as árvores, e procuraram representar as cores tal como no desenho – o banco verde, o sol laranja, os pássaros rosas, as flores maiores também laranjas e a roupa do senhor preta, o que reafirma mais uma vez os estádios cognitivo e estético mencionados anteriormente. Mas o que mais me chamou a atenção foi a expressão no rosto do senhor. É interessante observar que a interpretação anterior de felicidade e tristeza foi de fato refletida no desenho. É possível notar a felicidade no rosto do desenho da criança L e a tristeza ou impaciência pela espera no rosto do desenho da criança S.

Interpreta-se as duas crianças estando no estágio pré-esquemático na escala de capacidade criadora, criada por Lowenfeld & Brittain e Piaget. Podemos ver um grande empenho em representar a figura humana, por exemplo, com a feição do rosto (triste ou feliz), a barba, a roupa, o chapéu, o detalhamento que é muito característico dessa etapa. O fato de imaginarem o que o homem estava sentindo e mencionarem sobre estar ouvindo os pássaros ou a esperar por alguma coisa, mostra o envolvimento emocional da criança com a obra, que também é peculiar a esse estágio.

Porém, as vemos já no caminho para a etapa esquemática com base em alguns detalhes. A criança L, como dito anteriormente, usa a folha de papel como linha de base para organizar o seu desenho. Enquanto a criança S apresenta uma riqueza de detalhes ao representar o homem, os pássaros, até mesmo as flores grandes da obra. Já é possível visualizar uma busca de sentido e um desenvolvimento espacial, onde cada coisa tem o seu lugar, em ambos os desenhos. Além disso, a criança S fez questão de assinar o seu desenho e colocar um coração de gatinho, que representa ela mesma e seu gosto pessoal, reforçando sua identidade e a admiração pela própria criação. Isso tudo são características da etapa esquemática e é por isso que já é possível visualizá-las no caminho para esse próximo estágio, apesar de ainda estarem na etapa anterior.

De uma forma geral, poderíamos dizer que a criança S está um pouco mais perto do estágio esquemático do que a criança L. Já podemos ver uma preocupação maior em proporção e perspectiva na criança S, enquanto a criança L ainda segue muito sua imaginação e intuição como, por exemplo, quando criou as pequenas flores ao redor do sol. A criança S também representa detalhes com os quais a criança L não se preocupou, como, por exemplo, nos pássaros é nítida a diferença de traço e forma.

Não existe melhor ou pior, certo ou errado. As duas crianças se expressaram a partir de suas singularidades e capacidades e é aí que mora a beleza da arte. A possibilidade de ver uma mesma imagem sendo interpretada de diferentes formas, trazendo diferentes olhares e despertando diferentes sentimentos, é a verdadeira essência da criação.

6.3.Etapa III

Depois de interpretar a obra de arte e desenharem sobre o que viram, chegou o momento de contarem o que elas de fato desenharam. Muitas vezes, dependendo da etapa cognitiva, artística e estética em que a criança se encontra, esse desenho pode ser tanto algo que busca expressar exatamente o que foi visto na obra quanto algo que caminha para sentidos e elementos completamente diferentes, porém ainda com algum tipo de ligação.

A criança L disse:

“Eu fiz um homem num jardim, ouvindo o canto dos pássaros... e tava feliz.”

A criança S disse:

“Eu desenhei um moço, eu pintei toda a roupa dele, desenhei um banco, desenhei a bolsa, desenhei... o sol e pintei o sol. O moço tá igual aquele moço ali que tá esperando, um pouco triste. Os passarinhos eu colori. E eles tão olhando pro senhor. A árvore, eu fiz folhas e eu fiz elas pretas. Eu também fiz aquelas plantas pontudas laranjas.”

A criança L se limitou a dizer exatamente o que ela tinha visto na imagem anterior e que quis representar de forma idêntica. A selva que para ela foi vista como um jardim, como observado anteriormente, e o homem dela que tinha que estar feliz e ouvindo o canto dos pássaros, porque para ela era isso que estava deixando o homem feliz.

A criança S se preocupou em explicar cada elemento que ela fez, até mesmo a ordem deles e se ela coloriu ou não cada desenho. E, assim como a criança L, também procurou

representar exatamente o que tinha visto anteriormente, fazendo o senhor triste e esperando, porque para ela o que está deixando-o triste é a espera por alguma coisa. Mas, o interessante é que ela fez questão de dizer que desenhou os pássaros olhando para o senhor, enquanto na interpretação da obra, ela disse que viu que eles não estavam olhando para o senhor, ou só um estava. Ou seja, ela criou um contexto com os mesmos elementos, mas baseado em uma carga emocional gerada pela obra anterior. Talvez ela tenha achado que com os pássaros olhando para o senhor, ele se sentiria menos triste, e talvez isso tenha influenciado na escolha de palavras usadas agora “um pouco triste”, enquanto anteriormente ela disse que ele estava “triste”. Agora já está menos triste, então, e os pássaros estão os dois olhando para ele.

Mais uma vez, as duas se encontram no estágio narrativo que, como eu disse anteriormente, é muito natural para a idade que têm. Essa segunda interpretação, de uma criação própria agora, também resultou em uma narrativa do desenho, sem analisar muitos detalhes e chamando a atenção para os temas mais óbvios. A diferença foi que dessa vez elas não hesitaram ao falar, foi algo mais natural e confortável para elas, enquanto na primeira etapa elas paravam para pensar, faziam pausas e falavam de uma maneira como se procurassem uma aprovação externa para o que estavam dizendo.

A interpretação a partir disso é que tudo que foi observado durante essas 3 etapas confirmam os estudos propostos nessa dissertação, tanto a nível cognitivo, quanto artístico e estético. As crianças estão em uma idade em que já possuem um certo conhecimento sobre o mundo, porém ainda estão passando pelo processo de equilíbrio para formar um pensamento lógico concreto através da construção de novos conhecimentos. É possível ver a dificuldade delas ainda nesse sentido, porém já com uma capacidade de visualizar imagens mentais mais elaboradas e menos confusas que antes. O estágio do grafismo e o nível estético também acompanham a idade das crianças, mostrando já uma capacidade motora mais evoluída e uma disposição para a narrativa, porém ainda com suas limitações.

Conclusão

A presente dissertação explorou as fases do desenvolvimento cognitivo, sugeridas por Piaget, de forma a entender como ocorre a construção do conhecimento na criança. Vimos confirmada a importância de uma atitude ativa do indivíduo em relação ao meio. Cada

estádio tem particularidade de precisar de ser experimentado e integrado para que se avance para o estágio seguinte. Assim acontece também com as etapas do desenvolvimento da capacidade criadora, desenvolvidas por Lowenfeld & Brittain e também por Piaget. A criança precisa viver cada etapa de forma plena para que possa evoluir para as seguintes, desenvolvendo as suas capacidades plásticas.

Vygotsky nos trouxe a importância das relações interpessoais na construção do conhecimento, mostrando como essa troca pode ser eficaz e fundamental na aquisição de novos significados e na expansão do vocabulário infantil. Para este autor, a mediação é o meio primordial pelo qual a criança se desenvolve, dando uma enorme importância ao papel da escola e do educador na geração de estímulos para que ocorra a aprendizagem. De resto, para Vygotsky, a singularidade da criança constrói-se com o coletivo.

A psicologia analítica de Jung contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da consciência, nomeadamente através do processo de formação do ego. Mostrou que a criança de mais tenra idade, por não ter iniciado esse processo, não possui uma noção de “eu” consolidada, sendo por isso muito influenciada pelo meio em que vive. A noção de “eu” se forma e se fortalece na infância e na adolescência. Para Jung, a educação tem como finalidade conduzir e preparar a criança para o mundo, ou seja, o educador tem o papel fundamental de auxiliar o desenvolvimento da sua consciência

Todos estes conhecimentos psicológicos foram de extrema importância para que pudéssemos compreender melhor o desenvolvimento estético, proposto através da teoria da resposta estética proposta por Housen. Cada estágio representa uma forma diferente de interpretação da obra de arte, que desencadeia uma reação distinta por parte do observador, sendo possível medir seu nível de desenvolvimento estético.

Esse estudo mostrou que todas as teorias e conceitos apresentados se complementam com o objetivo de facultar uma compreensão maior do desenvolvimento humano em diferentes aspectos. Algumas vezes, ao longo desta dissertação, mencionamos algumas diferenças nas ideias dos autores, contudo verificamos também a sua complementaridade. Essa confirmação foi obtida através do instrumento criado ao final deste estudo.

Como vimos, foi possível reunir conceitos de cada autor para fazer uma leitura mais completa das duas crianças no estudo de caso. Pudemos analisá-las tanto a nível cognitivo quanto a nível da personalidade e do nível artístico e estético. Vimos que as características apresentadas por elas validaram a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget,

demonstrando que ambas, com 6 anos, se encontravam de fato no estágio pré-operatório. Comprovamos também a etapa do grafismo em que se encontram, fazendo uma comparação com os estágios de Piaget. E, ainda, confirmamos o nível estético sugerido por Housen que também teve total conexão com a idade e com o nível de conhecimento sobre arte que as crianças apresentavam.

A aplicação prática mostrou como a base psicológica é importante para a compreensão não só do desenvolvimento do ser humano como também da arte em si. Através da psicologia é possível perceber de uma forma muito mais clara os movimentos artísticos e seus artistas, o que proporcionou um olhar mais profundo no que respeita às suas obras de arte. A escolha da arte *naïf* foi, inclusive, consequência de um conhecimento já mais direcionado, depois de ter sido exploradas as teorias psicológicas ao longo desse estudo. Ao olhar para a arte *naïf*, pode-se ver claramente o universo infantil refletido nas obras, presente na espontaneidade, expressividade, simplicidade e, claro, no uso de cores e elementos que muitas vezes parecem ter saído de um universo onírico.

É importante frisar que não consideramos que as pinturas *naïf* devem ser classificadas como desenhos infantis. Na verdade, o que elas nos proporcionam é um certo retorno à essência do universo infantil, especialmente pela sua liberdade de expressão e espontaneidade por demais evidentes. É assim possível interpretar a arte *naïf* como se fosse, por diversas vezes, um regresso à infância, um despertar da criança que existe dentro do artista, expandindo a sua criatividade através da obra de arte e expressando seus sentimentos mais profundos, e muitas vezes inconscientes.

A arte e a psicologia são dois campos do nosso interesse e os trabalhos desenvolvidos nestes dois anos de mestrado envolveram essas duas áreas. Quando decidimos pelo tema desta dissertação, sabíamos que seria um longo percurso de estudos pela frente e muito conteúdo por explorar. É nossa convicção que o estudo psicológico sobre o ser humano exposto nesta pesquisa pode auxiliar de maneira valiosa o campo da arte. Afinal, como diria Jung, cultura é a consciência no grau mais alto possível. E a arte, como instrumento cultural, é o registro onde podemos expressar essa consciência, tanto a nível individual quanto coletivo, permitindo uma maior compreensão acerca da história e da evolução humana. Interpretar obras de arte e compreender o que elas expressam requer em muitas situações um conhecimento psicológico alargado.

Tendo consciência das limitações desta dissertação, acreditamos que este estudo possa servir de base para novas pesquisas que tragam, inclusive, uma metodologia quantitativa como foco. Seria interessante aplicar o instrumento proposto aqui, com as bases psicológicas que nós aplicamos, em escolas ou cursos para crianças. Dessa forma, poderíamos ter um resultado mais abrangente e, com certeza, com ricos e novos conhecimentos.

“Ao desenhar, o mundo torna-se presente em nós”

- Edith Derdyk (1988)

Bibliografia

- Amorim, A. P de O. (2017). *A contribuição do desenho no desenvolvimento da criança na educação infantil: uma análise teórica* (pp. 887-901). [Trabalho de conclusão de curso, Faculdade IESM]. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23964_11765.pdf
- Anastasiou, H. P., & Matos, P. J. S. (2018). *Arteterapia: Considerações Ao Processo*. UFRB. <http://dx.doi.org/10.21452/revise20180204-p6176>
- Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. (Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti). Companhia das Letras.
- ARTE Moderna*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo355/arte-moderna>>. Acesso em: 20 de Jan. 2022. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Arte Naïf*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>. Acesso em: 01 de Fev. 2022. Verbetes da Enciclopédia.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). *Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano* (Vol. 26(1), 22-31). Psicologia & Sociedade.
- Baudelaire, C. (2018). *O pintor da vida moderna*. Autêntica Editora.
- Benjamin, W. (1994). *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (2ª ed, Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista). Brasiliense.
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). *As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos* (Vol. 3(1), pp. 171-195). Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.
- Brodskaiia, N. (2017). *Arte Naïf* (Vol. 20). Coleção Folha.
- Brodskaiia, N., & R., Viroel. (2017). *Arte Naïf*. Pakstone Press Internacional.

- Bufalo, I. M. R. (2021). *Um olhar para a arte Naïf*. Revista Laboratório Temática 1.
- Castorina, J. A. et al. (2006). Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate (6ª ed.). Ática.
- Cavicchia, D. de C. (2010). *O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade Estadual Paulista.
- Chiabai, I. M., & Ramozzi-Chiarottino, Z. (1990). *Influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget*. Universidade de São Paulo.
- Coll, C. (1997). *O Construtivismo na Sala de Aula*. Ática.
- Conceição, R. S. G. da. (2015). *A Arte na Educação Infantil: A importância para o desenvolvimento infantil* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum ISEC. <http://hdl.handle.net/10400.26/21565>
- Costa, R. X. da. (2008). *Pintura Naïf: Diálogos entre Imagem e Oralidade* (19ª ed.). Revista de História Saeculum.
- Costa, T. A. (2018). *A Arte Bruta de Jean Dubuffet*. Universidade Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.5965/2175234611252019115>
- D'ambrosio, O. A. F. (2013). *Um mergulho no Brasil Naïf: as Bienais Naïf do Brasil do SESC Piracicaba: 1992 a 2010*. [Tese de doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. TEDE. <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2068/1/Oscar%20Alejandro%20Fabian%20DAmbrosio.pdf>
- Dias, F. R. (2007). *Introdução ao Expressionismo*. Repositório FBAUL. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9549/2/ULFBA_ET12_465_Fernando%20Rosa%20Dias_11.pdf
- Duarte, J. F. (2008) *Por que arte-educação?* (10ª ed.). Papirus.
- Dubuffet, J. (1968). *Cultura Asfixiante* (Trad. Serafim Ferreira). Publicações Dom Quixote.
- Dubuffet, J. (2004). *Biografia a passo de carga*. Síntesis.

- Efland, A. (1995), “*Change in the Conceptions of Art Teaching*”. In: Ronald W. Neperud (ed.). *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*. (pp. 25-40). Teachers College Press.
- Faria, P. M. F., Dias, M. S. L., & Camargo, D. (2019). *Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte*. Universidade Federal do Paraná.
- Fernandes, G. T. (2012). *Imaginação e Arte: o que falam as crianças sobre e enquanto desenham*. [Monografia de Pós-graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense].
<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1075/1/Graziela%20Tom%C3%A9%20Fernandes.pdf>
- Ferracioli, L. (1999) *Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Jean Piaget* (Vol. 1616, n. 2, pp. 180-194). Caderno Catarinense de Ensino de Física.
- Ferreira, S. (1998). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Papirus.
- Finkelstein, L. (2001). *Brasil Naïf: Arte Naïf: testemunho e patrimônio da humanidade*. Novas Direções.
- Fischer, E. (1987). *A necessidade da arte*. (9ª ed., Trad. Leandro Konder). Guanabara.
- FONDATION Jean Dubuffet. Disponível em: <<http://www.dubuffetfondation.com>>. Acesso em: 14 Fev. 2022.
- Fritzen, C., & Moreira, J. (2008) *Educação e Arte: As Linguagens Artísticas na Formação Humana*. Papirus.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Gombrich, E. H. (1993). *A história da arte* (15ª ed., Trad. Álvaro Cabral). Guanabara Koogan S.A.
- Gonçalves, S. P., Marques, C. G., & Gonçalves, J. P. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Gutman, L. (2013). *O poder do discurso materno: introdução à metodologia de construção da biografia humana* (1ª ed., Trad. Lizandra Magon de Almeida). Ágora.

- Housen, A. (2000). *O olhar do observador: investigação, teoria e prática*. In: J. P. Fróis (org). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (p. 147-168). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jung, C. G. (1972). *O Desenvolvimento da Personalidade*. Vozes.
- Jung, C. G. (1990). *O Homem e seus Símbolos* (5ª ed.). Nova Fronteira.
- Jung, C. G. (1991). *O Espírito na Arte e na Ciência*. Vozes.
- Jung, C. G. (2000). *A Natureza da Psique* (5ª ed., Trad. Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha). Vozes.
- Jung, C. G. (2000). *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. (2ª ed., Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva). Vozes.
- Jung, C. G. (2016). *Espiritualidade e transcendência* (Ed. Brigitte Dorst). Vozes.
- La Taille, Y. (2003). *A construção do conhecimento*. Secretaria de Estado de São Paulo. Summus.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1947). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. (1954). *A criança e a sua arte*. Mestre Jou.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.
- Melo, L. S. (2010). *O Desenho infantil e suas etapas de evolução*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade São Luís de França].
- Mendes, C., Frison, C. F., & Superti, T. (2017). *A arte como técnica social para a humanização: objeto cultural mediador para o desenvolvimento e transformação das funções psíquicas superiores (sentimento e emoção)* (Vol. 25, n. 2, pp. 139-151). Akropolis Umuarama. Doi: 10.25110/akropolis.v25i2.6415
- Myers, D. G. (2006). *Psicologia Social* (7ª ed.). LTC.
- Okasak, A., & Kanamaru, A. T. (2018). *Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamperia têxtil no ensino médio* (Vol. 44, pp. 01-23). Universidade de São Paulo.

- Piaget, J. (1959). *A Linguagem e o Pensamento na Criança* (Trad. Manuel Campos). Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1971). *A Epistemologia Genética* (Trad. Nathanael C. Caixeira). Vozes.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (Trad. Alvaro Cabral). Zahar.
- Piaget, J. (1972). *Problemas de Psicologia Genética* (Trad. Célia E.A. di Piero). In.: Piaget. Forense.
- Piaget, J. (1973). *Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*. In.: Piaget. Forense.
- Piaget, J. (1973). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (4ª ed.). Zahar.
- Piaget, J. (1974). *A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica*. Freitas Bastos.
- Piaget, J. (1975). *A Teoria de Piaget*. In: P. H. Mussen (org). *Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo* (Vol. 4, pp. 71-117). E.P.U.
- Piaget, J. (1979). *A Construção do Real na Criança*. Zahar Editores.
- Piaget, J. (1995). *Desenvolvimento e aprendizagem*. FRGS/FACED/DEBAS.
- Piaget, J. (1998). *Psicologia e Pedagogia* (Trad. Dirceu A. Lindoso e Rosa M. R. da Silva). Forense Universitária.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed.). Forense Universitária.
- Piaget, J. (2001). *Criatividade*. In: M. S. Vasconcelos (org). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo* (pp. 11-20). Moderna.
- Ratier, R., & Monroe, C. (2011). *Vygotsky e o conceito de pensamento verbal* (244ª ed., Vol. Agosto). Nova Escola.
- Rocha, L., & Coimbra, J. L. (2006). *As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas*. Universidade do Porto. Revista Científica Nacional. <https://orcid.org/0000-0001-8755-5698>
- Rodrigues, M. S. (2008). *Desenvolvimento Estético: Entre as Expectativas do Professor e as Possibilidades dos Alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual

- Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://orcid.org/0000-0002-9761-8135>
- Salles, F. M. de. (2020). *Sobre a necessidade da Arte: Uma abordagem Junguiana*. Universidade Federal de Campinas. <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020430>
- Santos, J. (1966). *Fundamentos psicológicos da educação pela arte*. In.: *Educação Estética e Ensino Escolar* (pp. 19-75). Publicações Europa América.
- Silva, E. dos S., Santos, S. A. dos, & Jesus, V. M. (2010). *O Desenvolvimento Cognitivo Infantil Sob A Ótica De Jean Piaget*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Faculdade São Luís de França.
- Soares, F. B. (2018). *O Desenho no processo de desenvolvimento cognitivo*. [Monografia de Licenciatura, UNINTER]. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/413>
- Sousa, M. N., & Wechsler, A. M. (2014). *Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto* (Vol. 1, pp. 134-150). Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Strickland, C. (2002). *Arte comentada da Pré-História ao Pós-Moderno*. Ediouro.
- Surrealismo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Thomson, B. (1999). *Pós-Impressionismo* (Trad. Cristina Fino). Cosac & Naify.
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Unicamp]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253128>
- Vinha, T. P. (1999). *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista* (Vol. 14). Revista do Cogeme.

- Vygotsky, L. S. (1988). *Imagination and Creativity in childhood* (Vol. 28, pp 84-96). Soviet Psychology.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte* (1ª ed., Trad. Paulo Bezerra). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (1ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Educação Estética*. In.: L. S. Vigotski. *Psicologia pedagógica* (pp. 323-363). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *O Desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.

Anexos

Anexo A

Imagem 1. “Impressão Nascer do Sol”, 1873. Claude Monet - Musée Marmottan (Paris, França) – p. 75

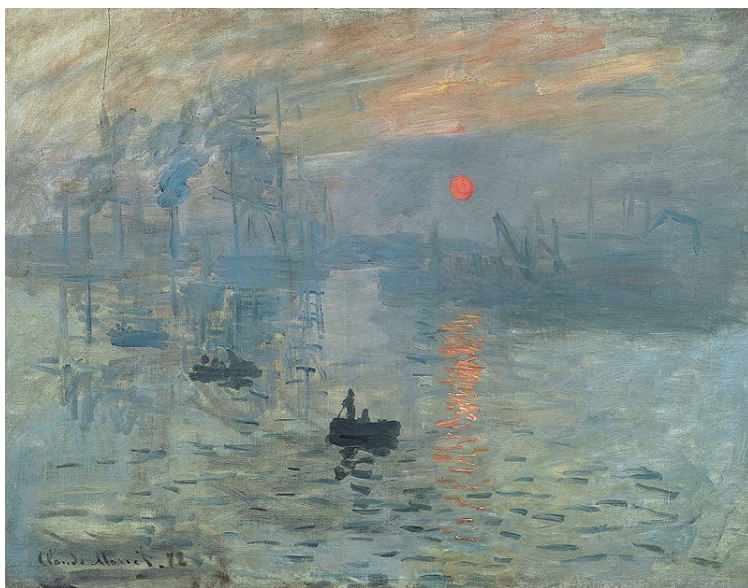


Imagem 2. “A Noite Estrelada”, 1889. Van Gogh - MoMA The Museum of Modern Art (Nova York, EUA) – p. 76



Imagem 3. “Mulheres do Taiti”, 1891. Paul Gauguin - Museu de Orsay (Paris, França) – p. 76



Imagem 4. “Floresta”, 1890. Paul Cézanne – Casa Branca (EUA) – p. 76

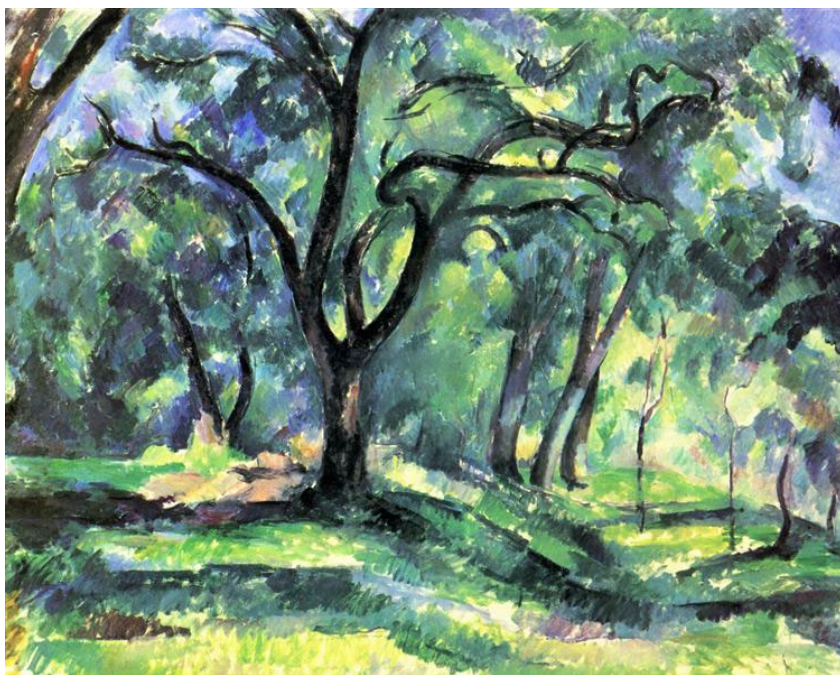


Imagem 5. “Baile no Moulin Rouge”, 1890. Toulouse-Lautrec – Philadelphia Museum of Art (Filadélfia, EUA) – p. 76

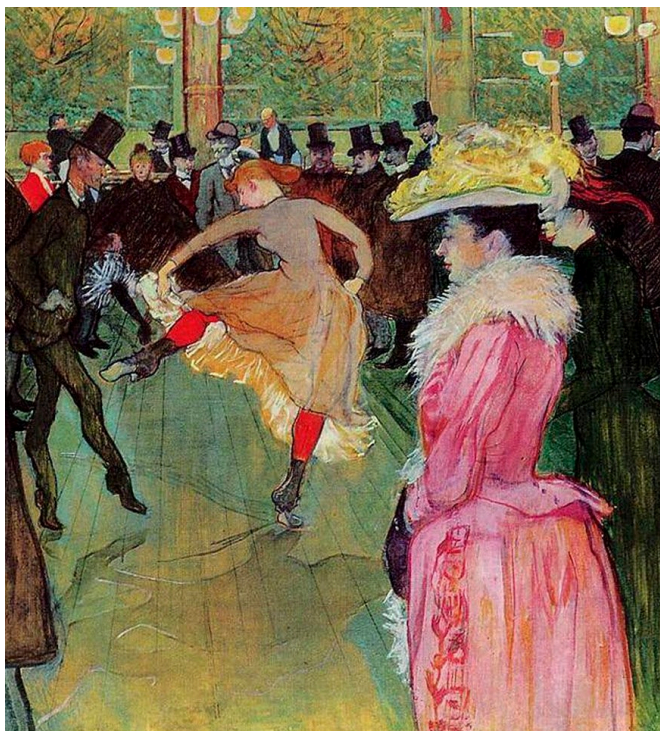


Imagem 6. “Cinco Mulheres na Rua”, 1913. Ernst Kirchner - Museum Ludwig (Alemanha) – p. 76



Imagem 7. “O Grito”, 1893. Edvard Munch – Galeria Nacional (Oslo, Noruega) – p. 77

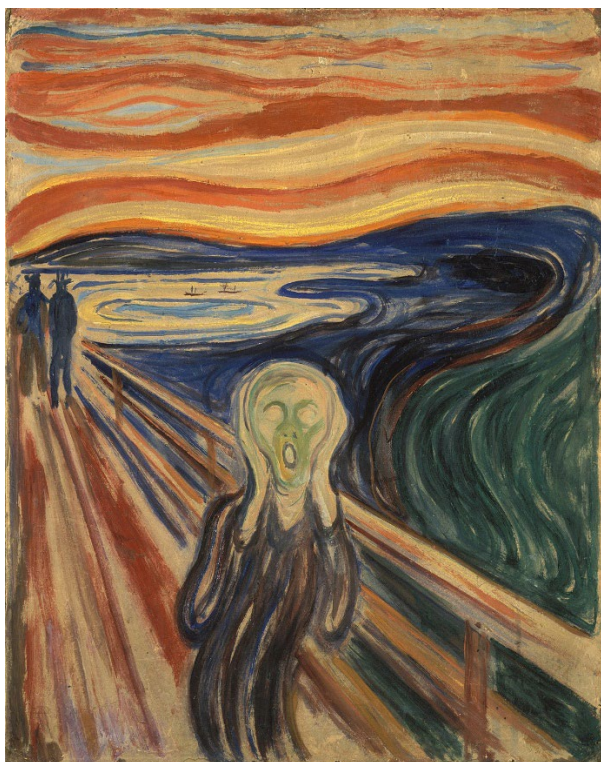


Imagem 8. “Homem, bigode, umbigo”, 1928-1960. Hans Arp - Museu De Reproduções De Arte Jean (Hans) Arp (Alemanha) – p. 77

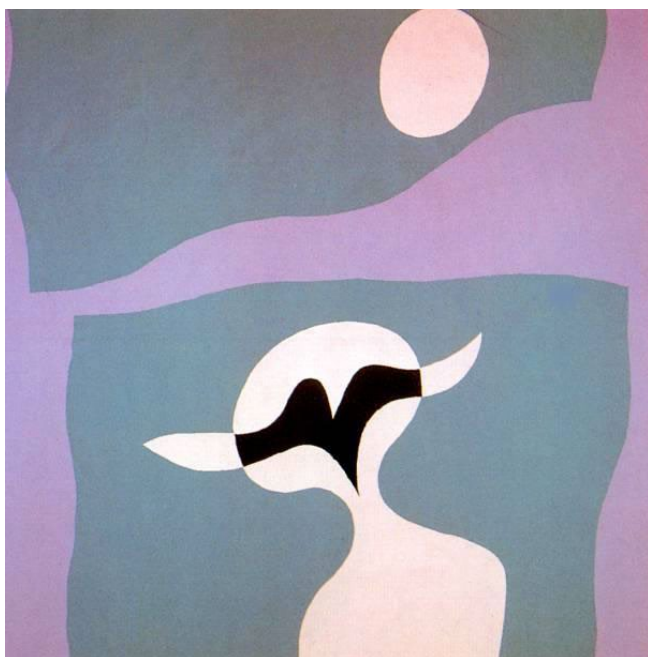


Imagem 9. “A Persistência da Memória”, 1931. Salvador Dalí - The Museum of Modern Art (Nova York, EUA) - p. 78

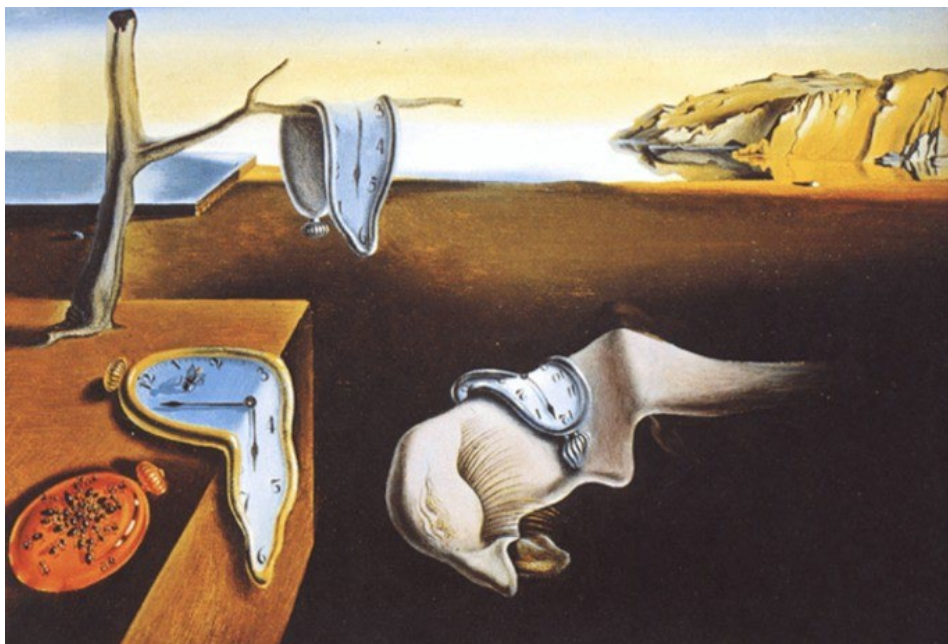


Imagem 10. “O Filho do Homem”, 1964. René Magritte – p. 78



Imagem 11. “Poema Falando Sozinho de Tristan Tzara”, 1950. João Miró – p. 78



Imagem 12. “Site’ ao Homem Sentado”, 1974. Jean Dubuffet – p. 80



Imagem 13. “Lea Tantara”, 1911. Adolf Wölfli – p. 81

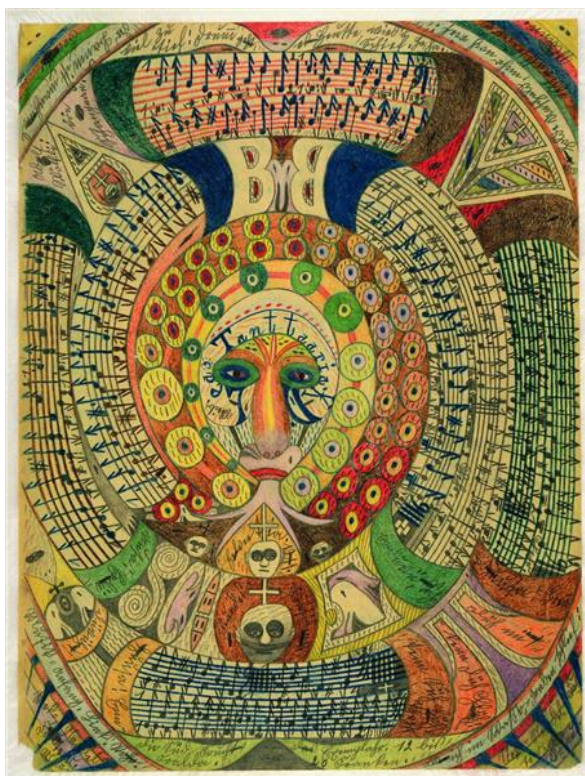


Imagem 14. “Uma Noite de Carnaval”, 1886. Henri Rousseau - Philadelphia Museum of Arte (Filadélfia, EUA) – p. 83



Imagem 15. “Carnaval em Madureira”, 1924. Tarsila do Amaral – p. 84



Imagem 16. “Três Orixás”, 1966. Djanira da Motta e Silva – p. 84



Imagem 17. “Pássaro na Vila”, 1984. Waldomiro de Deus – p. 84

