

A Conquista do Conceito da Forma: A Fase Esquemática, de 7 a 9 anos

IMPORTÂNCIA DA FASE ESQUEMÁTICA

DEPOIS de muitas experiências, a criança pequena adquire o conceito definido do homem em seu meio. Embora qualquer desenho possa ser considerado um *esquema*, ou símbolo, de um objeto real, vamos-nos referir aqui ao esquema como o conceito a que a criança chegou e que repetirá uma e outra vez, enquanto nenhuma experiência intencional a influenciar para que o mude. A diferença entre o uso repetido de um esquema e o uso de repetições estereotipadas consiste em que o esquema é flexível e passa por muitas alterações, por muitos desvios, enquanto as repetições estereotipadas permanecem inalteradamente as mesmas.

Esses esquemas são altamente individualizados. Para algumas crianças, o esquema pode conter um conceito muito rico, enquanto para outras pode ser apenas um símbolo precário. As diferenças entre eles dependem de muitas coisas, mas, assim como duas crianças não são idênticas, tampouco encontraremos dois esquemas análogos; isso depende, em grande parte, das diferenças de personalidade e do grau em que o professor seja capaz de ativar o conhecimento passivo da criança, enquanto esta dá forma ao seu próprio conceito. Embora não exista um momento mágico para o súbito aparecimento e a formação de um esquema, a maioria das crianças alcança esta fase por volta dos sete anos. O esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta.

Encontramos o esquema puro, no desenho da criança, quando a representação se confina ao objeto. "Isto é uma árvore." "Isto é um homem." Contudo, quando se apresentam intenções que alteram as formas, já não falamos de esquema puro. Assim, o esquema puro, ou a representação esquemática, é um tipo de representação que não inclui experiências intencionais. Quando as experiências intencionais estão rerepresentadas, ou quando há modificações do esquema, sabemos que a criança retratou algo importante para ela. O estudo das espécies de modificações, por que passa o esquema, permite-nos compreender a intenção subjacente na representação. Este fato é de importância especial para o professor, que pode, assim, estudar os efeitos do seu ensino, comparando o esquema com seus desvios.

O esquema de um objeto é o conceito a que a criança finalmente chegou, e representa seu conhecimento ativo do objeto. O esquema também pode referir-se ao espaço e às figuras, assim como se refere aos objetos. Por exemplo, a criança talvez desenhe, usualmente, uma casa apenas com telhado e janelas. Para ser uma experiência particular, a porta poderá revestir-se de significado especial; deste modo, a criança muda seu esquema e acrescenta a porta. Através dessa mudança, ela manifestou sua experiência particular.



CARACTERÍSTICAS DOS DESENHOS ESQUEMÁTICOS

O Esquema Humano

i

Usamos a expressão *esquema humano* para descrever o conceito de uma figura que a criança criou, após muita experimentação. As crianças menores, nas primeiras tentativas de representação, desenham a figura humana de muitas maneiras diferentes, e o desenho infantil de um homem pode variar de um dia para outro. À medida que a criança se aproxima da percepção do conceito da forma, desenvolve, gradualmente, o símbolo de um homem, que é continuamente repetido, enquanto não tiver experiência particular que a influencie para mudar esse conceito. O esquema de um homem, de cada criança, será muito diferente do de qualquer outra criança.



Figura 73. "Minha Família", desenho de um menino de sete anos. Aqui, o esquema é repetido para cada membro da família. Notar que a criança usa o mesmo formato irregular para o corpo, o mesmo sistema para os dedos e até os mesmos símbolos para as orelhas.

Por volta dos sete anos, quando a criança desenhar uma figura humana, mostrará um símbolo facilmente reconhecível. Ela retratará as diferentes partes do corpo, segundo seu conhecimento ativo dessas partes. Não só haverá cabeça, corpo, braços e pernas, como também algumas das diversas características particulares. Os olhos serão diferentes do nariz, o símbolo para o nariz será diferente do usado para a boca, e também haverá cabelo e até pescoço. Usualmente, a criança inclui símbolos separados para as mãos e também para os dedos; e, ainda, um símbolo diferente para os pés. A roupa é freqüentemente desenhada em lugar do corpo, mas o esquema médio, para a criança de sete anos, inclui a maioria desses pormenores. A opinião de que o perfil representa a fase mais avançada, no conceito criador infantil, é, segundo alguns experimentos, incorreta (Harris, 1963). Aparentemente, para algumas crianças, a simetria do corpo, com os dois braços, as duas pernas, os dois olhos, as duas orelhas, é de suprema importância. Por outro lado, a vista lateral, ou perfil, constitui o primeiro esquema. Alguns esquemas podem ter um misto de perfil e de vista frontal, incluindo a representação dos dois olhos e de um nariz perfilado. O esquema consiste em formas geométricas que, quando separadas do todo, perdem seu significado. Às vezes, as formas ovais, triangulares, circulares, retangulares ou irregulares são usadas como esquema para o corpo, embora todas as espécies de formatos sejam empregadas para representar as pernas, os braços e o vestuário. Na Figura 73, "Minha Família", notar como o menino repete seu esquema para cada membro da família. Evidentemente, no esquema humano, a criança não está tentando copiar uma forma visual, mas demonstra que adquiriu seu conceito, mediante a combinação de vários fatores: o processo mental, a conscientização de seus próprios sentimentos e o desenvolvimento de sua sensibilidade perceptual. Portanto, o esquema humano é altamente individualizado e pode ser considerado o reflexo do desenvolvimento individual.

O Esquema Espacial

A grande descoberta, durante este nível de idade, é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. A criança deixa de pensar:

"Ha uma árvore, há um homem, há um automóvel", sem estabelecer relação mútua entre esses elementos, como fazia no estágio pré-esquemático. Ela agora pensa: "Estou no chão, o automóvel está no chão, a grama cresce no chão, a lama está no chão, todos nós estamos no chão." O primeiro conhecimento consciente, de que a criança é parte de seu meio, é indicado por um símbolo a que se dá o nome de *linha de base*. Doravante, sua conscientização, que inclui

todos os objetos numa relação espacial comum, expressa-se por meio da colocação de tudo nessa importante linha de base (ver Figura 74).

Nesta fase do desenvolvimento, a criança ainda não adquiriu a consciência de como representa a qualidade tridimensional do espaço. Verificamos, portanto, que o esquema é, de modo geral, a representação de duas dimensões. Ocasionalmente, algumas linhas abstratas substituem a profundidade; mas a maior descoberta é a existência de uma ordem definida nas relações espaciais. O esquema espacial é quase inteiramente abstrato, e só de modo indireto apresenta ligação com a natureza tal como o adulto a conhece.

A linha de base é universal e pode ser considerada parte tão inerente ao desenvolvimento infantil quanto o ato de aprender a correr ou pular. Num estudo de mais de cinco mil desenhos, verificou-se que apenas 1% das crianças de três anos incluía a linha de base; que, aos seis anos, o número de crianças que a adotavam era maior do que o das que não o faziam, e que, aos oito anos, 96% das crianças a incluíam em seus desenhos (Wali, 1959). Deste modo, a linha de base parece ser uma indicação de que a criança se apercebeu das relações existentes entre ela própria e seu meio. Passa, então, a colocar tudo nessa linha, que pode representar, evidentemente, não só o chão, onde os objetos estão colocados, como também um piso, uma rua ou qualquer outra base em que ela mesma se situa.



Figura 74. "Apanhando Flores", mostra como tudo está organizado ao longo da linha de base. As mãos estão ampliadas, por causa da sua importância para a tarefa de colher flores.

Evidentemente, na natureza, nem os objetos nem as pessoas que se apóiam no chão se encontram, de fato, sobre uma linha. Quando interrogadas, as crianças identificam, invariavelmente, essa linha como sendo o solo, o chão que pisam. Uma réplica da linha de base aparece nos desenhos como a linha do horizonte. Esta é usualmente desenhada na parte superior da folha de papel, e o espaço compreendido entre essa linha e a de base é identificado, pelas crianças, como sendo "o ar" (ver Figura 75). Nós, adultos, vemos, usualmente, o céu, nos desenhos ou nos quadros, como algo que desce até ao nível da terra; contudo, isso é, realmente, uma ilusão de ótica. Não só o céu nunca se encontra, na verdade, com o chão, como também, é claro, não existe um céu tangível, somente acumulação de ar contra um fundo escuro. O conceito de que o céu está em cima, o solo embaixo e o ar no meio é tão válido quanto o nosso próprio de que o céu e a terra se encontram. Em ambos os casos, trata-se apenas de ilusões.

Nos trabalhos criativos das fases primitivas da humanidade, pode--se observar a linha de base freqüentemente usada como meio indicativo de movimento. Em todos os desenhos feitos pelos aborígenes australianos ou pelas tribos do Ártico encontra-se esta linha. Talvez a origem da linha de base esteja na experiência cinestésica do movimento ao longo de um caminho, de uma trajetória. O uso da linha básica também é muito evidente na arte de algumas culturas avançadas, como nos relevos dos túmulos do Antigo Egito ou na decoração dos vasos da Grécia primitiva. Nestes dois casos, a matéria pictórica é disposta numa linha com finalidades narrativas. Se as crianças usam sua arte como comunicação, talvez seja perfeitamente natural pensar que os objetos se apresentam linearmente, um após outro.



Figura 75. "Hora de Ordenhar as Vacas" mostra uma parte do estábulo seccionado, para que possamos ver o que tem mais importância: as vacas e o fazendeiro. Vemos o céu, na parte superior, e uma linha de base sob o estábulo, com ar no espaço intermédio.

A Linha de Base Como Parte da Paisagem

Quando a criança está desenhando ou pintando uma cena de exterior, a linha básica é usada, uma vez, para simbolizar a base em que as coisas estão colocadas e, outras vezes, para representar a superfície da paisagem. Na pintura da Figura 76, uma linha básica simboliza o nível do solo, enquanto outra linha de base representa a montanha. Evidentemente, a criança deseja indicar que esta segunda linha é elevada em relação ao plano. Podemos ver, facilmente, que a montanha ainda é considerada a linha de base, se prestarmos atenção ao fato de as flores estarem situadas perpendicularmente à montanha. A figura humana também está unida à sua linha de base. Podemos entender esta experiência, com maior clareza, se considerarmos a linha de base um pedaço de arame esticado, com flores presas a ele. Se dobrarmos o arame, de acordo com a experiência cinestésica de subir e descer, as flores presas continuarão perpendiculares a ele, tal como se vê no citado desenho. Evidentemente, não é a massa da montanha que tem significação, mas a própria linha, que sobe e desce.

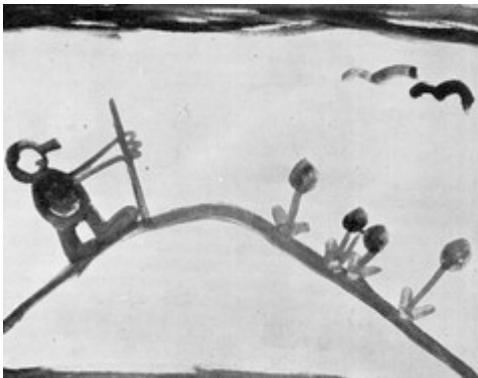


Figura 76. "Estou Subindo uma Colina", pintado por um menino de sete anos. A colina é uma linha curva, que forma a base superior, e representa a experiência de subir e descer.

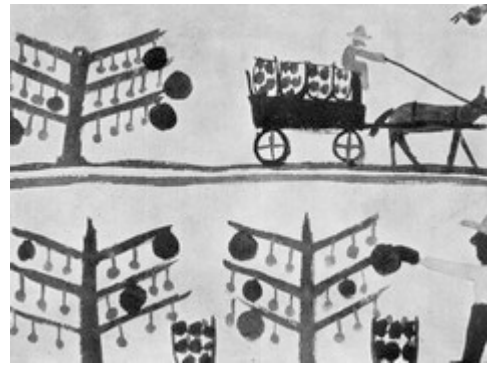


Figura 77. "Colheita de Frutas - "A criança usou duas linhas de base, uma superior e outra inferior, para representar o pomar.

Se observarmos a ilustração da Figura 77, intitulada "Colheita de Frutas", vemos duas linhas de base que representam um pomar. A própria criança está representada, na parte inferior do desenho, apanhando maçãs de uma árvore. Acima da criança está o céu, e sobre este situa-se a outra linha de base, na qual aparece seu pai, conduzindo uma carroça cheia de maçãs. Notar o esquema que a criança fez para representar a macieira. Observar, também, o tamanho das maçãs da árvore, comparado com o tamanho das que estão nos cestos. As maçãs têm grande importância, enquanto estão na árvore, mas perdem-na, quando passam para os cestos. Podemos apreciar nisto toda a vivacidade da expressão infantil, e é justamente essa espontaneidade que muitos artistas adultos se esforçam em incentivar. O pássaro, num dos ângulos superiores do desenho, também se torna importante, pois as maçãs debicadas por pássaros devem ser rejeitadas. A utilização de duas linhas de base é um desenvolvimento

posterior e constitui um passo no sentido da perspectiva, tal como a conhecemos nos desenhos. Contudo, esta representação é estritamente bidimensional, como se pode ver, com clareza, pelo fato de o céu estar representado em ambas as metades da pintura. As crianças raramente desenharam algo que não esteja, de modo direto, relacionado com a linha de base, ainda que duas ou mais linhas básicas apareçam num único desenho. Poderemos entender melhor a "Colheita de Frutas", se considerarmos que a porção superior é uma fila, mais distante, de árvores no pomar, situada além das árvores mais próximas da porção inferior.

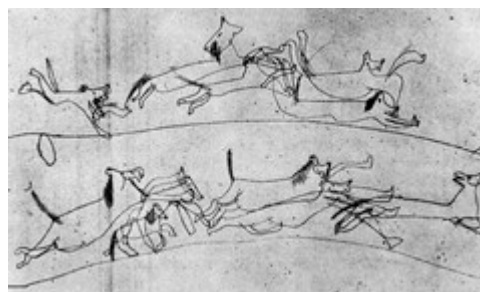


Figura 78. "Cavalos Galopando, Seguidos por um Cão." Embora este desenho, a lápis, tenha sido feito por uma criança mais nova e bem dotada, ilustra como duas linhas de base são usadas para desenhar.

Neste quadro, tudo funciona e encerra um significado. A criança quis dizer: "Há um pomar." Portanto, não se satisfaz em desenhar, meramente, uma árvore. "As maçãs que estão na árvore são as mais belas, porque eu as quero, mas já apanhei algumas que coloquei no cesto. Neste preciso momento estou colhendo uma. As que estão no cesto já não são maçãs isoladas, são dúzias de maçãs que colhi. Meu papai leva-as para a cidade. Os pássaros debicam as maçãs. Não queremos os pássaros." Podemos ver como a criança se relaciona, ativamente, com seu meio. Ela está no chão, a cesta está no chão, as maçãs estão no cesto, a árvore está no chão; e, mais longe, a carroça está no chão, o cavalo está no chão e o pássaro no ar, com o céu por cima. O desenho significa a compreensão que a criança tem de si mesma e do seu meio.

Outros Meios de Representação Espacial

Embora a linha de base seja o meio mais comum, usado pelas crianças, para representar o espaço, em seus desenhos e em suas pinturas, alguma experiência emocional pode forçá-las, ocasionalmente, a desviar-se desse tipo de esquema e a usar representações subjetivas do espaço. O processo freqüentemente usado de *dobragem* pertence a esta categoria. Por *dobragem* entendemos o processo de criação do conceito de espaço, quando os objetos são desenhados perpendicularmente à linha de base, e parecem estar colocados de pernas para o ar.

A ilustração da Figura 79 é uma pintura típica em que a criança nos mostra o processo de *dobragem*. Vemos que ela se representou no desenho, acenando para o barco. Depois de se desenhar, acenando com seu lenço, postada numa das margens da baía, a criança decidiu desenhar o barco. Aparentemente, desenhou-o invertido. Mas o barco não está, realmente, de pernas para o ar. A criança estava trabalhando, de bruços, no chão, e, depois de se desenhar de um lado da linha de base, ela contornou a folha de papel e fez o barco e o outro lado da baía. Podemos ver até onde o barco está acostando. Este conceito pode ser mais bem compreendido, se dobrarmos a folha de papel ao longo da linha de base em que o menino está postado. Assim, compartilharemos a experiência da criança que está de pé, de frente para o barco. Se dobrarmos também, para cima, o outro lado da baía, obteremos um modelo da cena e, de súbito, notaremos o interessante conceito dos dois céus, um no fundo e o outro no alto da folha de papel. Agora os dois céus estão dobrados. Este tipo de representação poderia ser idêntico ao que faríamos, se nos pedissem para fazermos um diagrama de ambos os lados de uma sala. De um lado, há quatro janelas, e, então, as desenhamos; e, para o outro lado da sala, diagramamos a parede no fundo da página. Na realidade, trata-se de um conceito perfeitamente válido — a criança quer desenhar ambos os lados da baía, simultaneamente, porque estes são importantes. Basicamente, a experiência subjetiva desta criança é a de estar no meio da cena, vendo uma das margens à sua esquerda e a outra à sua direita. Esta experiência mostra, muito claramente, que é vantajoso

fazer as crianças trabalhar no chão ou em mesas baixas, de modo que o desenho ou a pintura possam ser abordados de todas as direções. Na Figura 80, "Digo Alo ao Meu Amigo do Outro Lado da Rua", esse mesmo princípio de dobragem é usado para mostrar os lados opostos da rua. Este trabalho foi feito por um menino parcialmente cego, de nove anos de idade.

Às vezes, a criança que habitualmente emprega a linha de base abandonará, por completo, o desenho de tais linhas. Alguma experiência pode ser tão forte que supere a sensação de estar em contato com o chão. O trabalho da Figura 81, "Na Gangorra", é exemplo típico de tal desenho. A sensação dessa experiência cinestésica determinou o conceito espacial. O menino mostra-se a si próprio subindo, perto do céu e do sol. Suas emoções estão visivelmente expressas no tamanho exagerado de seu corpo, e, também, na sua expressão facial; a boca está escancarada. "Minha irmã me levantou muito alto", diz ele. Embora isto indique que sua irmã mais velha era, pelo menos, suficientemente forte para erguê-lo bem alto, o menino, em virtude de sua própria experiência subjetiva, exagerou seu próprio tamanho e fez sua irmã parecer muito menor. Como a irmã está sentada na extremidade oposta da gangorra, o menino pintou-a, aparentemente, de pernas para o ar. Na realidade, trata-se de sua concepção subjetiva, e pode ser mais bem compreendida, se dobrarmos a figura de cada criança para cima, para que as vejamos sentadas, nas extremidades da própria gangorra.



Figura 79. "A Barca de Norfolk", pintada por um menino de oito anos. Esta pintura é um exemplo imaginativo da representação do espaço mediante "dobragem".

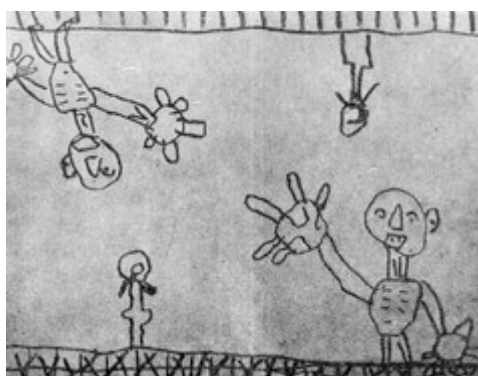


Figura 80. "Digo Alo ao Meu Amigo do Outro Lado da Rua." Estas crianças falavam-se, freqüentemente, de um lado para o outro da rua. Aqui, as linhas de base estão nas bordas do papel, em contraste com sua localização na figura anterior.

Outro aspecto importante das experiências espaciais subjetivas aparece nos desenhos com um misto de plano e elevação. A pintura "Jogando Xadrez", na Figura 82, feita por um menino de sete anos, mostra o tabuleiro aparentemente erguido sobre um dos lados. Como a mesa, porém, não seria mesa, se não tivesse pernas. Por conseguinte, a criança a desenhcou com pernas e, quando necessário, dobrou-lhe o tampo, para mostrar seu significado, misturando, assim, o plano e a elevação num só desenho.

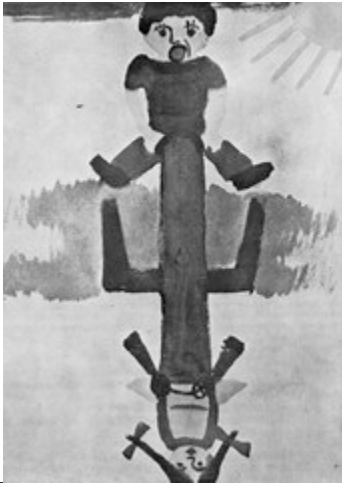


Figura 81. "Na Gangorra", pintado por um menino de nove anos. A experiência cinestésica de subir e baixar determinou o invulgar conceito espacial deste trabalho.

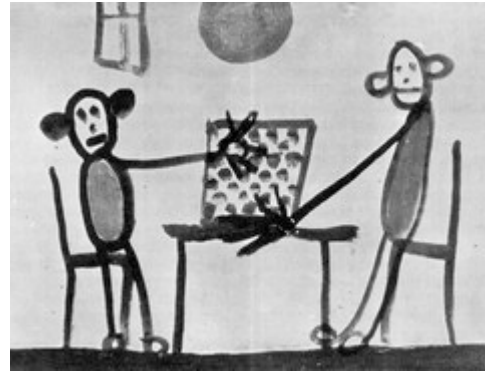


Figura 82. "Jogando Xadrez", pintado por um menino de sete anos. O tabuleiro foi inclinado, porque é importante ter uma vista de cima, quando se joga.

Outro trabalho que mostra o mesmo tipo de experiência é "Ilha de Diversões" (ver Figura 83). A criança visitou uma ilha em que havia todos os tipos de diversões; gente jogando cartas, barracas de cachorro-quente etc. Havia, também, barcos para alugar e, num desses barcos, ela fez um passeio em redor da ilha. O desenho mostra a ilha vista de cima, pois é importante assinalar que a terra está cercada de água. Como a criança passeou de barco, em torno da ilha, também é importante que isto seja retratado. Cada um dos acontecimentos é mostrado como atividade separada, e a criança os reúne, à medida que os experimenta. É uma lista de eventos, em que cada mesa estava dobrada ou cada barco inclinado, para que pudéssemos ver o que estava acontecendo, quando a criança o presenciou. É também como se três bordas do papel se convertessem em três distintas linhas de base. Analogamente, não é incomum ver os quatro lados de uma casa representados ao mesmo tempo, ou as quatro rodas de um automóvel. Na realidade, o que a criança inclui em suas pinturas ou em seus desenhos é o reflexo direto de suas experiências subjetivas. Deste modo, nada existe de errado nessas representações. O adulto sensível pode adquirir, de fato, percepção profunda e grande compreensão das relações da criança com seu mundo, se compenetrar do significado da sua expressão criadora.

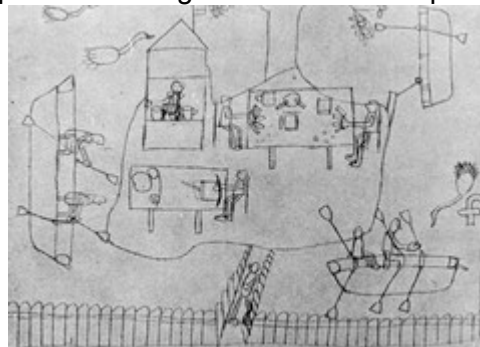


Figura 83. "Ilha de Diversões", desenho de um menino de oito anos. Ele circundou a ilha num bote a remos.

Representações de Espaço e Tempo

Entendemos por *representações de espaço e tempo* a inclusão, no mesmo desenho, de diferentes seqüências de tempo ou de impressões espacialmente distintas. Assim como a criança tem sua própria maneira de mostrar objetos bi e tridimensionais, usando, ao mesmo tempo, o plano e a elevação, às vezes, ela também tem sua maneira própria de mostrar acontecimentos ocorridos em diferentes seqüências temporais. Aparentemente, as crianças têm razões distintas, para desenvolverem essas representações de espaço e tempo, e a compreensão destas é muito importante, porque pode fornecer uma fonte magnífica de motivação.

O método de representação espaço-tempo decorre da necessidade imperativa de comunicação. A criança gosta de escutar e de contar histórias. Esta é uma das razões pelas quais encontramos episódios diferentes representados por imagens dessemelhantes numa única seqüência de desenhos. Essas imagens ou esses "quadros" podem estar separados, como num livro de histórias em quadrinhos, embora não estejam divididos por uma linha. Os episódios de viagens, passeios, excursões ou outros acontecimentos que requeiram uma seqüência de tempo pertencem a este tipo de representação. Nesses temas, usualmente, são descritas as ocorrências mais importantes. Os quadros separados mostram um evento completo, de modo que o tema da série é, quase sempre, o mesmo.

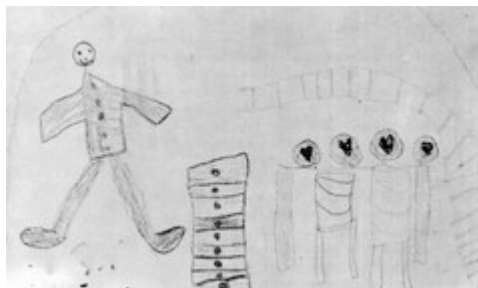


Figura 84. "Preparando-se Para ir à Escola". O que parece ser uma escada torta é o lance de escadaria que liga o quarto de dormir à sala de jantar, de modo que o andar superior e o inferior pareçam estar no mesmo nível.

Outra maneira de representar o espaço-tempo ocorre quando ações distintas, que tiveram lugar em momentos diferentes, são representadas dentro de um só desenho. Este fato não se origina do desejo de comunicar algo, mas da importância da própria ação. Deste modo, esse envolvimento emocional diminui a consciência de tempo, da criança, a tal ponto que talvez não se aperceba de que está representando diferentes fases temporais no mesmo trabalho. Ela fica apenas absorta na tarefa de transmitir, pelo desenho, o que considera mais característico, a respeito da ação, de forma bastante igual a como as alternações entre plano e elevação são usadas para expressarem o que é mais típico num objeto. Na Figura 84, vemos um menino, em sua casa, supostamente no andar superior, preparando-se para ir à escola. A gaveta do armário deve ter significado especial, pois foi pintada em tom mais escuro. Observar a escada que conduz à sala de jantar, no andar térreo; está desenhada como se, em determinado momento, a criança estivesse passando pela tentativa de experimentá-la, degrau por degrau, e não na usual representação lateral feita por um adulto. Os recipientes do desjejum estão sobre a mesa e foram desenhados para cima, de modo que possamos ver seu conteúdo. Se voltarmos à Figura 73 e compararmos o esquema humano, podemos facilmente perceber que estes desenhos foram feitos, de fato, pelo mesmo menino, embora com várias semanas de intervalo. (Nota irônica é a estampa ou decalque de um cachorrinho sob o desenho do próprio menino. Ao que parece, essas estampas estavam à disposição dos alunos, para serem usadas pelos menos "artistas" da turma.)

Nas representações de espaço e tempo, o quadro limita-se, freqüentemente, a uma única seqüência de ação ou movimentos. Colocar vários aspectos, próximos entre si, no espaço, é, apenas, um método de retratar as qualidades que distinguem determinada experiência. Para exemplo característico desse tipo de expressão, pode-se observar o desenho intitulado "Em Busca do Lápis Perdido" (Figura 85b). Estamos-nos referindo, agora, unicamente, ao conteúdo desse trabalho que expressa diferentes seqüências temporais dentro de um só espaço. A figura da esquerda está, ao mesmo tempo, procurando e encontrando o lápis. A criança usa a figura da direita para expressar a colocação do lápis, no bolso, com uma das mãos, enquanto a outra mostra, claramente, que já não tem função alguma. Assim, ela representou, por meio dessas duas figuras, quatro fases diferentes de tempo. Em certo sentido, poderia ter dado quatro braços a uma só figura, como se fazia nos manuscritos medievais; isso, porém, teria contraditado o seu conceito de homem. A criança estava tão absorta no conteúdo que superou o seu sentido de realidade. A experiência por que ela própria passara, em todas as quatro fases — procurar o lápis, encontrá-lo, apanhá-lo e guardá-lo no bolso — fez com que desenhasse todos esses aspectos.

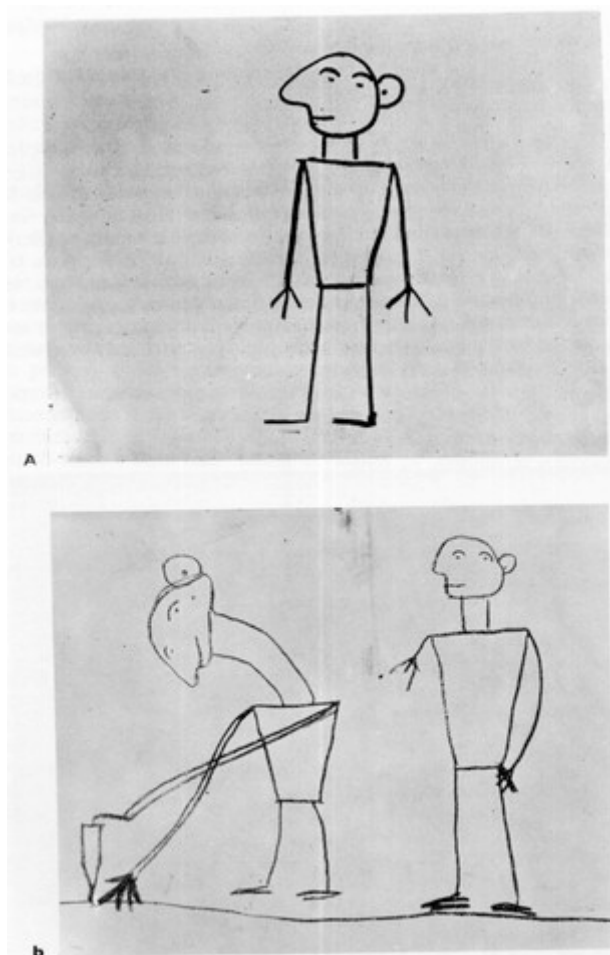


Figura 85. a. Este é o esquema de uma criança para "Um Homem". Nenhuma experiência particular é retratada. b. "Em Busca do Lápis Perdido." Notar como o esquema foi alterado para mostrar a maneira como a criança procurou e encontrou o lápis.

Desenhos de Tipo Raio X

A criança pode usar outro interessante meio não-visual de representação, para mostrar aspectos diferentes que não poderiam ser vistos ao mesmo tempo. Ela pinta o interior e o exterior de um edifício ou de outro recinto, simultaneamente, sempre que o interior é de maior importância. Da mesma forma que apresenta o plano e a elevação juntos, ainda que, aparentemente, não esteja cônica da impossibilidade de tal conceito visual, a criança também mistura, dentro de seu desenho, os conceitos de "dentro" e "fora". Às vezes, fica tão entusiasmada com o interior que esquece, completamente, a existência do exterior. No entanto, são apresentadas, com frequência, uma parte do interior e uma do exterior, como se este fosse transparente.

A Figura 86, "Mina de Carvão", é uma representação do tipo raios X, em que são indicados tanto o interior como o exterior. A criança tem consciência do que significa o poço de entrada da mina e das galerias; concentra-se no interior da mina e no modo como o carvão é extraído. Nota interessante é que a superfície da montanha foi tratada como uma linha curva, de base, com a casa e as árvores colocadas perpendicularmente a ela. Não causará surpresa a revelação de que a criança era filha de um mineiro e vivia numa casa da companhia, perto da mina.

As representações pictóricas infantis seguem suas próprias leis, que nada têm que ver com as leis "naturalistas". O conhecimento da variedade e a compreensão do significado desses tipos de esquemas espaciais nos tornam mais sensíveis aos processos íntimos do pensamento das crianças. Em alguns casos, as representações subjetivas do espaço poderão parecer confusas, incompreensíveis. Embora as crianças nunca devam ser forçadas a justificar ou interpretar um desenho, a maioria delas mostra-se ansiosa por comentar seu envolvimento na experiência que motivou o quadro. O adulto compreensivo pode aprender muito sobre o significado dessas atividades, se demonstrar interesse no que a criança pensa e em saber como o faz.

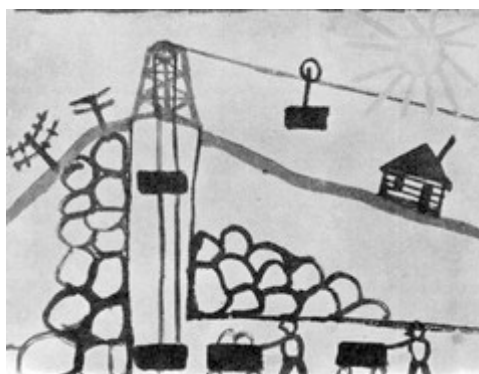


Figura 86. Este desenho mostra uma mina de carvão, pintada por uma menina de nove anos. Ela indica as características internas e externas da mina, numa só representação.

O Significado das Variações no Esquema

Se aceitarmos o esquema como o conceito de homem e o meio que a criança dominou, então todo desvio desse esquema se revestirá de importância especial, de acordo com sua origem e seu significado. Através da análise das variações esquemáticas, obteremos percepção mais profunda da experiência da criança. Três formas principais de desvio podem ser assinaladas nos desenhos infantis: 1) Exageração de partes importantes. 2) Negligência ou omissão de partes menos importantes. 3) Mudança de símbolos para partes significativas. O exagero e a negligência referem-se apenas ao tamanho, ao passo que a mudança dos símbolos diz respeito à sua forma. Evidentemente, todas essas características fazem alusão ao modo como os adultos as vêem. As crianças não estão cômnicas desses exageros, visto que, como disse Barkan, "as crianças não exageram, mas, sim, criam relações dimensionais que são 'reais' para elas" (Barkan, 1955). A origem de tais desvios reside em experiências autoplásticas (isto é, as sensações do eu corporal ou sensações musculares), na importância relativa de partes específicas ou no significado emocional que certas partes têm para a criança.

A Figura 85 mostra muitos tipos de desvios num só desenho. Vemos a representação esquemática de um homem que a criança dese-nhou, quando lhe foi simplesmente pedido que desenhasse um homem. Assim, nesse desenho não está representada nenhuma experiência intencional; é, antes, o conceito formal de um homem a que a criança chegou e que repete continuamente, sempre que se lhe pede para desenhar um homem. Se compararmos este esquema com o desenho "Em Busca do Lápis Perdido" (Figura 85b), veremos os desvios e as experiências que esses desvios transmitem. Nesse trabalho, os braços e as mãos expressam o tema. A busca e a descoberta do lápis são demonstradas pela ênfase, pela exageração do braço, assim como pelas mudanças na forma do símbolo para a mão. O braço, exageradamente comprido, da figura esquerda, o qual procura o lápis, mostra como a representação foi modificada pela experiência de achar o que se procurava. "Com esta mão, acabo de encontrar o lápis." Os braços apresentam uma linha dupla, que indica sua especial importância funcional. Comparar este pormenor com o esquema. Notar, também, o lápis imensamente exagerado, denunciando a importância emocional que ele teve para a criança, quando o encontrou.

"Com esta mão, coloquei-o no meu bolso", diz a criança, e aponta para um dos braços da figura da direita, a qual representa, de fato, a mesma pessoa da esquerda. O braço, que põe o lápis no bolso, é, agora, muito menos enfatizado, e está representado apenas por uma linha simples; o outro braço da figura, que já não tem função alguma, foi reduzido a mero toco. O lápis teve, também, seu tamanho diminuído, depois que foi encontrado.

A experiência de sensações corporais também é representada no desenho. Deste modo, podemos supor que a figura da esquerda está inclinada para frente; este pormenor é representado por meio de pernas mais curtas, pela cabeça inclinada e pelo pescoço alongado.. Quando a cabeça se inclina para diante, o sangue se acumula nela. Pode-se expressar este fato, no desenho, pela exageração. A figura da direita está ereta, enquanto coloca o lápis no bolso; como a sensação de inclinar para frente já deixou de ser importante, a cabeça e o pescoço diminuem, e a figura se parece mais com o esquema. Também podemos especular que a introdução de uma linha de base, no segundo desenho, pode ser causada pelo conhecimento de que o lápis está no chão e, portanto, a representação do chão torna-se deveras importante.

Temos, assim, o exemplo de uma forma de expressão muito natural, nessa idade. Embora a criança tenha o esquema definido de uma pessoa, aquele é transformado no ato de criação. Além disso, ele mostra que as desproporções, quase sempre, resultam de alguma intenção ou tentativa definida, conquanto este fato não signifique que a experiência seja, de modo necessário, consciente. Por conseguinte, não temos o direito de discorrer sobre "falsas proporções", uma vez que tal juízo seria determinado pela atitude visual do adulto de representar, objetivamente, o meio. Como a criança não está cônica de cometer exageros ou de omitir partes, corrigir tal expressão serviria, apenas, para mudar o sentimento verdadeiro, sincero, convertendo-o numa forma rígida e imposta. Medir e comparar o tamanho das partes do corpo não têm nenhum significado para a criança. Ela está intimamente vinculada às suas próprias experiências e retrata, subjetivamente, o seu mundo.



LÂMINA 7. "Mamãe Está Colhendo Tulipas", desenho de uma criança de sete anos. O tamanho exagerado das tulipas, que ainda restam para ser colhidas, enfatiza sua importância relativa. As flores, na mão, têm formato diferente das que estão no solo; aquelas são representativas de uma forma estereotipada de tulipa, a qual frequentemente, só é ensinada nas escolas de primeiro grau.



LÂMINA 8. "Estamos Brincando no 'Playground'", desenho de uma menina de oito anos. Há o esquema para correr e o esquema para ficar de pé. As crianças que formam a roda são representadas de acordo com a experiência infantil de um círculo, não por sua percepção visual. Este desenho é incomum, porque se afasta do conceito de linha de base.

O SIGNIFICADO DA COR

A criança descobre naturalmente, que existe afinidade entre cor e objeto. Não é uma escolha fortuita ou uma relação emocional que determina qual a cor que seleciona para os objetos em sua pintura. Na representação espacial, ela desenha seu meio mais objetivamente e desenvolve relações espaciais definidas. Também, na cor, a criança descobre relações análogas definidas. Assim como repete, uma e outra vez, seu esquema de homem, ou de espaço, também torna a usar as mesmas cores para os mesmos objetos.

O estabelecimento de uma cor definida, para um objeto, e sua constante repetição são o reflexo direto do contínuo progresso dos processos intelectuais da criança. Ela começa a desenvolver a capacidade de categorizar, de agrupar coisas em classes e de formular generalizações. "De que cor é o céu?" "O céu é azul." "De que cor é a grama?" "A grama é verde'." Para a discriminação visual do adulto, as respostas poderiam ser muito diferentes, dependendo de o dia estar nublado ou o céu tempestuoso, de a grama estar ressequida ou verdejante, após uma chuva primaveril. No entanto, para a criança poder compreender que a cor de sua pintura é a mesma do objeto que está pintando, é preciso uma importante descoberta e uma experiência satisfatória. Ela começou a encontrar certa ordem lógica no mundo e está estabelecendo relações concretas com as coisas à sua volta.

Embora haja cores comuns, usadas pela maioria das crianças, para determinados objetos, cada uma delas desenvolve suas próprias relações de cor. A origem desse esquema individual de cor será encontrada, provavelmente, no próprio conceito visual ou emocional de cor. Aparentemente, a primeira relação significativa que a criança tem com um objeto pode determinar seu esquema de cor. Se as primeiras impressões infantis forem a de um pátio enlameado e, através de repetições, essa experiência ficar firmemente estabelecida, nesse caso, todo o chão será, daí em diante, marrom, independentemente de existir grama ou não. Esse esquema

organizado, de cor, só mudará, se a criança estiver pessoalmente envolvida numa experiência em que a mudança de cor se torne importante. Por conseguinte, de maneira análoga a que vimos os desvios, nos conceitos de espaço ou forma, as mudanças, no esquema de cor, também nos permitirão aprofundar nas experiências significativas da criança.

O esquema de cor é, portanto, indício da capacidade em evolução do pensamento abstrato, e mostra que a criança pode generalizá-lo a outras situações, partindo das suas próprias experiências. Isto constitui um passo importante no processo educativo.



Figura 87. As crianças pintam de maneira direta e espontânea. Às vezes, suas pinturas podem parecer belas para os adultos; contudo, não estão preocupadas em pintar "bonito".

O SIGNIFICADO DO TRAÇO

Pelo que ficou explicado, chega-se à conclusão de que a criança desta idade não se preocupa com quaisquer aspectos formais da arte. Para ela, arte é, principalmente, meio de expressão pessoal; não está consciente da beleza do que faz, nem tem a pretensão de enfeitar, espontaneamente, o objeto. Contudo, os adultos podem ver muitas qualidades do traço no que a criança dessa idade pinta ou desenha. O ensino dos "fundamentos do traço", durante este período, seria uma imposição adulta, artificial, e poderia destruir a criatividade espontânea da criança. Conforme diz D'Amico, "o fator responsável pelo enfraquecimento, na criança, do sentido inato do traço, é a natureza do ensino do desenho, a imposição de fórmulas fixas, que hoje constituem prática generalizada" (D'Amico, 1953.)

Como se manifesta esse sentido natural do traço? Com frequência, os adultos interessam-se muito por essa percepção inata da criança, embora tal faculdade de compreensão não existisse há um século. Hoje, é óbvio que a originalidade e a franqueza de expressão se tornaram importantes no mundo da arte do adulto, e tanto essa originalidade como a franqueza direta podem ser vistas durante a fase esquemática dos desenhos infantis. Um dos atributos mais importantes do traço é o ritmo; este é observado, amiúde, nas pinturas das crianças, em suas repetições de forma. Se analisarmos os desenhos ou as pinturas, feitas por crianças desta idade, veremos, facilmente, que a maneira como tratam o espaço contribui, amplamente, para inculcar, no traçado geral, esse ritmo. Isto é uma parte natural do desenvolvimento infantil. A criança pinta, espontaneamente, e a repetição da forma ou dos esquemas é feita de modo inconsciente, ao passo que o artista adulto usa a repetição e manipula as formas em nível consciente. O ensino dos aspectos formais da proporção viria em detrimento da espontaneidade e liberdade típicas dos desenhos infantis, porquanto interferiria na necessidade inata de expressão. Os elementos formais, como equilíbrio e ritmo, se usados como guia ou motivação, falham em seu propósito. Embora o adulto possa obter satisfação em ensinar as qualidades do traço, de modo que desenvolva belos desenhos, é evidente que isso pode ser extremamente pernicioso para as crianças.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU(PRIMÁRIO)

Já dissemos que o desenho reflete a essência total da criança; o surgimento do esquema definido tem muitas implicações e pode dar ao adulto compreensivo alguns vislumbres valiosos sobre o desenvolvimento infantil. A criança já não representa os objetos em relação consigo mesma, mas começa, agora, a representá-los com certa relação lógica entre si. A criança de cinco anos desenhará uma casa, uma árvore ou um brinquedo em justaposição, sem nenhuma ordem objetiva. Nesse caso, porém, ela se inclui a si própria no seu conceito, da mesma maneira que introduz a casa, a árvore ou todo o meio circunjacente. Esta experiência — "Eu estou na rua, a casa está na rua, João está na rua" — é fator decisivo no desenvolvimento psicológico da criança. Sua atitude egocêntrica muda, e isto se reflete não só em seus desenhos, mas também em sua evolução total. Ela deseja encontrar ordem em seu ambiente e desenvolver fórmulas, para conseguir um comportamento apropriado (Piaget, 1959). Essas fórmulas podem não fazer sentido para o adulto, mas, com frequência, tornam-se muito importantes na vida da criança. Muitos de nós podemos recordar algumas das leis que governavam nosso comportamento, nessa idade. Estas leis ditariam: não pisar nas linhas de junção das pedras da calçada, para evitar terríveis conseqüências, ou desempenhar algum ritual particular, se duas crianças dissessem a mesma coisa, ao mesmo tempo, ou tocar todas as carteiras da fila, antes de ocupar uma, para garantir boa sorte nos estudos. Estas regras de comportamento constituem também uma espécie de esquema, noutra área do progresso da criança.

O desenvolvimento do esquema também significa mudança para uma atitude de maior cooperação (Wali, 1959). As diferenças entre fases pré-esquemática e esquemática podem ser facilmente reconhecidas, quando se observam crianças do jardim de infância e depois se compara seu comportamento com o de crianças da segunda série do primeiro grau. As do jardim de infância só brincam e trabalham juntas, quando são insistentes a fazê-lo. Deste modo, uma delas estará caminhando numa direção, imitando um trem, enquanto outra estará sentada numa cadeira, entregue às suas próprias ideias; uma terceira ficará brincando na areia, mal se dando conta da existência das outras. Sua conversa também será egocêntrica. Se bem que, aparentemente, estejam falando umas com as outras, raramente se escutam, nem parecem esperar uma resposta ao que dizem, da parte das que lhes estiverem próximas. A conversa está usualmente ligada à própria brincadeira e parece mais indicada para que cada uma delas se explique a si mesma o que está acontecendo, e não às outras crianças. Isto está claramente demonstrado, como vimos, no conceito espacial das crianças, durante esta idade. Entretanto, quando o esquema se desenvolve, e nos deparamos com uma ordem definida no espaço, este fato significa que a criança começa a relacionar-se com outras e a ver-se como parte integrante do meio.

Antes do desenvolvimento do esquema, o período não é favorável aos jogos de cooperação. A conscientização dos outros e dos sentimentos dos outros não seria entendida. Talvez um grande espaço de tempo seja desperdiçado, ao nível do jardim de infância, tentando manter a ordem e o silêncio, visto que a verdadeira aprendizagem ocorre, segundo parece, quando a criança se expressa a si própria, quer as outras estejam escutando ou não. Nesta idade egocêntrica, é de suprema importância o diálogo consigo mesma e com sua própria expressão, ao passo que, durante a fase esquemática, está começando a desenvolver-se a capacidade de compartilhar os sentimentos dos outros e de compreendê-los.

A introdução da linha de base, no esquema, tem outras implicações importantes para a compreensão infantil. Como a criança está, agora, apta para ver as relações lógicas entre objetos, em seu ambiente, é possível começar a pensar num programa de leitura que seja significativo. Quando se lê, por exemplo, essa mesma correlação é necessária para relacionar as letras entre si, de modo que forme um símbolo verbal (Sibley, 1957). Forçar a criança a um programa de leitura, antes que esteja preparada para isso, poderá gerar atitudes negativas, em relação à arte de ler; estas são difíceis de apagar e não podem ser compensadas por nenhuma vantagem derivada do fato de se obrigar a criança a sujeitar-se a um horário arbitrário. Os processos intelectuais infantis, neste período, também estão menos absorvidos no eu do que antes, e a criança está, portanto, apta para sentir e manifestar curiosidade pelos significados dos objetos e das palavras do mundo à sua volta.

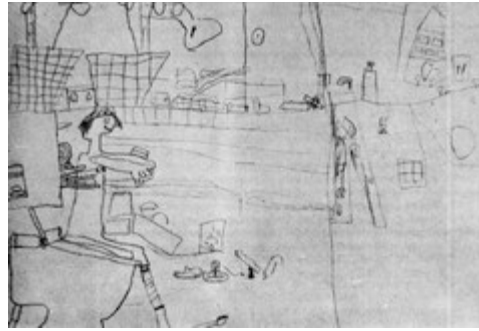


Figura 88. "No Banheiro". Notar a consciência dos detalhes neste desenho; até os azulejos e as canalizações foram incluídos. Esta criança tem um conceito rico do seu meio.

O esquema particular da criança é exclusivamente seu. Podemos distinguir, facilmente, os desenhos de uma criança dos de outra, bastando, para isso, observar as representações esquemáticas. Enquanto uma pode apresentar um esquema muito pobre, outra poderá ter um conceito muito rico do seu meio. A análise dessas diferenças pode proporcionar-nos compreensão mais profunda, que exprime a sensibilidade da criança por seu meio e sua conscientização deste. Como já dissemos, o tipo de representação que a criança realiza depende, em grande parte, de fatores psicológicos, biológicos e ambientais, como também da estimulação que tenha recebido. Assim, é possível supor que a criança que possui um esquema rico será a que desenvolveu maior conscientização ativa e maior interação em seu meio. Felizmente, esta é a área em que, na realidade, a educação artística poderá desempenhar importante papel; examinaremos esta questão mais pormenorizadamente, na parte final, deste capítulo.

DESENHOS ESQUEMÁTICOS COMO REFLEXO DO DESENVOLVIMENTO

Encontramos vasta gama de diferenças individuais dentro de qualquer sala de aula. Não é incomum, na área do desenvolvimento intelectual, encontrar uma classe da terceira série composta de crianças, cujo QI pode variar de 75 a 125. Isto significa que a idade mental dessas crianças se situará entre o nível de seis anos e o de dez. Encontraremos, também, grandes diferenças físicas. Se examinarmos os desenhos feitos por crianças dessa mesma terceira série, também podemos observar uma gama comparável de diferenças individuais. Alguns desenhos e algumas pinturas, de fato, podem ser mais típicos de uma criança de dez anos. Deduzimos, então, que a criança, intelectualmente mais desenvolvida, também apresenta maior desenvolvimento físico. Sendo a arte o reflexo do desenvolvimento total da criança, podemos supor que suas realizações artísticas seguem o mesmo padrão geral.

Uma das indicações da evolução intelectual da criança é a sua compreensão do mundo que a cerca. Os objetos podem ser significantes ou insignificantes para ela, dependendo da sua relação emocional com eles e do modo de compreendê-los intelectualmente. Se o mundo se torna significativo para a criança, ou não, depende, parcialmente, do grau em que ela formula seus conceitos. Portanto, é de esperar que a criança expresse, nos seus desenhos, um símbolo definido para as coisas que faz repetidamente. Se observarmos o desenho das crianças que jogam xadrez, na Figura 82, poderemos ver que a criança repetiu o esquema de um homem para ambas as figuras; contudo, tanto o tamanho como os movimentos das figuras diferem. Notar que o nariz e os olhos são representados com o mesmo símbolo — apenas um ponto. Não obstante, essas partes têm, obviamente, características funcionais distintas.

O espírito indagador costuma aprofundar-se, com freqüência, nos pormenores. O conhecimento ativo da criança revela sua compreensão e seu interesse pelo mundo que a cerca, e isto é que expressa em seus desenhos. O grau em que a criança tende a diferenciar seu esquema, isto é, a medida em que não se satisfaz com generalizações e quer encontrar características mais detalhadas, é a nítida expressão do seu espírito indagador. Nosso jovem xadrezista mostra pouca consciência dessas minúcias. Os olhos, por ele desenhados, não têm sobrancelhas, pálpebras ou quaisquer outros detalhes, e tanto o nariz como a boca só foram indicados por uma simples generalização. O único conceito que apresenta certa importância é o da mão. Consiste na palma e cinco dedos.

Naturalmente, nosso xadrezista talvez não tenha estado muito envolvido nesse desenho, em particular; seria útil observar numerosos trabalhos da mesma criança, para ajudar a compreendê-la melhor. Entretanto, o campo da arte pode contribuir imenso para o desenvolvimento da criança, estimulando a conscientização das coisas que a cercam. "Tens que estudar bem os lances, quando jogas xadrez? Tens esperança de que teu parceiro não se dê conta de que te pode tomar uma peça? Não perdes de vista quantos peões ainda te restam?" A elucidação de conceitos e o estímulo para a conscientização de detalhes podem ser um grande passo para o desenvolvimento da conscientização maior dos olhos. As crianças são o produto de sua hereditariedade e de seu meio. Este fato significa que nos devemos esforçar, para que seu ambiente seja tão rico e estimulante quanto possível, a fim de que cada uma delas desenvolva toda a sua capacidade. A Figura 89 foi desenhada por um menino, depois de uma visita a um quartel dos bombeiros; ele não só recordou das botas de borracha e da barra por onde os bombeiros deslizam do andar de cima, como se interessou, profundamente, pelo carro de incêndios, com sua escada e sua mangueira. Tal sobreposição é incomum para esta idade. A arte pode certamente contribuir muito para a ânsia intelectual da criança, mediante o progresso de seu conhecimento ativo.

A área da evolução emocional pode ser freqüentemente negligenciada, numa sala de aula. A criança que machuca um dedo recebe, em geral, a atenção imediata da professora e, muitas vezes, da enfermeira ou até do médico. Entretanto, a criança com os sentimentos feridos não tem, habitualmente, a quem recorrer, em busca de ajuda, para curar seus ferimentos. Contudo, está bem comprovado que as emoções, os sentimentos e as atitudes da criança podem afetar sua fase de aprendizagem. A arte também pode, sem dúvida, oferecer grande estímulo na área da evolução emocional. A oportunidade de expressar, de modo socialmente aceitável, os sentimentos de cólera, de medo e até de aversão, não só produz uma descarga de tensões como também permite que a criança descubra que pode fazer uso construtivo de seu próprio envolvimento emocional.

Quando o esquema é usado de forma rígida, pode, realmente, ser um modo de fugir ao confronto com os próprios sentimentos e as próprias emoções. O uso flexível dos esquemas torna-se importante requisito para a verdadeira expressão do eu. A própria natureza do esquema, o conceito que a criança emprega repetidamente, sempre que o necessite, torna-o, perigosamente, suscetível de converter-se num estereótipo, que é repetido sem nenhum envolvimento pessoal. Portanto, a flexibilidade é o atributo mais importante da evolução emocional, à qual se deve dar atenção particular, durante este período. De modo geral, podemos observar muitas mudanças, muitos desvios, no esquema, principalmente, se a criança tem liberdade de expressar suas próprias reações, sem medo de ser censurada. Quando o esquema é usado com excessiva rigidez, a criança poderá esconder-se atrás desses estereótipos; tal situação pode ser facilmente observada, se anotarmos, diariamente, as mudanças ou a ausência de mudanças no próprio esquema. Outra forma de flexibilidade na resposta verifica-se na variação das dimensões dos objetos representados. Com essas variações, a criança estará indicando o significado emocional que os diversos objetos têm para ela. As exagerações, as negligências ou omissões, que indicam a relação da criança com seu meio, não apenas são típicas desta idade, mas também constituem um índice das suas saudáveis reações emocionais. Se a criança fica muito empenhada numa parte do seu desenho, desvinculando-se inteiramente do resto, sua resposta deixa de ser emocionalmente normal. Continua, então, desenhando a parte específica da figura até o ponto em que a parte principal aparecerá somente como simples apêndice. As crianças que, freqüentemente, desenhavam tais exageros patológicos talvez sejam emocionalmente desajustadas. Entretanto, os exageros contínuos e extremamente distorcidos são muito raros. A criança que, quase sempre, emprega o processo de dobragem, considera-se o centro. Esta reação egocêntrica ao ambiente não deve ser confundida com o uso ocasional da dobragem, que é típica desta idade.



Figura 89. "No Quartel de Bombeiros". O menino sente-se na pele de um bombeiro. À esquerda, está a traseira de um carro de incêndios, com a mangueira e a escada.

A arte não só oferece oportunidade para a descarga de emoções, mas também pode proporcionar à criança ocasião para usar, construtivamente, essas emoções. As escolas têm que limitar o grau de assomos emocionais que podem ser aceitos no ambiente de uma sala de aula. As manifestações de cólera, frustração, inveja ou pura alegria não são, usualmente, toleradas. Entretanto, a sala de aula comum vai ainda mais além disso, e se esforça por criar um ambiente vazio de emoções, no qual somente os empreendimentos intelectuais são dignos de importância. A arte pode, portanto, favorecer um lugar para a evolução emocional e deve encorajar maior envolvimento emotivo num ambiente saudável e livre de tensão.

O progresso social das crianças também pode ser visto em suas produções criadoras. A própria presença do esquema indica que a criança deixou de pensar em si mesma, como centro do seu ambiente. E o que é mais importante ainda — demonstra que está menos concentrada no seu eu e mais cônica de si mesma, de forma objetiva. Quando se coloca numa linha de base, este fato significa que começou a ver-se em relações com outras pessoas e outros objetos. A auto-identificação da criança com suas próprias experiências, no seu trabalho criador, é um dos requisitos indispensáveis, que revelam o desejo de alguns contatos fora do eu. É necessário identificar as próprias ações e sentir a responsabilidade por essas ações, assim como certo controle sobre elas, antes de se conseguir o desenvolvimento de uma consciência maior de grupo. Na Figura 82, por exemplo, nosso amigo xadrezista desejava mostrar-nos como jogava xadrez e, para tanto, dobrou seu tabuleiro. Também foi mais além do eu imediato, ao estabelecer contato apropriado com o resto de seu meio. Notar, ainda, que a mesa, as cadeiras e as crianças estão todas em relação com a linha de base. Outras partes do seu meio também foram assinaladas. A conscientização das coisas em torno do eu, as quais não têm relação imediata com a experiência central, revela alto nível de evolução social. Parece que, em particular, nesse desenho, a criança não estava pessoalmente ciente da sala em que se encontrava, nem das características especiais do candeieiro ou da janela, coisas que, no entanto, incluiu.

Relacionado com isto, está o desenvolvimento dos processos perceptivos da criança. A simples representação gráfica, de forma simbólica, para um objeto, pouco nos esclarece, como conotação do desenvolvimento da consciência perceptiva. Como sabemos que a percepção inclui muitas das formas com as quais a criança se familiariza com seu ambiente, o processo de desenvolvimento da percepção assume importância primordial no campo da arte. A conscientização de sons, contexturas, cheiros, sabores e formas visuais é algo que se manifesta por meio da variedade de maneiras nos desenhos. O desenvolvimento de uma sensível conscientização perceptiva torna-se crucial, quando pensamos que é a interação entre a criança e seu meio que pode estabelecer o montante ou a espécie de aprendizagem que terá lugar.

Vimos que a cor obedece aos mesmos padrões esquemáticos de forma e espaço, nesta idade. A criança que ainda não estabeleceu relações cor-objeto, através de seus desenhos, não se desenvolveu, perceptualmente, tanto quanto a que já tenha consciência de que os objetos tendem, na distância, a ficar menores. Isto não significa que, com o pretexto de estimular a evolução perceptual, os professores devam insistir nas cores "apropriadas", para os objetos, ou

ensinar regras de perspectiva; pelo contrário, qualquer motivação que tente incidir sobre o desenvolvimento da percepção deverá concentrar-se na promoção de relações mais significativas entre a criança e o que ela está retratando nos desenhos. Os trabalhos infantis devem ser considerados como registro do desenvolvimento da criança, e não algo a corrigir.

Por outro lado, até o crescimento físico pode ser observado nas produções artísticas infantis. A criança que é fisicamente ativa tem muito mais probabilidades de incutir movimento e ação às suas figuras do que outra, carente de energias físicas. Como já foi analisado, a contínua exageração de algumas partes do corpo pode indicar a existência de algum defeito. Talvez o leitor esteja interessado em saber que a criança que desenhou os jogadores de xadrez estava um pouco surda. Ela exagerou, continuamente, ou, pelo menos, enfatizou as orelhas, como se observa na Figura 82. Deste modo, com certeza, podemos inferir o desenvolvimento contínuo da coordenação, através do controle maior que as crianças manifestam no uso de seus materiais, durante esta idade. Fornecer uma coleção de pincéis de vários tamanhos permite à criança progredir de acordo com seu próprio ritmo de crescimento.

O desenvolvimento estético não começa em nenhuma idade determinada. Quando os objetos ou as formas são vistas em harmoniosa relação mútua, e verificamos a existência da integração de pensamento, sentimento e percepção, teremos desenvolvido uma consciência estética, de modo consciente ou inconsciente. A ausência de evolução estética pode ser notada nas representações pictóricas que são desorganizadas, quer em pensamento e em sentimento, ou na falta de conscientização de qualquer conjunto harmonioso. Já observamos o fato de que o ritmo, um dos elementos básicos do desenho, consiste, principalmente, no efeito de repetir, que é um tipo natural de expressão, durante esta fase esquemática. Algumas crianças, de modo especial, aquelas, cujo desenvolvimento estético é mais evoluído, utilizam, para fins decorativos, essa repetição, de modo inconsciente. O uso vigoroso e direto da cor, tão típico desta idade, incrementa essa qualidade decorativa. Contudo, devemos recordar que isso é fruto natural do desenvolvimento da criança. Qualquer dogma sobre ritmo, equilíbrio ou harmonia só terá efeito negativo sobre o padrão do desenvolvimento natural da criança. O efeito das experiências e dos processos artísticos sobre o indivíduo, e não o produto final, é que constitui o autêntico significado da evolução estética.

Se a criança começa desenhando, casualmente, mas não tem espaço necessário para colocar tudo o que quer desenhar, ou descobre que já nada tem que acrescentar, mas ainda lhe sobra muito espaço em branco, é óbvio que carece da afinidade sensível e consciente entre o papel de que dispõe e o que deseja expressar. Para progredir essa percepção, precisamos envolver a criança em toda a sua totalidade. "Imagina que tua folha de papel é o mapa do tesouro de uma grande ilha. Precisas marcar com um X o lugar onde está o tesouro. Que mais é necessário pôr no mapa? 'Um porto? Barcos? Árvores? Montanhas? Pântanos? Lagos? Rios? Areais? Paliçadas?" Aqui, as relações emocionais e perceptivas, com o uso de todo o papel, podem tornar-se mais sensíveis. Certamente, uma motivação que transmita à criança mais sensibilidade e a torne cônica de sua relação pessoal com as coisas que a cercam — particularmente em termos de forma, tamanho e textura — ajudá-la-á a obter o produto mais desenvolvido, de acordo com essa orientação. Devemos salientar, entretanto, que não existem regras fixas, aplicáveis a qualquer indivíduo. O que é harmoniosamente certo para uma criança pode não ser correio para outra. Assim como encontramos grandes diferenças nas características de traço e de estilo entre artistas modernos, também devemos deduzir e encorajar grandes diferenças nos trabalhos infantis.

MOTIVAÇÃO ARTÍSTICA

O tipo de motivação que o professor deve usar nos diferentes níveis de idade decorre das necessidades das crianças, durante cada fase particular de desenvolvimento. Vimos que, durante a fase esquemática, a criança formou o conceito definido de homem, espaço, cor e objetos em todas as áreas da expressão artística e em seu desenvolvimento psicológico como um todo.

A tarefa do professor consiste em proporcionar à criança a oportunidade de usar esses conceitos, não como rígidos símbolos formais, mas como experiências vividas. Nossa motivação deve criar uma atmosfera em que seja estimulada, na criança, a conscientização de que ela é elemento integrante do meio. Analogamente, precisamos estimular-lhe maior conscientização das

ações e funções da figura humana. Nossas motivações poder-se-iam resumir nas palavras *nós* (estimulando a consciência do "Eu" e de outrem), *ação* (incutindo significado ao que estamos fazendo) e *onde* (referindo-se à descrição concreta do lugar, restrita unicamente às características e não à profundidade ou à distância).

Sabendo-se que as crianças fundem tempo e espaço, será vantajoso usar estímulos espaciais e temporais. A motivação para essas representações de tempo e espaço deve estar relacionada às experiências subjetivas, tais como excursões, pequenas viagens ou experiências pessoais que incluam diferentes seqüências de tempo. Em época determinada, devem ser adicionados estímulos que se refiram a informações objetivas, como, por exemplo: "Como os Bombeiros se Preparam Para Apagar um Incêndio", ou "Como Venho à Escola" ou "Nossa Visita à Padaria". Há numerosos temas apropriados às representações do tipo raios X. Tanto o interior como o exterior devem ser realçados em qualquer motivação nesta área.

Entretanto, é da maior importância a necessidade de criar uma atmosfera excitante que seja flexível e aberta a quaisquer sugestões da criança. A rigidez é a morte de todo método criador. Qualquer motivação deve tornar a criança mais sensivelmente cônica de si mesma e do seu meio, deve desenvolver e estimular o intenso desejo de pintar um quadro significativo e encorajar a criança a ser flexível em sua abordagem dos materiais e do tema. Toda motivação deverá ter origem, ponto culminante e resumo conclusivo. Assim, quando apresentamos o tema "Estamos Brincando no Pátio da Escola", devemos começar por uma introdução geral.

"Quando brincas? Não te vi, há instantes, brincando lá fora? Usualmente, quando brincas no pátio da escola? Quando? Ah! sim, entendo, durante o recreio. De que brincas? Vocês usam todo o pátio?"



Figura 90. Toda experiência artística deve proporcionar a oportunidade do emprego flexível de materiais e temas. Estes meninos estão ocupados em pintar grandes máscaras de papel.

Ficas só vendo os outros? Ah! vocês brincam de pegador! Sim, eu também brinquei de pegador. Como fazem esse jogo? Têm que correr! E tu, corres muito? Corres muito direito e empertigado? Ah! assim não és capaz de correr tanto? Tens que inclinar-te para a frente. Por que te inclinas para a frente? Poderias tombar para trás, se não te inclinasses para diante, quando corres muito? Joãozinho, mostra-me como fazes, quando corres muito depressa. Sim, realmente tens que inclinar-te para a frente! Se te inclinasses demais, que aconteceria? Cairias de joelhos!

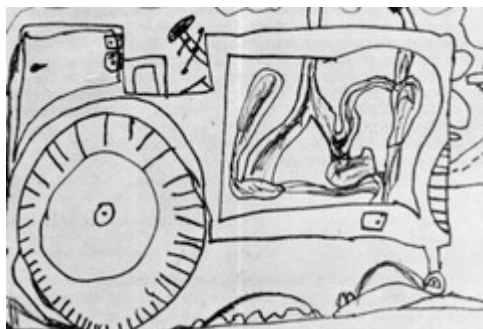


Figura 91. Com freqüência, meninas e meninos mostram interesses diferentes em seus desenhos. Aqui, vê-se que a criança tem consciência das características mecânicas de um trator, mas não a compreensão deste. Esses detalhes são importantes para os meninos, nesta fase do desenvolvimento.

Oh! uma vez aconteceu isso, e esfolaste os joelhos — ficaste com pedrinhas coladas neles, e escorreu sangue. Sim, eu sei como isso dói. Às vezes, o corpo quer ir mais depressa do que as pernas podem. Se não te inclinasses para a frente, poderias cair de costas e machucar a cabeça... Acho que é melhor machucar os joelhos do que a cabeça! E o que se passa com as pernas? Avanças as duas, ao mesmo tempo, quando corres? Não, claro, isso seria correr como um coelho! Tens razão, não podemos saltar como um coelho e correr velozmente. Os dois pés podem estar no chão ao mesmo tempo? Que acontece, quando corres? Ah! uma perna fica no ar e a outra no chão. Não achas isso engraçado? Uma perna no ar, já tinhas pensado nisso?" (Quando estimulamos uma conscientização maior das próprias ações da criança, também desenvolvemos nela maior flexibilidade, dentro do seu esquema para um homem. Nesse caso, a criança pode realmente sentir suas pernas e seus pés no chão, de modo que fica pessoalmente envolvida na motivação.) "Vocês sabem brincar de pegador? Todos nós brincamos de pegador! Bom, agora vamos pintar como brincamos no pátio da escola".

E importante, em qualquer motivação como esta, assegurar o envolvimento pessoal de cada criança. Contudo, deve haver uma série de tópicos, para que cada uma delas tenha a oportunidade de identificar-se com o que melhor se reuna com seus interesses particulares. Nesta idade, começamos a encontrar diferenças nos temas desenhados por meninos e meninas. Os meninos começam mostrando interesse especial nas representações mecânicas, nas demonstrações de veículos (ver Figura 91), enquanto as meninas tendem a desenvolver maior interesse por casas e animais. Cada criança deve sentir que a motivação foi planejada especialmente para ela.

TEMAS

Os temas sugeridos, em seguida, são apresentados, tão-somente, como meio para indicar a orientação do nosso pensamento, se tivéssemos a missão de motivar crianças deste nível. De maneira nenhuma, estes tópicos devem substituir a motivação intensa e excitante; pelo contrário, são sugeridos como áreas em que essa motivação pode desenvolver-se. Quanto mais emocionalmente interessada e envolvida a criança estiver, em qualquer experiência, melhor será o desenvolvimento de seu trabalho. As seguintes áreas de assuntos estão divididas em grupos, a fim de sublinhar alguns dos tipos de estimulação que são significativos e educativamente valiosos para as crianças, neste nível de desenvolvimento.

O primeiro grupo propõe-se a fazer com que os conceitos infantis de forma sejam funcionais. A ação e a conscientização da ação servem para realçar o emprego flexível do esquema. *Nós*, *ação* e *onde* devem constituir parte essencial destes tópicos.

Brinco com Meus Amigos no Pátio da Escola

Pulo Corda com Meus Amigos

Penduro-me Bem Alto nas Argolas do Parque Infantil

Jogo Bola com Meus Amigos

Vou à Igreja com Mamãe e Papai

Estamos Subindo a Montanha

Levo um Recado à Minha Ajudo a Cuidar do Jardim

Estamos Descendo a Colina

Estamos Patinando no Gelo

Subo uma Árvore

Digo Adeus a Todos, Quando Vou para a Escola

O seguinte grupo de tópicos faculta a oportunidade de usar vistas de perfil e de frente.

Seguro a Corda, enquanto Balanço
Jogo Xadrez com Meu Amigo
Converso com Minha Mãe e Meu Pai
Tomo o Café, de Manhã, à Mesa, Defronte de Meu Irmão
Assisto à Passagem de um Desfile
Estamos Aprendendo a Nadar na Piscina

O grupo seguinte proporciona estímulos para uma grande variedade de representações de espaço-tempo.

Como Cheguei à Escola
Comemos na Cantina da Escola
Uma Visita ao Departamento de Polícia
Quando Fomos Visitar uma Granja
Ajudamos a Assar Pão

Os temas seguintes podem dar algumas sugestões para desenhos do tipo raios X. É preciso recordar, uma vez mais, que as estimulações para tópicos desta natureza devem estar caracterizadas por *nós*, *ação* e *onde*.

Meus Pais e Eu Estamos num Hotel
Visitamos Diferentes Andares de uma Fábrica
Minha Estada no Hospital
Visitamos um Estábulo e Vimos o Feno Armazenado
Meu Pai e Eu Fomos Fazer Compras na Loja de Ferragens
Observamos um Esquilo, Juntando Alimentos para o Inverno

Assim como estamos interessados em desenvolver o uso flexível e funcional do esquema, em termos de forma, também almejamos o desenvolvimento da abordagem flexível da cor. Embora seja óbvio que algumas dessas áreas de tópicos se sobrepõem, a seguinte lista pode dar várias sugestões para particular referência aos conceitos de cor. É interessante verificar até que ponto a motivação é eficaz, comparando o uso da cor, antes e depois dessa motivação.

Vemos Cores Brilhantes no Outono
Vemos Cores Brilhantes no Outono
Gostamos de Brincar na Chuva
Os Operários Estão Pintando Nossa Casa
A Nova Grama do Pátio Está Começando a Crescer
Ficamos com os Sapatos Novos Cobertos de Lama

Outra área importante a considerar, para tema, é o mundo íntimo da criança, porque inclui tópicos que se revestem de significado emocional para ela, como a fantasia e os sonhos. Quando a criança pinta algo que a preocupa, profundamente, ou revela certos desejos e conflitos, convirá recordar que qualquer assunto é aceitável como tema. Embora o professor possa mostrar interesse nas representações, nenhum juízo moral deve ser formulado, em nenhuma condição, sobre o conteúdo dos desenhos.

A Vez em que Senti Mais Medo

Uma Vez, Tive um Sonho Horrível

Se eu Pudesse Fazer Tudo o Que Quero Fazer, Apenas por um Dia

Finjo que Sou um Animal

Se Eu Fosse Professor

Outro setor de temas, o qual pode ser considerado, é o tópico do próprio material a ser usado. A principal razão para concentrar-se no material é assegurar que a criança o empregará de forma flexível e que terá oportunidade de investigar suas possibilidades. Ocasionalmente, algumas crianças usarão esse tema não-representativo como meio de escapar à experiência de expressão criadora. Essa falta de envolvimento é observada, quando as crianças se escondem, com certa frequência, atrás da frase: "Estou fazendo apenas um desenho".

Pintar em Cores Claras e Escuras

Fazer uma Colagem

Fazer Objetos Altos e com Buracos, Empregando Barro

Fazer Coisas Com Caixas e Papéis de Cor

Usar Lápis de Diferentes Maneiras

Um Quadro Uso e um Rugoso

MATERIAIS ARTÍSTICOS

A seleção do material artístico, sua aplicabilidade a determinado grupo de crianças e às suas necessidades, num momento dado, sua preparação e seu manuseio são considerações de grande importância. Qualquer material de arte deve facilitar a auto-expressão infantil e não constituir um obstáculo. Quando as crianças se mostram ansiosas por criar, após uma motivação significativa, os materiais artísticos devem estar a postos para seu uso. Que frustração, quando a criança fica entusiasmada para pintar "Como Quebrei Minha Perna Quando Patinava" e precisa esperar a sua vez, até que lhe entreguem as tintas! O material pode ser preparado e distribuído, muitas vezes, com a ajuda das crianças, e, nesse caso, a motivação poderá ter lugar numa outra parte da sala.

Três coisas são importantes para desenvolver os métodos de trabalho com materiais. De início, o professor deve saber que cada criança necessita desenvolver suas próprias técnicas, e que toda espécie de "ajuda", por parte dele, no sentido de mostrar ao aluno a técnica "correia", só servirá para restringir a abordagem individual infantil. Há muitas formas de trabalhar com materiais artísticos; como já foi mencionado, deve-se dar tempo à criança para explorar numerosas possibilidades de muitos métodos. Nenhuma criança deve ser interrompida no meio da sua expressão, a fim de que aprenda a maneira "certa" de pegar no pincel, de usar o lápis ou o creiom, ou de encher a sua folha de papel. A tarefa do professor consiste em fornecer material apropriado no momento em que o aluno estiver mais disposto a usá-lo.



Figura 92. Pintar um animal feito de "papier-mâché" é uma forma de expressão diferente de pintar uma figura. Cada material artístico tem suas próprias características, que requerem diferentes espécies de expressão.

Em segundo lugar, todo material deve dar sua própria contribuição. Se uma tarefa pode ser feita com material artístico diferente e, assim, obter melhor efeito, é porque estava sendo usado material errado. Por isso, torna-se necessário que o professor conheça as qualidades do que está sendo utilizado, de modo que se empregue o melhor para qualquer expressão específica.

Finalmente, o professor não deve forçar o uso de um número excessivo de matérias-primas. Em alguns livros sobre educação artística, encontramos muitos materiais apresentados e usados, desde o início da infância. Em certo momento da vida, no qual a criança está assoberbada pela sua própria capacidade de criação, quando se sente plena de poder intuitivo, a quantidade exagerada de meios diferentes poderá não só ser desperdício mas também, na maioria dos casos, motivo comprovado de distração.

A criança, no nível dos sete aos nove anos de idade, não está interessada na representação da profundidade. O que mais caracteriza esse nível é a descoberta do conceito de forma, de espaço e cor, a qual, através de repetições, se converte num esquema. Às vezes, essas repetições demonstram a qualidade do traço, as quais conferem ao esquema certa semelhança de plano, de projeto. A criança deve estar apta para repetir as mesmas cores, para os mesmos objetos, sempre que desejar. O material artístico que não lhe proporcione oportunidade de sentir o domínio ou a segurança, em seu manejo, não é bom veículo de expressão, para esta fase do desenvolvimento. A consistência e a textura da tinta para cartazes ou da têmpera estimulam mais esse propósito; também o creiom ou o giz coloridos podem ser empregados com êxito.

Não existe razão alguma para introduzir o emprego da aquarela nesta fase. Essa tinta é transparente, escorre com facilidade, e, às vezes, provoca acidentes imprevistos, mas felizes. A transparência da aquarela presta-se melhor para pintar a atmosfera e a paisagem, mas, não repetições, ou para expressar as qualidades do traço, que é típico desta idade. Como a criança está mais interessada em transmitir, em suas pinturas, suas próprias idéias do que em receber estímulos visuais, esses acontecimentos felizes podem converter-se em tristes desapontamentos. Ela está-se esforçando por ordenar e categorizar seus conhecimentos numa forma operante. Seu sentimento de domínio é necessário para a evolução, e não devemos sacrificar esse progresso por alguns acidentes felizes, independentemente da beleza que possam ter na opinião dos adultos. Veremos que, em níveis etários mais adiantados, quando o impulso da repetição já não é tão importante, a aquarela é útil para inspirar a criatividade infantil. Assim, é evidente que o material artístico deve ser selecionado, porque está em íntima relação com o desenvolvimento da criança, e não deve ser apresentado, meramente, com o propósito de mudar de material.



Figura 93. "Estou Remando no Barco". O barro pode ensejar o desenvolvimento de conceitos espaciais e sua compreensão. Não tem importância que este produto não possa ser cozido.

Nessa idade, já podem ser usadas folhas maiores de papel, com o intuito de conceder maior liberdade do que a proporcionada pelas folhas de menor tamanho. Como a criança já está obtendo coordenação melhor, e seus braços estão um pouco mais longos, as folhas maiores podem ajustar-se mais às suas necessidades. Também podem ser usados, agora, os pincéis de pêlo, a par dos de cerda, porque as crianças já adquiriram, nesta altura, maior conscientização de detalhes.

O barro não é apenas outro material. Como é tridimensional, serve para estimular outro gênero de pensamento. O material só é sensatamente usado, se preencher a finalidade para que foi escolhido. Assim, nenhum trabalho deve ser feito em barro, se puder ser mais bem representado em pintura; nenhuma obra deve ser pintada, se der resultado melhor em barro; do mesmo modo, não deve ser feito em barro ou com tintas o que pode ser demonstrado, com mais beleza, em madeira. É importante que o material selecionado se adapte ao tipo de expressão.

O verdadeiro atributo do barro é sua plasticidade. Em virtude dessa plasticidade, ele pode ser usado, por crianças dessa idade, de maneira mais vantajosa, dado que a própria natureza do material exigirá o uso flexível de conceitos. Sempre que o desenho exige a idéia simultânea de um acontecimento (com exceção das representações de espaço-tempo), o processo de modelar com barro permite contínua mudança de forma. Figuras podem ser adicionadas, retiradas, ou mudadas em sua posição e seu formato. Portanto, a ação pode ser incorporada a qualquer motivação e diretamente relacionada com a experiência da criança. A atenção não deve estar focalizada no ambiente, porque comparar as qualidades tridimensionais do barro com o espaço, na natureza, poderia resultar na tentativa da produção de um modelo, em pequena escala; essa tentativa não é uma atividade criadora, mas, simplesmente, o desenvolvimento de uma habilidade técnica, o qual não tem ainda lugar neste nível de idade. Contudo, a criança talvez inclua, espontaneamente, objetos do seu meio imediato, como, por exemplo: poderá modelar uma cena de piquenique, fazendo com que visitantes cheguem e se sentem; poderá deslocar as figuras, dobrando-as na posição de sentadas, e, até levantar-lhes um braço em posição de comer. Podem-se observar dois métodos diferentes de trabalhar com barro. Um, consiste em arrancar pedaços do bloco de barro, dando-lhes a forma desejada; outro é reunir vários símbolos representativos num todo. Na Figura 94, temos exemplos desses dois diferentes modos de expressão. O primeiro, por adição de pedaços, o segundo por subtração. Como ambos os métodos revelam tipos diferentes de pensamento, seria perturbador, para a criança, distraí-la do seu próprio método de raciocínio. Deste modo, o ato de tirar barro do bloco significa que a criança possui um conceito do total, ainda que vago, a partir do qual os detalhes serão desenvolvidos. Este método de extrair cada pormenor, a partir do todo, chama-se *método analítico*. Como este tipo de pensamento é psicologicamente idêntico ao que se aplica, quando se observam ou vêem coisas, podemos supor que o pensamento subjacente, nesse método, é basicamente visual, se bem que, nesta fase, esse tipo de pensamento não se situe no nível consciente.

Outro método descrito, de expressão, consiste em construir, separadamente, símbolos representativos e depois reuni-los num todo, o que significa que a criança está realizando uma síntese, a partir de impressões parciais. Como a criança chega a esta síntese, reunindo vários detalhes, damos a este método o nome de *método sintético*. Dado que este tipo de pensamento não se refira à observação, partimos do princípio de que deriva de experiências não-visuais. Estas podem ter numerosas origens; talvez estejam vinculadas a experiências corporais, assim como à ativação de conhecimentos passivos. Arrancar pedacinhos de barro ou reuni-los não é,

simplesmente, um meio superficial para realizar determinada forma; pelo contrário, é algo que está profundamente arraigado no pensamento da criança.



Figura 94. No método sintético de modelagem (à esquerda), as várias peças são reunidas. No método analítico de modelagem (à direita), as partes são retiradas da forma total.

Às vezes, ouve-se dizer que é conveniente desencorajar as crianças de modelarem pelo método sintético, de reunir detalhes, visto que esses modelos não podem ser cozidos, no forno. É verdade que, em virtude do perigo de bolhas de ar e porque as partes componentes podem desintegrar-se no processo de cozimento, tais peças não podem submeter-se, facilmente, à ação do fogo. No entanto, o adulto acha, em seu conceito, que os produtos de barro, feitos pelas crianças, devem ser cozidos.

Existe, é claro, bom número de materiais, além dos já mencionados, que também podem satisfazer as necessidades das crianças deste grupo etário. Os papéis coloridos, os materiais de colagem, as tesouras, a cola, muitos materiais naturais como galhinhos ou seixos, e até um lápis grande e macio, podem ser empregados vantajosamente. É preciso ter o cuidado de assegurar que a criança tenha oportunidade de aprofundar-se na experiência artística e que novos materiais não sejam introduzidos apenas para estimular o professor. Idealmente, os materiais artísticos devem propiciar tanto a oportunidade de grande variedade de experiências quanto a profundidade de expressão.

RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO NA FASE ESQUEMÁTICA

De certo modo, os produtos desta fase esquemática parecem mais rígidos do que os desenhos e as pinturas das crianças menores. Contudo, devemos nos aperceber de que a criança está estruturando seus processos mentais de tal forma que pode começar a organizar e ver relações em seu ambiente. Isto não é um passo atrás, pois, ela também está iniciando a estrutura de seus desenhos e suas pinturas para adquirir certa base que lhe permita realizar mudanças e reorganizações. O pensamento criador não é um pensamento desorganizado; pelo contrário, é a capacidade de redefinir e reorganizar, de maneira flexível, as formas e os elementos com que estamos familiarizados. O pensamento abstrato baseia-se, inteiramente, em símbolos, e, durante esta fase, podemos observar os primeiros passos infantis no sentido desse desenvolvimento.

É essencial que se dê às crianças constante incentivo para que explorem, para que investiguem novos rumos e novos métodos. Ocasionalmente, elas tentarão copiar-se entre si, sobretudo, quando uma delas recebe um elogio e as demais desejam também ser elogiadas. Dar ênfase positiva às diferenças individuais e louvar a não-conformidade e a experimentação são atitudes que encorajam o pensamento criador. O *próprio* esforço criativo infantil deve ser aceito sem levar em conta a pobreza aparente do produto obtido. O ideal é que cada criança esteja ávida por criar, sendo papel primordial do professor incentivar a profundidade de expressão e a realização de experiências significativas. A criança que se obstina em apresentar produtos semelhantes aos estereótipos, ou que repete, freqüentemente, determinado esquema, ou que está pedindo constantes sugestões, é a que mais precisa da atenção e da especial orientação do

professor, as quais estimulam a confiança em si mesma e lhe proporcionam experiências positivas de auto-expressão. Nesta idade, a oportunidade de estabelecer o eu como ser aceitável, que pense por si mesmo, e que esteja apto para expressar esses sentimentos, sejam estes quais forem, adquire importância suprema. Como a criança está procurando um padrão ou uma estrutura dentro de seu próprio meio, seu conceito do eu, o qual se desenvolve neste período, pode ser importante fator em suas relações com a capacidade de aprendizagem e com as pessoas. Desenvolver a imagem positiva do eu, encorajar a confiança nos próprios meios de expressão e propiciar a oportunidade para o pensamento construtivo divergente devem ser os objetivos básicos do programa de educação artística.

EXERCÍCIOS

1. Reunir desenhos de um homem, feitos por uma classe da segunda série do primeiro grau. Apurar quantos símbolos diferentes são usados para representar o nariz, a boca, o corpo, os braços etc. Que porcentagem dessas crianças está empregando linhas geométricas para a sua expressão? Comparar com os desenhos da terceira série, para ver se as porcentagens mudam.
2. Apurar qual o esquema usado pela criança para representar um homem. Verificar como esse esquema se repete, no período de várias semanas. Após forte motivação, centrada em alguma atividade física, observar os desvios que possam ter ocorrido nesse mesmo esquema. Uma semana depois, ela reverteu ao seu esquema usual?
3. Observar o comportamento das crianças nesta idade, fora da sala de aula. Seria possível encontrar quaisquer esquemas sociais? Existem regras fixas para os jogos? Foram estabelecidos padrões invariáveis para certas atividades? Adotaram-se canções ou estribilhos constantes para tais jogos, como pular corda? Existe alguma prova de pressão dos adultos, para o estabelecimento desses padrões, ou estes provêm das próprias crianças?
4. Quantas crianças da primeira série usam a linha de base em suas representações? Comparar essa porcentagem com a de uma classe da segunda série.
5. Reunir exemplos de desenhos de tipo raios X, de desenhos com dobragem, e de representações de espaço-tempo. Por que essas representações subjetivas são importantes para a expressão infantil? Como os adultos retratariam o mesmo acontecimento? Qual a representação mais adequada?
6. Ao examinar desenhos e pinturas infantis, assinalar como o uso da cor se situa em paralelo ao estabelecimento do esquema na forma. Quais são algumas das diferenças encontradas nos esquemas da cor para objetos comuns?
7. Elaborar e conservar uma lista das diferentes razões para a manifestação de exageros, omissões ou negligências de partes das figuras, tais como se mostram nos desenhos ou nas pinturas. Dar exemplos ilustrativos de cada um desses casos, recorrendo a espécimes do trabalho realizado pelas crianças.

BIBLIOGRAFIA

- **LOWENFELD, Viktor - BRITAIN. W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. Editora Mestre Jou. São Paulo.**