

Primeiras Tentativas de Representação: A Fase Pré-Esquemática, de 4 a 7 anos

IMPORTÂNCIA DA FASE PRÉ-ESQUEMÁTICA

UM MÉTODO diferente de desenho tem início — a criação consciente da forma. Esta fase promana, diretamente, das últimas etapas das garatujas. Embora os desenhos, propriamente ditos, não tenham aspecto particularmente diferente aos olhos do adulto, este período do desenvolvimento é, para a criança, muito importante. Agora, ela cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo à sua volta. Este trabalho consciente de formas adquire grande significado, se compreendermos que se trata do início da compreensão gráfica. Os traços e as garatujas perdem, continuamente, suas relações com os movimentos corporais e passam a ser controlados, relacionando-se com objetos visuais (ver Figura 54). Quando rabisca, a criança se encontra principalmente envolvida numa atividade cinestésica, mas, nesta nova etapa, está empenhada no estabelecimento de uma relação com o que pretende representar. Isto lhe proporciona profundo sentimento de satisfação.

Esses novos desenhos são importantes não só para a criança, mas também para o professor ou os pais, que já dispõem de um registro tangível do processo intelectual infantil. Esta percepção fornece tam bem, ao adulto, um objeto concreto, que ele pode ver e examinar com a criança, e ainda lhe proporciona certos indícios do que é importante, na vida da criança, e o modo como esta começou organizando suas relações com o meio. Geralmente, por volta dos quatro anos, as crianças já estão fazendo certas formas reconhecíveis, embora seja algo difícil analisar o que elas exatamente representam. Aos cinco anos, esses traços já são, com freqüência, distinguíveis como pessoas, casas ou árvores; quando a criança atinge seis anos, essas formas evoluem para desenhos com tema e claramente identificáveis. Contudo, há muita variação entre as crianças, e mesmo o material que cada uma delas emprega influi no modo como trabalha. Numerosos fatores, que serão examinados mais adiante, podem influenciar o gênero de desenho que é feito em determinado momento.



Figura 54. A criança, nesta fase, traça formas definidas, conquanto não pareçam representações naturalistas, aos olhos dos adultos.

CARACTERÍSTICAS DOS DESENHOS PRÉ-ESQUEMÁTICOS

É possível considerar que os desenhos das crianças desta idade são o fruto da evolução de um conjunto indefinido de linhas até uma definida configuração representativa. Os movimentos circulares e longitudinais convertem-se em formas reconhecíveis, e essas tentativas de representação procedem, diretamente, das fases das garatujas. Em geral, o primeiro símbolo criado é um homem.

Tipicamente, o homem é desenhado com um círculo indicando a cabeça e duas linhas verticais, as pernas. Essas representações, "cabeça-pés" são comuns nas crianças de cinco anos. Não constituirá surpresa que a primeira demonstração seja uma pessoa. A importância das pessoas nos desenhos infantis é muito evidente, durante toda a infância. Na realidade, não se explica por que a representação "cabeça-pés" deva ser o primeiro método que a criança usa para retratar pessoas, mas há uma concordância geral em que a criança dessa idade não está tentando copiar um objeto visual postado à sua frente. Verificamos que, se mostrarmos a crianças de cinco anos retratos de pessoas ou se fizermos com que contemplem alguém enquanto desenham, não muda em nada a forma como essas crianças delineiam uma pessoa. Talvez elas estejam, realmente, se desenhando a si próprias; se tentássemos retratar o que vemos de nós mesmos, quando olhamos bem para a nossa frente, a representação seria, de modo provável, um círculo mais ou menos nebuloso no lugar da cabeça, com pernas e braços ligados. Isto pressupõe que a criança está primordialmente interessada no eu; sua perspectiva egocêntrica do mundo é, na verdade, uma visão dela própria.

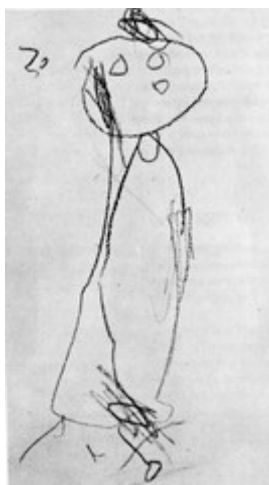


Figura 55. "Um Homem", desenhado por uma criança de quatro anos. As primeiras experiências representativas decorrem, naturalmente, das garatujas infantis.

Outro ponto de vista admite que a representação "cabeça-pés" é o que a criança, de fato, sabe sobre si mesma, e não uma representação visual do todo. A cabeça é o lugar onde se come e se fala. Piaget (1960) descobriu que as crianças de seis anos acreditavam que o processo de pensar ocorria na boca. Sem dúvida, os olhos, os ouvidos e o nariz fazem da cabeça o centro da atividade sensorial. A adição de pernas e braços faz desse centro algo móvel e pode indicar um ser realmente funcional. Não há dúvida de que as crianças sabem muito mais sobre o corpo do que aquilo que retraíam, pois a grande maioria delas pode rapidamente identificar quase todas as suas partes.

Julga-se também que as primeiras tentativas de representação não resultam de estímulo visual nem de conceito, mas, sim, constituem a representação do método pelo qual a criança percebe. Por exemplo, o sentido do tato, quando se passa a mão num objeto, pode ser tão importante, nesta fase, quanto a percepção visual desse objeto ou a compreensão da sua finalidade. De qualquer modo, as primeiras experiências representativas, de um homem, não devem ser consideradas uma representação imatura, pois, na realidade, um desenho é, principalmente, uma abstração ou um esquema de uma vasta gama de estímulos complexos e o início de um processo mental ordenado.

A representação "cabeça-pés" torna-se elaborada com a adição de braços saindo esticados de ambas as pernas, com o acréscimo do que parece ser um umbigo entre as pernas e a inclusão final do corpo. Ocorrem muitas variações neste desenvolvimento, e quando a criança chega aos seis anos já consegue, freqüentemente, fazer o desenho bastante organizado de um homem. Nesta fase de evolução, a criança está em contínua busca de novos conceitos, seus símbolos representativos também mudam constantemente. Ela representará hoje um homem de forma diferente daquela como o representará amanhã. Isto não só ocorre a respeito dos seus desenhos de homem, mas também da sua demonstração de casas e árvores. Mas, aos sete anos, a criança

já terá estabelecido um esquema básico; os desenhos feitos pelas crianças da primeira série são geralmente identificados pela maneira como um objeto é repetidamente desenhado.



<p>Figura 56. Este conceito infantil de um homem é fora do comum. Mostram-se as características distintas do rosto, mas não há uma linha de contorno para a cabeça. Os braços e as pernas também estão indicados.</p>	<p>Figura 57. Não há duas crianças que pintem da mesma maneira e, nesta idade, os símbolos representativos de cada criança também estão mudando constantemente.</p>
---	---

O SIGNIFICADO DA COR

Na fase das primeiras experiências representativas, mais interesse e excitação são estimulados através das relações entre o desenho e um objeto do que entre a cor e um objeto. A criança começa a criar formas, conscientemente, e são essas mesmas formas que se tornam importantes. Na fase das garatujas, as crianças usam, com frequência, a cor para comparar e emparelhar objetos, mas, quando passam a utilizar linhas, a fim de retratar a forma em seus trabalhos, os objetos começam a ser comparados mais com a forma do que com a cor. Um estudo (Corah, 1966) tentou ensinar a comparar formas geométricas com a cor, mas verificou que as crianças do jardim de infância emparelhavam as formas na base de sua configuração, ao passo que as crianças menores, da escola maternal, identificavam as formas na base da cor. Este fato não significa que as crianças, na fase pré-esquemática, não estejam cômicas da cor, mas indica, simplesmente, que sua aptidão para desenhar formas de sua própria escolha domina seu pensamento.

Nos desenhos e nas pinturas realizadas nesta idade, raramente existe uma relação entre a cor escolhida, para pintar um objeto, e o objeto representado. Um homem pode ser vermelho, azul, verde ou amarelo, como nas Lâminas 2 e 4, dependendo do modo como as várias cores atraem a criança. Para o adulto, essas relações de cor talvez pareçam um tanto malucas. De fato, um estudo (Marshall, 1954) comparou esquizofrênicos adultos com crianças normais, de cinco anos, e verificou que o uso da cor, nesses dois grupos, era inteiramente semelhante.

Isto não significa que as cores careçam de significação para a criança que as usa. Lawler e Lawler (1965) apuraram que as crianças de quatro anos, de um jardim de infância, escolhiam o amarelo, para colorir uma cena alegre, ao passo que a mesma cena era pintada de marrom, se lhes fosse contada uma estória triste, a respeito. Assim, não deve parecer estranho que a criança escolha sua cor favorita, para pintar o retrato da mãe, sobretudo, se se sentir emocionalmente ligada por sentimentos de afeto. Existem, frequentemente, outras razões para selecionar certa cor para determinado objeto. Algumas são de natureza simplesmente mecânica, isto é, a cor selecionada pode ser mais espessa e menos suscetível de escorrer, ou talvez o vermelho não tenha sido ainda usado, ou talvez o pincel utilizado para uma das cores tenha o punho mais comprido. É possível que as crianças expressem intenções psicológicas mais profundas em sua escolha das cores, mas essas intenções tendem a ser sumamente individualizadas, e os adultos ficariam numa situação difícil, se tentassem interpretar o que essas cores significam.

O uso da cor, nessa idade, pode ser uma experiência empolgante. Embora a criança não deseje estabelecer uma relação exata, pode sentir prazer — e, de fato, sente — quando usa a cor

pela cor. Isto é verdade, principalmente quando a tinta empregada permite que ela pinte, com grande fluidez, massas ricas de cor. É óbvio que, se criticarmos a criança pelo uso de certa cor ou se lhe assinalarmos qual é a mais adequada para este ou aquele objeto, estaremos interferindo na sua liberdade de expressão. Deve-se proporcionar à criança ampla oportunidade de descobrir suas próprias relações com a cor, pois só através de contínua experimentação é que ela estabelece a afinidade entre seu próprio envolvimento emocional com a cor e a organização harmoniosa desta sobre o papel.

O SIGNIFICADO DO ESPAÇO

A representação do espaço, nos desenhos ou nas pinturas de artistas adultos, difere muito, pois não só depende do artista como indivíduo, mas também da cultura em que ele se baseia. Nossa sociedade tende a considerar que o espaço é adequadamente representado pelo uso da perspectiva, uma perspectiva mecânica com pontos de fuga e linhas de horizonte. Contudo, isto não foi aceito em outras épocas ou por outras culturas; por exemplo, o conceito oriental de espaço indica os objetos situados à maior distância, desenhando-os nos níveis superiores da página. Muitos artistas contemporâneos rejeitam a perspectiva mecânica espacial, a favor da localização do tema numa superfície bidimensional. Assim, é fácil perceber que não existe critério certo ou errado para representar o espaço no desenho.

Os trabalhos artísticos de uma criança, no primeiro nível, representativo, mostram um conceito espacial muito diferente do de um adulto. À primeira vista, os objetos, no espaço, tendem a estar dispostos numa ordem algo aleatória. Entretanto, a observação mais detalhada mostrará que a criança concebe o espaço como sendo aquilo que a cerca, isto é, os objetos aparecerão acima, abaixo, ou ao lado uns dos outros, da forma como a criança os compreende. Não se vê a si mesma, no chão, com outros objetos que também se encontram no chão, ao lado, ou perto dela. Possivelmente, este fato poderia ser mais bem entendido, se déssemos uma olhadela por toda a sala e enumerássemos tudo o que vimos. "Ali está uma mesa, acolá uma lâmpada, aqui uma cadeira, e eu estou no meio." Nenhuma relação espacial foi ainda estabelecida, fora do conceito do eu da própria criança. Portanto, o espaço é concebido como algo que gravita em torno dela. Um menino de cinco anos e meio fez o desenho da Figura 58. Neste caso, talvez tenha imaginado: "Aqui estou eu. Há uma ambulância. Há aviões. Há o céu." Não foi estabelecida relação alguma entre os objetos. Não pensou, talvez, deste modo: "Estou na rua. A ambulância passa pela rua. Por cima está o céu. Os aviões voam pelo ar." Note-se a representação das quatro rodas na ambulância.

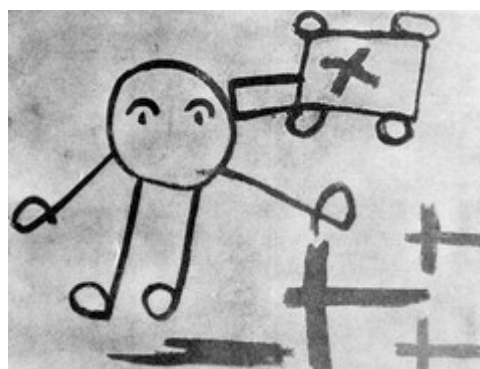


Figura 58. "Estou na Rua", pintado por um menino de cinco anos e meio. Notar a ambulância e os aviões. O espaço e os objetos gravitam em torno da criança.

De particular interesse é o significado dos conceitos espaciais da criança desta idade. Ela concebe o espaço como estando primordialmente relacionado com seu corpo e consigo mesma. Este fato é mencionado, às vezes, como *espaço corporal*. Veremos, mais adiante, como evolui o conceito de espaço em seus desenhos, no sentido do que é costume designar como *espaço objetal*. Verificamos que os desenhos infantis mostram uma organização espacial acentuadamente diferente da que é, em geral, tida como correia, segundo o ponto de vista adulto. Assim como a criança desenha o que está à sua volta, de forma aparentemente desordenada, também seus comentários tendem a ser desconexos e esparsos. Se perguntarmos a uma criança de cinco anos o que foi que ela fez numa festinha de aniversário, sua resposta não obedecerá a qualquer seqüência lógica. De fato, a importância de suas observações estará mais intimamente vinculada à sua significação emocional do que à disposição ordenada dos acontecimentos.

Enquanto a criança estiver na fase pré-esquemática, não haverá vantagem alguma em tentar ensiná-la a ler (Sibley, 1957) ou em procurar fazê-la raciocinar, de modo abstrato, sobre as relações lógicas dos números. Embora as crianças possam aprender cedo a contar (Pentz, 1965) ou a reconhecer palavras, não há compreensão genuína do conteúdo.

Desde que as experiências com o próprio eu, como parte do meio, são um dos pressupostos mais importantes para a cooperação e a coordenação visual, a incapacidade da criança para relacionar as coisas entre si no espaço, em seus desenhos, é uma clara indicação de que ainda não amadureceu para cooperar socialmente e de que ainda não possui aptidão necessária para relacionar, mutuamente, as letras ou para aprender a ler. Uma professora de jardim de infância pode facilmente depreender, dos desenhos de uma criança, se ela está apta a participar das obras que exijam coordenação espacial. Forçar a criança a realizar, prematuramente, tarefas para as quais ainda não está apta pode levá-la a ações e atitudes indesejáveis, que talvez durem mais tempo e sejam mais importantes, em última instância, do que a realização da tarefa, em determinado momento. Como a criança se considera o centro de seu meio, na que poderíamos chamar fase de egocentrismo, as experiências que estão diretamente relacionadas com ela tornam-se mais significativas. A concepção que tem do seu mundo pode estar tão vinculada ao seu próprio eu que chegará até a confundir seus sentimentos e pensamentos com as coisas que a cercam. Se uma cadeira cai, fica preocupada com a possibilidade de a cadeira ficar ferida (Piaget, 1960). É quase como se ela fosse a cadeira. Podemos afirmar, portanto, que a criança, nesta fase, está emocionalmente envolvida em suas relações espaciais. O tamanho dos objetos e os materiais que seleciona, do seu meio, e a maneira como eles são colocados, nesta fase inicial, estão condicionados, em grande parte, a juízos de valor. É evidente que o modo como a criança retraía o espaço está intimamente vinculado a todo o seu processo mental. Ensinar às crianças, desta idade, o conceito de espaço do adulto não só seria, para elas, extremamente confuso, como também poderia prejudicar a confiança infantil em seu próprio trabalho criador.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A IDADE PRÉ-ESCOLAR

Algumas crianças iniciam a escolaridade aos três ou quatro anos, numa creche patrocinada pelas autoridades locais ou por uma comunidade religiosa. A criança do jardim de infância tem, usualmente, cinco ou seis anos de idade, e a escolaridade formal, para todas as crianças, começa, habitualmente, na primeira série do primeiro grau (1ª fase). Assim, a fase pré-esquemática situa-se entre a idade em que algumas crianças ingressam na escola maternal e aquela em que todas elas iniciam sua educação formal na primeira série. As crianças diferem, enormemente, nessa idade. Cada uma é o produto de seus antecedentes familiares, de seu meio social e cultural, e, assim como são tão diferentes os pais e o meio, assim também a própria criança varia. Portanto, os antecedentes desta não podem ser ignorados. Contudo, todas as crianças, nessa idade, tendem a ser, de modo geral, curiosas, plenas de entusiasmo, ávidas por iniciar tarefas, principalmente as que envolvam a manipulação de materiais, e ansiosas para expressar-se, embora não o façam de modo lógico. Aparentemente, a criança em idade pré-escolar desenvolve sua própria lógica, e, embora esteja ávida de interrogações, de "porquês", parece ver o mundo tal como ele é, sem se aperceber de que também ela pode transformá-lo. O mundo gravita em torno dela, e sua experiência está limitada ao contato direto com o meio. A criança na fase pré-escolar brinca sozinha ou junto de outras

crianças, e não *com* outras crianças; sua conversação é, muitas vezes, mais o reflexo do seu próprio pensamento do que a evolução de um dom social.

Podemos deduzir que a arte da criança, nessa etapa, seguirá os mesmos padrões de progresso dos outros aspectos de seu crescimento. Com efeito, o estudo dos desenhos infantis pode proporcionar-nos a compreensão profunda do método e do raciocínio subjacentes em suas ações. Talvez convenha mencionar que, embora existam tendências gerais e um rumo claramente definido de desenvolvimento nos desenhos, estes conceitos não aparecem automaticamente. Pelo contrário, evoluem, devagar, em arrancos, e, às vezes, as crianças retrocedem a uma fase anterior. A evolução nunca é um processo uniforme.



Figura 59. A maioria das crianças de cinco anos está ansiosa por tentar novas tarefas, manipular materiais e expressar-se. Aqui, a menina deleita-se, misturando várias cores numa folha de papel.



Figura 60. A arte de uma criança é o seu próprio reflexo. Ela aprende, à medida que organiza sua experiência. O desenho é uma oportunidade de converter o pensamento em forma concreta.

OS DESENHOS PRÉ-ESQUEMÁTICOS COMO REFLEXO DO DESENVOLVIMENTO

É importante lembrar que a arte de uma criança é o seu próprio reflexo. Ela não pode desenhar ou pintar como alguém importante, nem se pode esperar que o faça. Embora isto possa parecer uma afirmação óbvia, será bom tê-la sempre em mente. Há grandes diferenças individuais entre as crianças, assim como existem grandes diferenças individuais entre os desenhos de crianças. Também elas possuem certas características gerais que são comuns ao seu respectivo nível de desenvolvimento, e este fato é igualmente válido para seus trabalhos artísticos.

O desenho representa muito mais que um exercício agradável, no período infantil. É o meio pelo qual a criança desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela. Desenhar torna-se uma experiência de aprendizagem. Embora as crianças possam reconhecer e denominar numerosos objetos à sua volta, estes podem ser algo periféricos em seu pensamento funcional. Uma pesquisa de McPherson e outros (1966) tentou descobrir como as crianças de cinco anos reconheciam os braços e as pernas omitidas ou deformadas em figuras incompletas de pessoas. Apuraram esses autores que as crianças de cinco anos desenhavam as partes anatômicas com muito mais precisão do que a tinham para reconhecê-las. Aparentemente, uma figura apresenta menos importância para ser vista do que para ser desenhada. É possível que, através da experiência do desenho, a criança comece a estabelecer alguma espécie de organização conceptual, e tal experiência não é de molde a poder ser imposta (ver Figura 61). Deste modo, o ensino de certas técnicas artísticas a uma criança desta idade não tem relação com o uso do desenho ou da pintura como meio para que a criança se compreenda a si própria e sua própria afinidade pessoal com o ambiente em que vive.

O desenvolvimento de conceitos em arte e de suas relações com a realidade pode ajudar-nos a compreender o processo mental infantil. Embora seja uma idade em que encontramos grande flexibilidade e variação nos desenhos, também descobriremos nela rápidas mudanças no modo de pensar. Não estamos examinando o pensamento como a silenciosa contemplação de um

problema, mas, sim, como o desenvolvimento intelectual em sua totalidade, que nesta idade se encontra admiravelmente combinado com fantasia, realidade e reações biológicas ao meio.



Figura 61. O conceito infantil do mundo pode ser complicado para o adulto, mas, obviamente, estas formas revestem-se de um significado de natureza muito pessoal.



Figura 62. "Caminhando na Grama, Depois da Chuva", trabalho de um menino de seis anos. O desenho mostra a sensação intensa de umidade da grama nos dedos dos pés da criança.

A criança que atingiu a idade cronológica de quatro ou cinco anos, mas que ainda raciocina em função de movimentos, não avançou intelectualmente para um estágio médio de crescimento. Ao observar-mos uma série de desenhos, por uma criança de cinco anos, com certeza, desejaríamos deduzir algumas tentativas de representação. Quanto mais diferenciadas forem essas experiências, mais alto será o nível alcançado pelo desenvolvimento do processo intelectual. Deste modo, quanto mais detalhes forem incluídos num desenho, mais consciência a criança está das coisas que a cercam. Nosso conceito global de inteligência está primordialmente baseado nesse pressuposto. Um dos testes de inteligência bem-conhecido e o que se fundamenta na maneira como uma criança faz o desenho completo de um homem (Harris, 1963). Quanto mais uma pessoa sabe sobre seu ambiente, mais ela estará ativamente consciente dos vários fatores que nele encontra, podendo utilizá-los com mais convicção, e maior será seu desenvolvimento intelectual. Por conseguinte, é óbvio que a criança que ainda não desenvolveu conceitos sobre seu meio, aos cinco anos de idade, está atrasada em sua evolução intelectual.

Um dos mais importantes índices desta fase pré-esquemática é a flexibilidade infantil. Isto pode ser mais bem observado nas freqüentes mudanças que ocorrem nos conceitos. A criança, cujos desenhos são meras repetições do mesmo símbolo, sem nenhum desvio, usa esse símbolo para esconder-se atrás dele e manifestará, em outros comportamentos, a tendência para retrair-se ou para ocultar-se atrás de estereótipos sociais. Por outro lado, a criança que reage às experiências significativas, de modo emocionalmente sensível, demonstrará essa sensibilidade afetiva através de seus trabalhos artísticos. Em seus desenhos, exagerará os objetos ou as partes em que se envolveu com muita emotividade. Por exemplo, na Figura 62, João caminha descalço, pela grama, depois da chuva; o prazer evidente dessa experiência cinestésica revela-se no exagero com que foram desenhados os dedos dos pés, quase ao ponto de podermos sentir também nossos próprios pés sobre a grama fresca. A criança muito sensível, que se vincula extremamente a uma parte de seu desenho, pode, com facilidade, perder as ligações com o resto do tema. Às vezes, observa-se este fato nos detalhes superlativamente exagerados.



Figura 63. Observar, neste desenho, os primórdios do uso de linhas e formas geométricas, para simbolizar as partes do rosto e as pernas. Mesmo os corpos são retângulos.

Os adultos podem ser ludibriados por palavras que a criança usa, mas os desenhos refletem, honestamente, o desenvolvimento infantil. Algumas pessoas talvez se equivoquem a respeito da interpretação que uma criança dá a certas palavras e tentam uma conversa com ela, ensinando-a de acordo com o que significariam, para o adulto, essas mesmas palavras. Um adolescente recorda uma canção que aprendeu na escola maternal, sobre a primavera, na qual havia uma frase que o advertia para "ter cuidado quando os primeiros rebentos de açafão brotam da terra". O jovem lembra que, durante semanas, ficou apavorado, pois tinha medo de que os rebentos de açafão, saltando da terra, pudessem mordê-lo. De fato, ele ainda não gosta de açafão.

O modo como as coisas são representadas é uma indicação do tipo de experiências que a criança teve com elas. A imagem que uma pessoa faz de si mesma e das coisas que a cercam mudará à medida que ela se torne mais consciente das características significativas desses objetos. *Percepção* traduz mais do que simples conhecimento do aspecto visual dos objetos; inclui a conscientização de todos os sentidos, tais como as experiências cinestésicas ou auditivas. No momento em que a criança estabelecer mais do que o mero significado de um objeto, começará a percepção visual e ela usará, então, outras linhas, além das simplesmente geométricas. Observemos, por exemplo, o desenho da Figura 63; verificaremos que são unicamente usadas formas geométricas. Todos os detalhes geométricos, deste gênero, só transmitem um significado, desde que os vejamos no seu contexto específico. A mesma situação ocorre, nesta idade, com as cores.

Uma das áreas mais decisivas do desenvolvimento em que devemos estar interessados é a da evolução da capacidade criadora. Durante as primeiras experiências representativas, a criança talentosa expressará conceitos independentes e não perguntará como se desenhavam uma boca ou um nariz. Sem hesitação, ela o fará por sua iniciativa. O próprio conceito da criança pode ser facilmente distinguido do que ela tomou de outras fontes, graças ao uso livre e flexível que faz daquele e, também, porque o altera com frequência. Os símbolos copiados, pelo contrário, são usualmente repetidos, de forma rígida, inflexível. Num grupo, a criança de talento mantém-se imune as influências estranhas, embora possa mostrar interesse no que as outras fazem. A criança talentosa pinta, desenha ou manipula os materiais espontaneamente, e não cria apenas quando é motivada para fazê-lo. A marcha da evolução criadora infantil, dentro do contexto da educação artística, é uma das considerações e justificações primárias para a inclusão das experiências de arte em qualquer grupo etário. Uma menina de imaginação criadora, da primeira série do primeiro grau, foi estimulada pela história do Natal, para pintar a cena do presépio, que reproduzimos na Figura 64. Observemos como apresenta a cesta vista de cima, para que possamos ver o que está dentro, enquanto nos oferece uma vista lateral do estábulo. Um anjo está entrando em cena, do lado esquerdo, como portador da estrela. Ao nível das primeiras representações, são estabelecidas as formas iniciais de comportamento por intermédio das quais a criança pode desenvolver-se até chegar a ser um adulto criador ou, pelo contrário, converter-se numa pessoa de pensamento dependente. Portanto, é essencial que, neste período decisivo, se dê grande atenção ao desenvolvimento da capacidade criadora das crianças.



Figura 64. Plano e elevação combinam-se neste desenho da cena do presépio, feito por uma menina de seis anos e meio. Notar como a cesta, com pegas de cada lado, foi inclinada, para que possamos ver o seu interior.

MOTIVAÇÃO ARTÍSTICA

Qualquer motivação artística deve estimular o pensamento, os sentimentos e a percepção da criança. Para que tenha êxito, a motivação deve fazer da experiência artística muito mais do que simples atividade; deverá estimular a consciência do meio, por parte da criança, e fazê-la sentir que a atividade artística é extremamente vital e mais importante do que qualquer outra coisa. Também o professor deve sentir que essa é uma valiosa atividade e identificar-se com ela, ao considerar -se parte integrante dessa motivação. Se o adulto permanecer fora da motivação e orientar simplesmente a atividade artística, não poderemos esperar que as crianças se mostrem interessadas. Seguir apenas as instruções do adulto, para trabalhar com certos materiais, ou receber dele um pedaço de papel, com as instruções "Desenha o que quiseres", ou mesmo dispor de uma gama de materiais e atividades, durante certo período de tempo — qualquer uma destas coisas pode resultar em atividade intensa e açoitamento, mas fracassará, totalmente, como experiência significativa de aprendizagem. Não podemos esperar que a criança adquira conhecimento e confiança, assim como sinta a sensibilidade em seu meio, se existir uma barreira entre ela e o adulto. Tanto o professor como o aluno necessitam sentir que isso é uma experiência valiosa, significativa e estimulante.

A atmosfera também é necessária às experiências artísticas. A forma como se diz alguma coisa a uma criança pode ser mais importante do que aquilo que lhe é realmente dito. Num estudo realizado a respeito da influência do meio, de uma escola maternal, sobre os desenhos infantis (Reichenberg-Hackett, 1964), verificou-se que as crianças, numa atmosfera considerada de tolerância e apoio, faziam desenhos de nível superior aos das crianças num ambiente autoritário ou numa atmosfera de *laissez-faire*. Outros estudos tendem a corroborar estas conclusões; assim, a atitude do professor é decisiva para a experiência de aprendizagem. Quando o adulto manifesta interesse, proporciona atmosfera de apoio à atividade e age como se não houvesse nada mais importante, no mundo, que a experiência de desenhar, o ambiente está então preparado para a arte. Os dois outros extremos, o do professor que assume uma atitude passiva e não lhe importa o que a criança faça ou deixe de fazer, ou o do professor autoritário, que dita o que deve ser feito, parecem exercer influência negativa sobre o desenho e, portanto, sobre a própria personalidade infantil.

A criança deve envolver-se em sua experiência artística e, com esta, identificar-se. Como todo contato ou toda comunicação com o meio se estabelece através do eu, é de grande importância estimular a sensibilidade em relação ao eu. Portanto, qualquer motivação artística, nessa idade, deve começar, diretamente, com a própria criança. Sabemos que a evolução artística infantil acompanha os padrões gerais do desenvolvimento. A criança tem certas necessidades que devem ser consideradas em toda motivação adequada. Sobretudo, precisa descobrir a relação entre seus próprios traços e o mundo exterior. Então, pela primeira vez, relaciona-se com seu próprio trabalho e com sua noção de ambiente (ver Figura 65). Esses conceitos originam-se no íntimo da própria criança e, por conseguinte, estão relacionados com o "eu" e o "meu".

Encontrar-se-ão muitas diferenças na sensibilidade perceptiva entre crianças da mesma idade; algumas estarão mais cômicas das percepções auditivas ou táteis, ao passo que outras serão mais sensíveis aos estímulos visuais. Como nosso contato com o ambiente se faz tão-só através de nossos sentidos, o desenvolvimento e o cultivo da percepção constituem a preocupação primordial do ensino artístico.



Figura 65. Este desenho é da autor/a de um menino de zona rural. Observar como ampliou suas próprias mãos, que guiam um trator. O volante assume importância especial.

Um dos melhores meios de incentivar as relações da criança com as coisas que a cercam é começar pela função das várias partes do corpo. Esse estímulo do conceito infantil, sobre as partes do corpo humano, manifestar-se-á, prontamente, nos desenhos das crianças desta idade. Por exemplo, os alunos de uma classe de seis anos, que traçam apenas uma linha para representar a boca, podem ser motivados para incluírem dentes e outras características faciais, estimulando sua conscientização dos dentes, mediante o tópico: "Escovem os Dentes Todas as Manhãs."

"A que horas vocês se levantam, crianças? Às sete horas? Quanto tempo levam para se vestirem? A mãe de vocês é que os acorda?"

Têm despertador? Sua mãe os ajuda a se vestirem? Têm de tomar o ônibus? Onde fica o dormitório? No andar superior? Por quê? O quarto é só para vocês? Depois de se vestirem, já estão prontas para ir tomar o ônibus? Não? Ah, ainda não tomaram café? Já ia esquecendo! Foram tomar café sem escovar os dentes? Ah, escovam-nos depois? Não têm muita pressa, principalmente se estiver chovendo? Ah, seja como for, escovam os dentes antes de sair! Por quê? Vocês querem dizer que faz mal deixar os restos de comida entre os dentes, a manhã toda? Também tu, Joãozinho, escovas os dentes todas as manhãs? Como seguras a escova? Apenas com dois dedos? Ah, então é assim que o fazes! Como é que vocês escovam os dentes, de um lado para o outro? Ah, não? Quer dizer que os escovam de cima para baixo? Por quê? Alguma vez *lhes* ficou alguma cerda da escova presa entre os dentes? Isso dói? É preciso ter um pouco de cuidado, quando se escovam os dentes, não é assim? Mas, Joãozinho, esqueceste o dentifrício? Algumas pessoas não usam dentifrício! Tu usas? Vamos ver como fazemos, para escovarmos nossos dentes. Mas que seja, realmente, uma limpeza bem feita! Bom, agora já estamos todos prontos para irmos para a escola? Oh, não; é preciso que guardemos a escova e o creme dental!"

"Então, crianças, vamos fazer um desenho a respeito de como é que saltamos da cama, pela manhã, e como vamos todos para o banheiro e escovamos os dentes."

Todas as crianças devem ter, agora, uma sensação de estar escovando os dentes, e algumas delas podem até sentir dor onde a escova se prendeu, entre eles, e machucou a gengiva. Mas todas estarão cômnicas de seus próprios dentes, e cada desenho incluirá estes como parte ativa da conscientização infantil. Podemos comparar os desenhos anteriores com os feitos depois da motivação; se ocorreu enriquecimento do conceito de forma, o professor foi bem sucedido em seu intento. Neste tópico "Escovar os Dentes", o enriquecimento do conceito formal de boca e a coordenação entre boca e braço podem ser igualmente esperados.

Em alguns casos, a motivação para uma aula, como a indicada, pode-se realizar, fazendo com que a criança intervenha, ativamente, numa experiência real. Um exemplo disso será entregar às crianças um saco de balas, para que as mastiguem. "São duras? Têm que mordê-las com os dentes ou chupá-las?" As experiências práticas são, às vezes, muito proveitosas. O que importa é ativar o conhecimento que a criança tem de si mesma, em seu ambiente imediato, e desenvolver seu conceito de ambiente, através de seu próprio eu corporal. Qualquer motivação desta natureza deverá incluir tantos sentidos e tantas experiências sensoriais quanto sejam possíveis, e também abranger, totalmente, a criança, em função de seu pensamento, seus sentimentos e suas percepções.

O alongamento da motivação dependerá de numerosos fatores. Se as crianças se empenharem numa experiência concreta, uma breve discussão poderá ser mais do que suficiente. Entretanto, em alguns casos, a motivação pode exigir mais tempo do que o empregado na experiência real de desenhar ou pintar. Conversar com a criança, perguntar-lhe como se sente na chuva, qual a impressão da chuva em seu rosto, que roupas é preciso vestir quando chove, e estimular uma conscientização das sensações de caminhar com botas ou até indagar-lhe como sente os pés, se estes ficarem molhados, dentro das botas, é algo que poderá exigir um pouco mais de tempo.

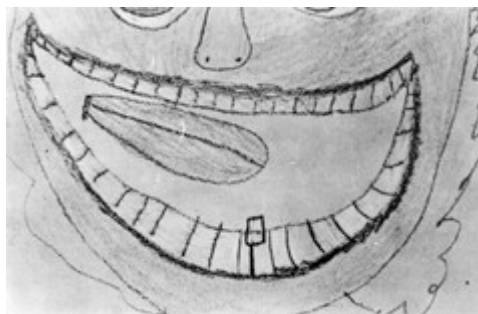


Figura 66. Aqui, uma menina de seis anos mostra como perdeu um dente. O tamanho exagerado da boca, o grande número de dentes e todo o desenho mostram até que ponto essa experiência foi importante.

Em certos casos, a motivação focaliza, principalmente, o próprio material. Quando as crianças trabalham, pela primeira vez, com barro ou material de colagem, será de suma importância a experiência com as qualidades reais do material "Que sensação dá o barro em tuas mãos? É quente ou frio? Poderás enfiar os dedos nele? O barro amolda-se, com facilidade, ao que queres fazer com ele?" Estes tipos de perguntas podem ser a única motivação necessária para estimular, na criança, maior conscientização dos seus próprios sentidos e ajudá-la a identificar-se, diretamente, com o que está fazendo.



Figura 67. Em algumas escolas, a oportunidade de pintar é um prazer especial; nesse caso, não se faz necessária motivação alguma, mesmo que o único material disponível seja a aquarela, que é de valor duvidoso para crianças pequenas.

A motivação baseada, primordialmente, na recordação de algo em que a criança esteve totalmente envolvida deve propiciar a oportunidade para que ela expresse seus sentimentos e suas emoções à sua própria maneira. Nenhuma tentativa deve ser feita para censurar ou condicionar a expressão criadora infantil; pelo contrário, devemos estimular a maior variedade possível de reações. A atmosfera geral para o tópico particular deve ser geralmente estabelecida por uma conversa baseada no *onde* e *quando*. "Onde fica a tua escola? A que horas vais para a aula? Vais a pé?" O *quê* usualmente vem a seguir Neste caso, poderia ser a circunstância de tomar o ônibus. Após uma conversa sobre esperar e tomar o ônibus, a motivação deve culminar numa completa discussão sobre *como*. "Como tomas o ônibus? Agarras-te à porta, quando sobes? O estribo é muito alto?" Portanto, os tópicos para a motivação devem incluir, primeiro, o *onde* e o *quando*, depois o *quê* e, finalmente, o *como*.

TEMAS

O fato mais importante a considerar, na seleção dos tópicos, para as crianças, nestas primeiras tentativas de representação, deve ser o significado que a atividade em questão possui para elas. Quanto mais a criança se envolver no trabalho artístico, mais se identificará com o que estiver fazendo e mais ativamente empregará seus sentidos; quanto mais o projeto for, realmente, de sua criação, mais significado terá para ela. Nesta idade, é particularmente importante que qualquer motivação ou tema estejam diretamente relacionados com a própria criança. Para salientar este fato, o "eu" é colocado em primeiro lugar, nos tópicos que abaixo sugeridos. Desenvolver-se-á uma conscientização maior das partes do corpo, das dimensões e das relações emocionais.

- Eu e Minha Mãe (dimensões)**
- Eu e Minha Família (dimensões)**
- Eu e Minha Casa (dimensões)**
- Eu Estou Escovando Meus Dentes (dentes)**
- Eu Estou Bebendo Meu Leite (boca)**
- Eu Estou Assoando o Nariz (nariz)**
- Eu Machuquei Meu Joelho (joelho)**
- Eu Vou ao Dentista (dentes)**
- Eu Estou Apanhando Flores (mão, braços)**
- Eu Estou Tornando o Desjejum (boca)**
- Eu Estou no Balanço (corpo)**
- Eu Tenho Dor de Estômago (corpo)**
- Eu e Minha Boneca (relações emocionais)**
- Eu Recebi um Presente de Aniversário (relações emocionais)**
- Eu e Meu Animal de Estimação (relações emocionais)**

Com muita freqüência, as crianças têm um tema em seu íntimo, não sendo preciso motivação ou maior incentivo para que ele surja. Toda professora de jardim de infância sabe que, se a gata de Joãozinho teve gatinhos, essa novidade surgirá na aula de aritmética, durante os estudos sociais ou talvez quando a criança entrar, orgulhosa, na sala, para a primeira aula da manhã. Deve-se dar às crianças ampla oportunidade de expressar, no papel, seus sentimentos e suas emoções. Alguns desses sentimentos serão evidentes para qualquer adulto. Tópicos como "O Primeiro Nevão", "A Tempestade", "O Próximo Feriado", "Um Grande Incêndio" são temas que não podem ser ignorados. Alguns destes serão muito mais pessoais para cada criança. Tópicos como "A Minha Nova Irmãzinha", "Fui Atropelado por um Carro", "Perdi-me Dentro da Loja", "A Minha Casa Pegou Fogo" ou "Tenho um Vestido Novo" constituem temas bastante apropriados para qualquer idade. A criança que desenhou a Figura 68 explicou, com veemência, que sua professora, representada por uma figura sem braços, vigiava, enquanto ela brincava no novo escorregador do "playground" do jardim de infância. Quando a criança se mostra ávida de expressão, sua atividade artística não deve ser limitada a um horário específico ou condicionada a um determinado tema.



<p>Figura 68. "Estou Brincando no Pátio da Escola", desenho a giz, feito por um menino de cinco anos. Aparentemente, a professora apenas observa, enquanto a criança brinca no escorregador pois a mestra foi desenhada sem braços.</p>	<p>Figura 69. Este menino está martelando pregos numa tábua por simples divertimento. As crianças precisam desenvolver uma atitude positiva em relação aos materiais, sem se preocuparem com a qualidade artística do resultado.</p>
---	--

Outra área temática adequada, durante as primeiras tentativas de representação, é a do próprio material artístico. Qualquer material desempenhará um papel subordinado, numa experiência de arte, ao passo que a expressão da própria criança deverá ser de importância predominante. Contudo, nesta idade, as crianças estão em contato apenas com alguns materiais artísticos e, em certos casos, a experiência com esses materiais talvez seja limitada a uso restrito. Assim, a razão primordial para se utilizar um material artístico, como tema, é facultar à criança a aquisição da atitude positiva, com referência a esses materiais, e assegurar grande exploração e flexibilidade no seu emprego. Tais tentativas com materiais de arte devem relacionar-se diretamente com a própria criança (Figura 69) e não estar sujeitas a nenhuma consideração adulta de "qualidades artísticas". Por isso, o uso de um material artístico, como tema, deve sempre assumir a forma de exploração e experimentação das várias qualidades do barro ou da descoberta das qualidades próprias da tinta de têmpera.

Qualquer tópico de expressão artística, quer se trate de experimento com materiais de arte, quer seja a expressão da experiência concreta e pessoal ou abstrata e impessoal, não só deve estar intimamente vinculado ao eu corporal da criança, como também proporcionar-lhe a oportunidade de estabelecer relação entre seu desenho e seu meio.

MATERIAIS ARTÍSTICOS

Visto que, nesta idade, a criança está empolgada com sua capacidade de representar o que, para ela, é significativo, qualquer experiência artística deve propiciar a oportunidade de desenvolver o domínio do próprio material. O processo de criação encerra maior significado que o produto final, o que quer dizer que o material artístico deve ser selecionado, de modo a satisfazer as necessidades do grupo etário, para o qual se planejou o emprego desse material. Se os materiais de arte forem constantemente mudados, ou se forem apresentados, a todo momento, novos materiais, semelhante critério poderá dificultar o indispensável domínio deles, pela criança, para que esta expresse seus próprios sentimentos, suas reações aos processos sensoriais e os próprios conceitos intelectuais que formule sobre seu meio.

Outra consideração importante é que qualquer material artístico deve ser, verdadeiramente, um material de arte. A própria expressão não está limitada a nenhum grupo etário, e o material usado pelas crianças deve ser de tal natureza que elas possam continuar a empregá-lo no decorrer da vida. Não se usarão materiais "delicados" na escola maternal ou no jardim de infância, pois não facultam oportunidade ao desenvolvimento contínuo.



LÂMINA 5. "Estou no Pátio dos Fundos da Minha Casa", pintado por uma menina de seis anos e meio. Notar os primeiros indícios da consciência infantil das relações entre objetos e cores: a grama é verde, o céu é azul e o cabelo da menina é amarelo. Ela pintou-se muito maior do que a árvore; os tamanhos relativos mostram o egocentrismo infantil nesta fase do desenvolvimento. A menina segura uma boneca, e há um carrinho de bebê à sua direita.

Para adquirir grande liberdade, as tintas de têmpera, espessamente preparadas, aplicadas com pincel de cerda sobre folhas de papel bem grandes e absorventes, são excelente material para este nível de idade. O papel absorvente (de cerca de 45 X 60 cm) é recomendado, porque evita que a tinta escorra. Uma mesa baixa e de tampo horizontal é a melhor superfície, onde as crianças possam pintar; o chão também pode ser usado com sucesso. Se as limitações de espaço não permitirem que se pinte numa superfície horizontal, podem ser empregados cavaletes ou pode fixar-se o papel nos quadros de avisos, pendurados nas paredes. Nestes casos, porém, a tinta deverá conter espessura suficiente, para que a criança possa controlar sua pintura sem a frustração dos acidentes de pingar, escorrer etc.

Os creions coloridos, de boa qualidade, e as folhas de papel de tamanho menor (30 X 45 cm) também são excelentes materiais. Determina-se a qualidade do creiom pela quantidade de cera excedente que pode ser, com facilidade, raspada do papel. Quanto maior o excedente de cera, pior a qualidade do creiom. Os creions devem ser grandes e seu invólucro, de papel. Muitas vezes, um novo jogo de creions, revestidos de papel e de ponta afiada, dá mais a impressão de ser um tesouro para guardar do que um material para usar e gastar. Os creions sem invólucro podem ser usados, de lado, e nas extremidades, sendo, então, menos provável que seu emprego se confunda com a função de lápis.

Os lápis podem facultar a algumas crianças a oportunidade de desenhar com maior precisão. Os lápis grossos e compridos, que, usualmente, se utilizam nos jardins de infância, costumam dar bom resultado. Um estudo de comparação do creiom e dos lápis coloridos, usados por crianças, em jardins de infância, indicou que os desenhos feitos com creiom eram, de modo geral, superiores, em vários aspectos, mas que algumas crianças levavam mais tempo, trabalhando com lápis, e eram capazes de incluir bastantes detalhes (Saio me, 196 7). É mais importante que à criança se faculte a oportunidade de desenhar, mesmo que o faça com lápis da pior espécie, do que não lhe ser dada oportunidade alguma.

Além desses materiais básicos, existem muitos outros que também são adequados a esse nível de desenvolvimento. Entre eles se incluem giz de cor, canetas "hidrográficas" (ver os Índios da Figura 70), papéis coloridos, materiais de colagem e outros que, realmente, facultam à criança a oportunidade de explorar e manipular o seu meio e propiciam o desenvolvimento flexível de seus conceitos. O uso delicado ou ardiloso de materiais deve ser evitado, como o emprego de tintas demasiado fluidas, que escorrem ou gotejam, de grude, de tinta de impressão e folhas de estêncil, ou o emprego de materiais nos métodos estranhos aos desejos infantis. Intencionalmente, não sugerimos projetos decorativos, pois, neste nível, a criança não sente necessidade consciente de decoração. Enquanto for predominante a busca do conceito de forma e de espaço, o interesse pela decoração geralmente não se desenvolve.

Nesta idade, não há lugar pára recortar figuras de papel, de anjos voando, ou chapéus de Peregrinos. A professora da escola maternal ou do jardim de infância nunca se deveria preocupar

com a produção, em massa, de pequenos estereótipos para a celebração de feriados ou acontecimentos importantes, porque tais atividades só conseguem fazer com que a criança se sinta deslocada, e tendem a reduzir sua confiança nos próprios meios de expressão.

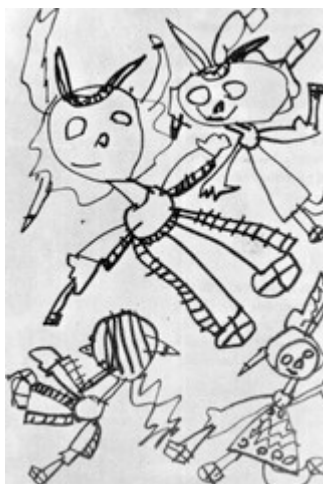


Figura 70. "Índios", desenhados com caneta "hidrográfica", por uma menina de sete anos. Este material presta-se a uma apresentação audaz e direta do pensamento. Cada material artístico tem suas próprias características e seus próprios valores específicos.

O barro é um excelente material tridimensional para a fase pré-esquemática. Tal como nos desenhos, também nele vamos encontrar a busca do conceito definido da forma; no barro, essa pesquisa traduz-se na constante mudança dos modos de representação e nas próprias representações. Nesses trabalhos, pode-se observar tanto a extração das partes significativas de objetos, da massa informe do barro, como a ação de combinar várias partes, para constituir uma forma. A criança que começa com um pedaço de barro e extrai partes do todo não entra, geralmente, em tantos pormenores quanto a que começa por partes separadas e depois as combina e reúne. Mas, ambos os métodos surgem, naturalmente, da criança, e são igualmente aceitáveis. O barro úmido pode ser facilmente guardado em bolsas de plástico, podendo-se adicionar-lhe água, à medida que for necessário, para manter a consistência adequada. A plastilina, que é, essencialmente, barro com base de óleo, é mais cara do que o barro, e sua consistência não pode ser alterada.

RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO NA FASE PRÉ-ESQUEMÁTICA

A arte das crianças, na fase da primeira representação, pode ser considerada um reflexo da própria criatividade infantil. Não só os desenhos e as pinturas da criança registram seu conceito, seus sentimentos e suas percepções do meio, como também proporcionam, ao adulto consciente e sensível, o modo de compreendê-la melhor. Em nossa análise, a preocupação fundamental foi considerar a arte como um dos componentes essenciais do desenvolvimento total da criança.

A arte infantil facultava-nos não só a compreensão da criança mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística. Isto significa algo muito mais importante do que mudar o aspecto externo dos próprios desenhos; o que nos interessa é o processo total de criação. Não podemos afetar, positivamente, o comportamento da criança, pelo fato de lhe proporcionarmos padrões ou técnicas a que ela deva obedecer, para realizar um trabalho "mais bonito". A mudança no próprio produto deve resultar de transformações no pensamento, nos sentimentos e nas percepções da criança. É através deste processo que se desenvolvem as alterações no comportamento ou as mudanças nos padrões de desenvolvimento. Por meio desse processo, também, é que mudanças significativas ocorrem no próprio produto.



Figura 71. Estes meninos de cinco anos divertem-se, usando ferramentas de adultos. A oportunidade de explorar, de investigar e inventar novas formas, através das atividades artísticas, é uma experiência absorvente.

A motivação artística, para este grupo etário particular, concentra-se nas experiências que a própria criança teve, tanto em seu eu físico como na sua fantasia, ou nas experiências que lhe foram indiretamente propiciadas. Embora sejamos uma combinação de fatores hereditários e ambientais, e muito pouco ou nada possamos fazer, a respeito da hereditariedade das crianças com quem trabalhamos, devemos concentrar-nos nos fatores ambientais, no contexto de uma situação de aprendizagem. A arte pode desempenhar papel decisivo, ao proporcionar o meio em que evoluem os vários padrões de desenvolvimento. Ela constitui a parte predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área da evolução perceptual, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam, através dos sentidos; mediante o progresso criador, logra-se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade e fluência mental; e é também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto os sentimentos agradáveis como os penosos. Em menor grau, a arte também proporciona, nesta idade, o ensejo de evoluir nas áreas intelectual, social e estética.

A maioria das crianças que começa a freqüentar a escola se encontra na fase das primeiras tentativas de representação. Portanto, é imperativo que esse início nas experiências artísticas seja significativo. Muito do que ocorre dentro da escola é ditado pela sociedade adulta em que vivemos; contudo, como analisamos, a criança não é uma miniatura de adulto nem pensa em termos adultos. A arte pode proporcionar não só a oportunidade de desenvolvimento em muitas áreas vitais, mas, também, o ensejo de a criança investigar, inventar, explorar, cometer erros, sentir medo e aversão, amor e júbilo. Por fim, e isto é essencial, a criança deve ter, por si mesma, todas essas experiências da vida, como entidade — como indivíduo que pode, deve e irá pensar por si mesmo.



LAMINA 6. "Relâmpagos e Chuva", desenhado por uma menina de sete anos. Aqui, a relação entre objetos e cor está mais firmemente estabelecida: o céu é azul e os relâmpagos amarelos. Grandes mãos seguram o guarda-chuva, que cumpre, eficazmente, sua missão de manter a criança enxuta.

EXERCÍCIOS

1. Reunir os desenhos, durante certo período, da criança que garatuja, e traçar a evolução de seus primeiros símbolos de representação. Verificar qual das técnicas (desenho, pintura, modelagem) é a mais satisfatória para esse desenvolvimento.
2. Reunir desenhos que incluam símbolos representativos da boca. Estimular as crianças com a motivação em torno de mastigar amendoim, por exemplo. Comparar os desenhos feitos antes e depois da motivação, para verificar que mudanças ocorreram, se estas aconteceram, de fato, na simbolização da boca.
3. Observar a atividade de um grupo de crianças do Jardim de infância, durante os momentos livres, de brincar, e durante os jogos organizados. Relacionar a soma de jogo paralelo com a análise precedente sobre o uso do espaço nos desenhos. Quais são as diferenças ou as semelhanças entre esses dois segmentos da evolução da criança?
4. Comparar o desenvolvimento dos símbolos de representação em desenhos com os símbolos no barro. Fotografar os produtos realizados em barro, para manter o registro do desenvolvimento no barro, que possibilite a comparação com os desenhos.
5. Compilar uma lista dos vários materiais artísticos usados em numerosas classes do jardim de infância. Classificá-los pela sua ordem de valor para a criança. Alguns materiais usados não podem ser considerados como valiosos para o desenvolvimento? Explicar as razões.
6. Observar uma criança que esteja realizando seus primeiros símbolos representativos. Manter o registro literal de suas observações, de seus comentários, durante vários períodos diferentes, de quinze minutos cada um. Que relações se verificam entre sua expressão verbal e sua expressão gráfica?
7. De uma coleção de pinturas, feitas por crianças de cinco anos, enumerar os objetos pintados com relação cor-objeto visualmente estabelecida. Especificar, também, os objetos que não estão sendo pintados com relação cor-objeto visualmente estabelecida. Que poderia causar algumas dessas escolhas de cor?

BIBLIOGRAFIA

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