

DA REGRESSÃO

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA A DEFINIÇÃO
DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ADOLESCÊNCIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. ASPECTOS EVOLUTIVOS DO DESENHO INFANTIL

Experiências quínestésicas
O nascimento da forma
Evolução dum símbolo: o homem
Organização do espaço gráfico
Estádios de evolução

2. DA REGRESSÃO

Definição
Causas
A crise da adolescência e a crise dos três anos
A revalorização das matérias
«Etapas queimadas»

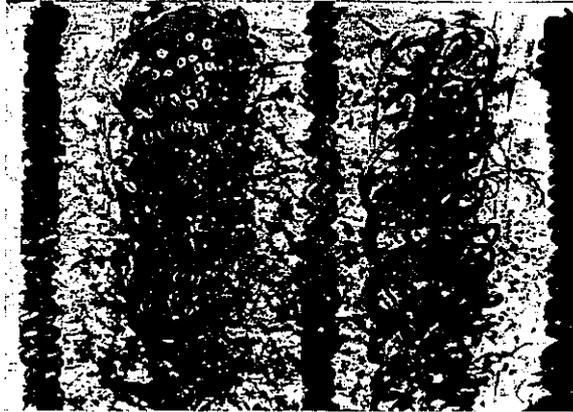
3. PEDAGOGIA DO DESENHO E CRIATIVIDADE

O «perfeito»
A sobrevalorização das actividades lógicas
O «ingénuo»
Uma linguagem que não se sabe utilizar
O Ciclo e a criatividade

4. A FUNÇÃO INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ADOLESCÊNCIA

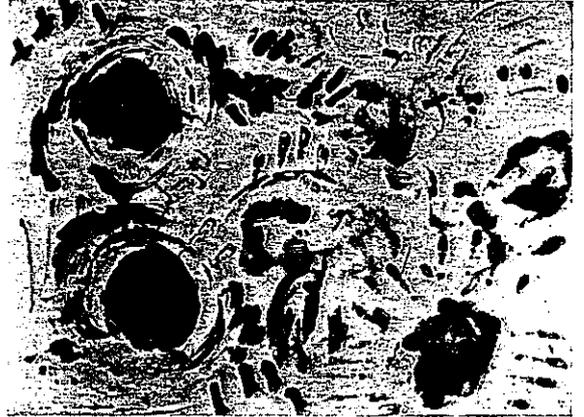
Técnica e Estética
Apreciação
Auto-expressão
Observação
Exploração
Uma arte do adolescente

por MANUELA BRASIL SOARES MALPIQUE



12

CASO 1 — 14 ANOS



14

CASO 3 — 15 ANOS

MOVIMENTOS
REGRESSIVOS



13

CASO 2 — 12 ANOS



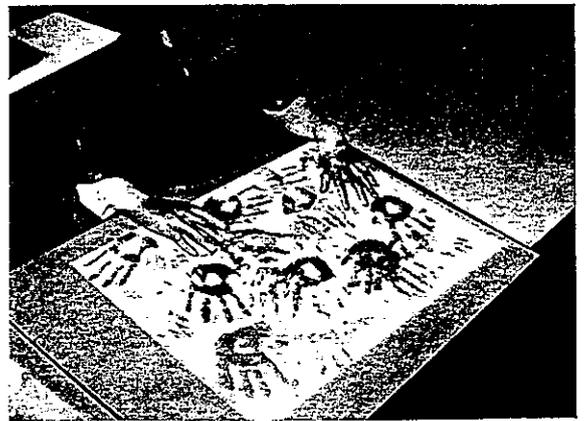
15

12 ANOS



13 a

6



16

INTRODUÇÃO

Este trabalho é a segunda fase do estudo de um tema que sempre me interessou particularmente. A primeira vem de longe, da observação e recolha de material sobre os aspectos evolutivos do desenho infantil.

Desde que comecei a minha actividade como professora de desenho, procurei estender o meu campo de observação a todas as idades, de modo a abranger um longo período evolutivo.

Em «ateliers» de expressão livre tive oportunidade de ver como nasce, cresce, pára ou regressa a expressão criadora na criança e no adolescente.

A experiência com crianças desadaptadas permitiu-me, também, pôr em maior evidência certas situações regressivas, para cuja interpretação me tem sido chamada a atenção.

Pareceu-me oportuna a escolha deste tema, para ser apresentado à discussão no Exame de Estado, visto que a regressão surge, algumas vezes, nas idades que abrangem as crianças que frequentam o Ciclo.

I. ASPECTOS EVOLUTIVOS DO DESENHO INFANTIL

A transformação contínua do desenho infantil dá-nos a sua verdadeira dimensão.

Tal como o crescimento do corpo (no sentido de equilíbrio progressivo), o desenho estrutura-se em função do desenvolvimento físico e psíquico da criança; e a harmonia ou desarmonia entre estes aspectos reflecte-se na expressão gráfica.

Como o jogo, o desenho é uma actividade à qual a criança recorre espontaneamente. Individualizado na sua expressão (cada criança «permanece», de certo modo, em formas, cores e ritmos), o desenho infantil é, no entanto, «colectivo» no mais alto grau (1). Independentemente do sexo ou da raça, toda a criança fala esta mesma linguagem, menos rígida e convencional que a das palavras, e por isso mais à medida dos seus interesses lúdicos e fantasistas.

O desenho infantil é uma linguagem gráfica na qual o realismo, em permanente evolução, define a sua característica principal. Segundo Piaget, realismo é «a tendência da criança para transferir para o objecto resultados da actividade do sujeito pensante.»

A criança desenha motivada por uma sensação subjectiva interior e não pelo realismo visual objectivo. Assim se explica o contra-senso que, à primeira vista, pode surgir: expressão figurativa que não tira do real o seu alimento, mas sim do próprio eu. «Enquanto o adulto tende a estabelecer uma ciência objectiva do universo, a criança elabora uma realidade constantemente penetrada pelo seu pensamento egocêntrico — um pensamento marcado de realismo nominal, de animismo, de artificialismo, de magismo.» (2)

São as experiências tácteis, as sensações vividas no próprio corpo que motivam os interesses gráficos ou plásticos da criança.

O traço surge de uma actividade de exploração e coincide, quase sempre, com os primeiros passos.

«Se, para o bebé, o mundo é, na essência, uma realidade a chupar, logo o mesmo universo se tornará numa realidade a olhar, a escutar, e, quando os movimentos lho permitirem, uma realidade a explorar.» (3).

O desenvolvimento psicomotor vai permitir que a criança parta à conquista de um novo espaço. Em qualquer parte, e não importa com quê, o traço pode surgir ocasionalmente, como um «prolongamento do gesto.» (4).

A pintura a dedo é a técnica mais elementar que podemos utilizar com crianças pequeninas, para a obtenção de registos gráficos. Realizada directamente com os dedos, sem instrumento intermediário, «fornece à criança uma oportunidade de continuar brincando com algo semelhante ao que está ainda muito próximo do seu corpo — os alimentos, as fezes, a urina — e dos elementos da natureza — a terra e a água.» (5)

Esta exploração táctil, feita sobre a papa colorida (*), regista experiências quinestésicas, movimen-

(*) Cozedura de farinha de trigo (duas partes), água (cinco partes) e sabão. A cor é dada pela adição de pigmentos.

tos incontrolados (fig. 1): as crianças ligam-se intimamente com a matéria, marcando-se, levando-a à boca.

A criança exprime-se (quer use o dedo, o lápis ou o pincel) (fig. 3) no gesto sereno ou agressivo, no espaço que ocupa, no tempo que se demora. Fala sem palavras.

Não há ainda intenção criadora. É o interesse pela matéria e o prazer do movimento que motivam a actividade.

As primeiras garatujas da criança (aí pelos 2 anos) são, assim, o registo de gestos descoordenados. Não é só a mão que traça, é o corpo todo, embalado por um ritmo espontâneo, que se tornará repetitivo, pelo prazer que lhe proporciona (fig. 2). Só mais tarde o interesse da criança se libertará do objecto traçante.

A repetição dos mesmos movimentos, num «gesto oscilante de vaivem» (6), revela-nos o interesse pela marca deixada numa superfície. Outros movimentos serão procurados (o circular, por exemplo), e um dia chegará em que a criança comentará a garatuja: «é a mamã, é o cão...» Mudança decisiva do «pensamento quines-tésico para o pensamento imaginativo». (7)

A coordenação visual-motora tornar-se-á cada vez mais ajustada. Desse novelo emaranhado sairá a linha que se há-de fechar sobre si, definindo a primeira organização de espaço.

Em forma de anel, de gota ou de quadrado arredondado, a forma inicial será sempre a circular, pois o ângulo exige um gesto mais firme.

Embora com raiz comum, cada criança elabora os seus próprios símbolos, que constituem «uma linguagem social de índole rudimentar» (8), que requer interpretação.

Na realidade, estes símbolos não pretendem traduzir, gráfica ou plásticamente, uma imagem. São sinais individuais que exigem o comentário da criança para que o adulto entenda a sua intenção representativa.

Podemos, assim, falar neste «meio especializado de comunicação», que surge como uma língua estrangeira. Para a compreendermos, temos que estudar as suas regras, os seus símbolos, a sua lógica particular.

EVOLUÇÃO DUM SÍMBOLO — O HOMEM

Anel, gota e quadrado, na sua evolução, irão definir os símbolos da temática infantil. Em qualquer deles — homem, sol, casa, carro, barco, animal, etc. — essas formas geométricas iniciais aí estão, isoladas ou agrupadas.

O símbolo da figura humana é o que, com maior frequência, surge com intenção representativa — não sendo, no entanto, sempre o primeiro.

Este espaço fechado que o define representa um todo, o corpo humano, visão sincrética que a criança tem de si mesma. Nele serão assinalados elementos da exploração táctil: umbigo, olhos, boca, nariz; e uma série de filamentos à volta poderá indicar a presença de cabelos, braços e pernas. Da minha experiência, chamo a atenção para um esquema deste «girino», no qual além dos elementos mencionados eram assinalados os botões que definiam a presença da roupa.

Qualquer que seja a linha evolutiva deste símbolo, é o girino a primeira representação do ser humano.

Nesta evolução, os aspectos mais importantes são os seguintes: (7)

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GRÁFICO

Paralelamente a esta evolução dos símbolos, processa-se uma evolução na organização do espaço gráfico.

«No princípio, há tantos espaços, não coordenados entre si, quantos os domínios sensoriais (espaço bucal, visual, táctil, etc.)» (3)

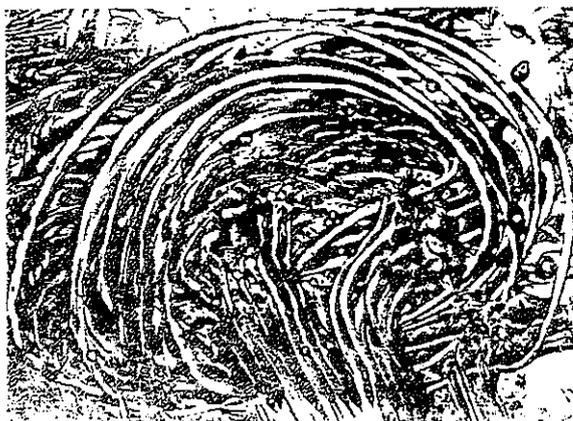
A integração destes espaços num espaço global, que os contenha a todos, deve-se, essencialmente, à coordenação dos movimentos, e isso reflecte-se na expressão gráfica da criança.

«O espaço é tudo o que está fora do corpo.» (7)

Até aos quatro anos, haverá, quando muito, um ESPAÇO CINÉTICO e um espaço imaginativo.

Os desenhos-colecção — enumeração de símbolos sem relação entre si — são o mostruário do que a

EXPERIÊNCIAS QUINESTÉSICAS



1 — PINTURA A DEDO — 3 ANOS



2 — GARATUJA — 2 ANOS E 6 MESES



3 — BORRÃO — 3 ANOS

criança sente e procura comunicar. O espaço, é aqui, uma relação emocional; a criança não se integra ainda no meio. Podemos falar de um ESPAÇO AFECTIVO (fig. 4).

Dos sete aos nove anos, a arrumação desses símbolos, como objectos numa vitrina, acaba por fazer-se. O aspecto enumerativo — é uma casa, é um homem — dá lugar a uma atitude nova: «este homem vai para casa...» O que a criança nos quer contar surge entalado entre duas linhas — uma de base, outra de céu — definindo um ESPAÇO OBJECTIVO e ESTÁTICO, primeira concepção ordenada de um espaço de que toma consciência, integrando-se nele (fig. 5).

Céu e terra não se tocam, criando aquele vazio, fundo de luz ou de ar, que só progressivamente será conquistado.

Esta linha de base pode surgir isolada — horizontal (planície) ou com movimento de subida e descida (monte) —, ou repetida, criando ESTRATOS que são outras tantas linhas de suporte, e dando origem a dois ou mais céus, dentro duma lógica muito particular. (É interessante notar a presença de dois sóis na pintura apresentada) (fig. 6).

A linha de base refere-se a experiências quinestésicas ou emocionais — raramente as experiências visuais. Indica o «movimento em determinada direcção» (7).

Como forma de organização do espaço, o REBATTIMENTO é um fenómeno clássico do desenho infantil.

A tendência de qualquer figura rebatida é a de movimentar-se, procurando uma existência espacial. Por isso os desenhos das crianças têm estradas que tocam o céu, carros com rodas espalmadas, berços virados, árvores de um e de outro lado da estrada, como reflectidas (fig. 7).

A criança movimenta a folha para se situar na posição correcta, em relação a uma linha de base, que poderá estar marcada (os dois lados da estrada, por

exemplo), ou omitida, e em relação à qual os objectos se situam perpendicularmente, embora pareçam estar invertidos.

Ainda aqui é expressão subjectiva, resultante de uma sensação corporal. É ao próprio corpo que a criança vai, inconscientemente, buscar estas imagens. Arno Stern refere o caso interessante de uma criança extremamente inibida que lhe forneceu a imagem de uma mesa com os pés superiores voltados para dentro (9).

A PLANTA e o ALÇADO concebidos simultaneamente são outro processo de representação de experiências espaciais subjectivas (fig. 8).

A representação do ESPAÇO e do TEMPO num só espaço é-nos dada pela TRANSPARÊNCIA.

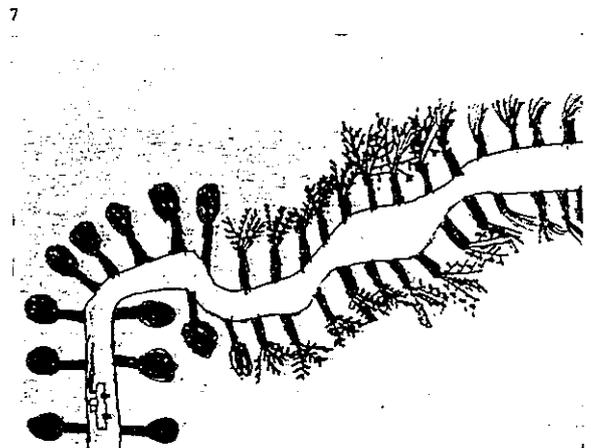
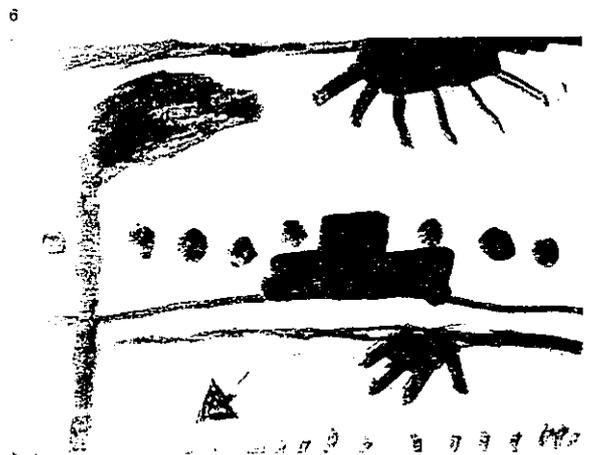
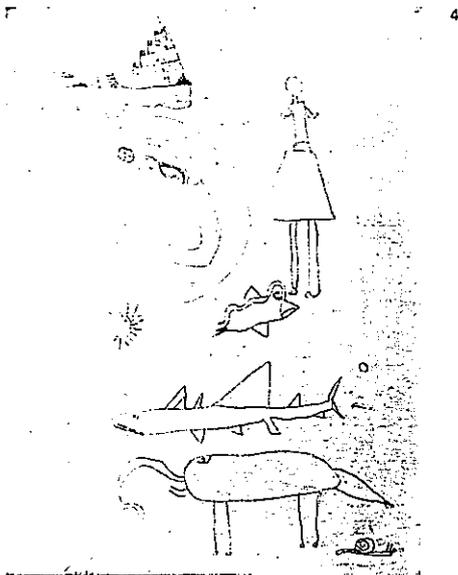
O desenho radiográfico é exemplo de imagens intelectuais resultantes de conhecimentos adquiridos através de experiências.

A criança desenha o interior das coisas sempre que este tenha, para ela, afectivamente, maior significado que o exterior: dentro da casa há mobília; o fumo sai pela chaminé; as raízes das árvores estão dentro da terra; os transportes têm motor, escadas, cadeiras; o fato está por cima do corpo, etc. (fig. 9).

Algumas destas imagens estão carregadas de expressividade: é o caso das raízes e o do bebé dentro do ventre materno.

A partir dos 10 anos, a criança ganha distância em relação ao mundo exterior. A sua atitude, perante a realidade que a cerca, é mais consciente. A ingenuidade e a espontaneidade tendem a perder-se. Olha para os seus desenhos com um certo descontentamento, procurando um ponto de apoio externo (a primeira manifestação desse facto pode surgir na cópia do desenho de um companheiro ou da imagem de um livro).

Não podemos dizer que haja uma mudança radical na maneira de ver, nesta idade. A observação ainda



**ORGANIZAÇÃO
DO ESPAÇO GRÁFICO:**

- 4 — ESPAÇO AFECTIVO — 6 ANOS
(desenho colecção)
- 5 — ESPAÇO OBJECTIVO E ESTÁTICO — 6 ANOS
- 6 — ESTRATOS — 7 ANOS
- 7 — REBATIMENTO — 8 ANOS

tem muito de egocêntrico. Por exemplo: uma criança que observa, ao ar livre, gaivotas, representa-as dentro do esquema simbólico que tem para representar qualquer pássaro; poderá, pela observação, enriquecer esse esquema com um ou outro pomenor.

No caso particular que vimos tratando (organização do espaço), a linha de base aproxima-se do céu (tocam-se) e surge a LINHA DO HORIZONTE (fig. 10). Concebem-se PLANOS e admite-se a SOBREPOSIÇÃO. A noção de PERSPECTIVA (aparente diminuição dos objectos distantes) virá destas experiências visuais. (fig. 11).

LUQUET definiu o realismo visual infantil pela submissão à perspectiva.

Ora a perspectiva data do Renascimento e antes e depois desse período a Arte recorreu a outros meios de representação espacial: o desenho-colecção pré-histórico, os estratos da Arte egípcia, os rebatimentos e as transparências da Idade Média, o espaço-tempo da Arte moderna.

Não há uma norma que nos diga que a criança chegou ao estádio adulto da representação pois todos esses exemplos são de adultos.

O que acontece, na realidade, é a criança chegar a uma representação do espaço que aparentemente se assemelha à perspectiva, mas que pode reunir pontos de vista diferentes, pois não é uma representação rigorosa.

Portanto, definir o realismo visual pela submissão à perspectiva é negar esta mobilidade perceptiva e negar também o conceito de organização do espaço através dos tempos.

Aliás, se a criança encontrasse no realismo visual o máximo de possibilidades expressivas, «se ele correspondesse a um progresso na representação das coisas, a criança deveria aderir a isso com alegria» (10). E não é o que acontece. Em paralelo com o aparecimento do realismo visual, surge o desinteresse pelo desenho.

Pelos 12 anos, uma profunda crise abala as estruturas erguidas até então. O alargamento dos interesses culturais e sociais desvia, com frequência, o adoles-

cente, para formas de expressão mais elaboradas que a expressão visual e plástica.

Muito mais ligado, agora, ao princípio da realidade, e sujeito a esquemas pedagógicos que o limitam, em vez de lhe favorecerem o poder criador, o adolescente procura outras formas de expressão mais conformes ao seu pensamento conceptual.

A imagem, como símbolo, cede o lugar à palavra (falada, escrita, cantada), à acção (teatro, música, dança), ao símbolo matemático (especulação, discussões, pensamento abstracto).

O desfazamento entre a intenção e a forma lograda (na expressão plástica) ofende, de certo modo, o seu narcisismo nascente.

É nesta linha evolutiva que pode surgir a regressão.

A análise que fizemos da evolução dum símbolo (a figura humana) e da organização do espaço gráfico, assinala etapas evolutivas bem marcadas. «Cada estádio representa um nível definido de adaptação funcional.» (11)

Independentemente da nomenclatura adoptada (*), estes estádios mostram-nos como progressivamente se estabelece a passagem do pensamento sincrético e egocêntrico da infância para o pensamento conceptual e socializado da adolescência.

(*)

(4) LUQUET (H) — 1927

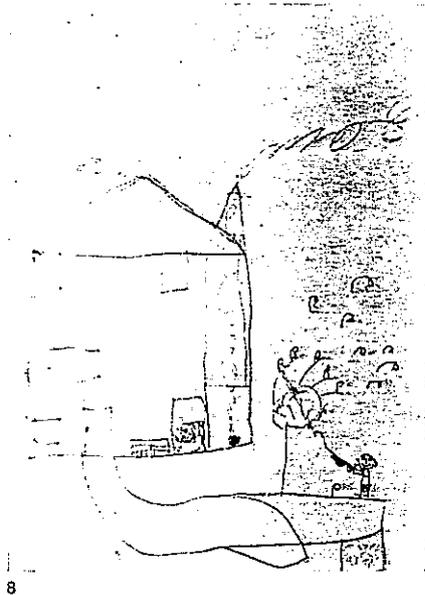
Realismo fortuito (2-3 ½ anos)
Realismo falhado (3-5 anos)
Realismo intelectual (5-9 anos)
Realismo visual (9-10 anos)

(8) CYRIL BURT (1927)

Garatuja (2-5 anos)
Linha (4 anos)
Simbolismo descritivo (5-6 anos)
Realismo descritivo (7-9 anos)
Realismo visual (9-10 anos)
Regressão (11-14 anos)
Despertar artístico (começo da adolescência)

(10) WIDLÖCHER (1965)

Garatuja (2 anos)
Realismo infantil (4-9 anos)
Realismo visual (9-10 anos)



8



9



10

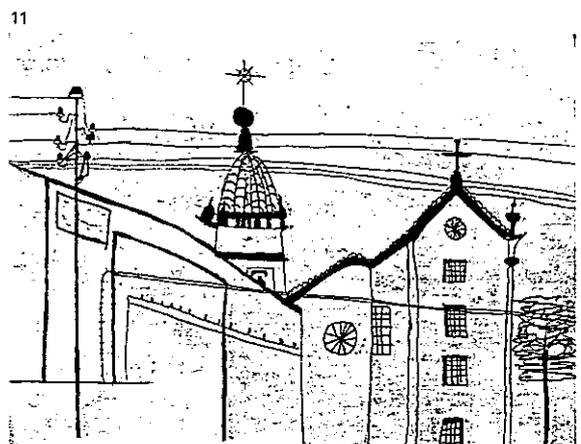
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GRÁFICO:

8 — ESPAÇO-TEMPO — TRANSPARENCIA — 7 ANOS

9 — PLANTA-ALÇADO — 9 ANOS

10 — LINHA DO HORIZONTE — 9 ANOS

14 11 — PERSPECTIVA — 11 ANOS



11

2. DA REGRESSÃO

Do ponto de vista da Psicologia Dinâmica a evolução não se faz em linha recta nem segundo um gráfico ascendente e linear. A passagem de um estágio a outro provoca oscilações temporárias, desequilíbrios provisórios, períodos em que as transformações se processam com maior intensidade, ocasionando autênticas reestruturações psicológicas (crises evolutivas).

Na evolução há períodos de maior estabilidade em que se sedimentam e amadurecem as transformações operadas durante estas crises evolutivas. «Na realidade, apesar das aparências, as conquistas próprias da adolescência asseguram ao pensamento e à afectividade um equilíbrio superior ao existente na infância.» (3)

Uma perspectiva dinâmica (psicanalítica) admite ainda na evolução paragens e retrocessos — fixações e regressões.

«Num processo psíquico comportando um sentido de percurso ou de desenvolvimento, damos o nome de regressão a um caminhar em sentido inverso a partir do ponto já atingido até um ponto situado antes dele.» (12)

Se, no âmbito dos conceitos psicanalíticos, Freud sobrevaloriza a libido como força primordial da vida psíquica, identifica a evolução psicológica à evolução da libido e admite que esta possa encontrar obstáculos. «Esta barreira pode provir, quer de factores externos (frustração), quer de factores internos (fixação, inibição do desenvolvimento, impulsos instintivos na puberdade e na menopausa). Estes factores dão origem a uma intensificação da libido que não pode ser satisfeita ou sublimada e que, conseqüentemente, perturba o equilíbrio interno do psiquismo e provoca uma tensão intolerável.» (13)

Ainda dentro dos conceitos freudianos o inconsciente é valorizado como sector importante da vida psíquica. Não directamente acessível nos seus mecanismos, o inconsciente é fonte de forças instintivas e de manancial energético que influencia e dinamiza a nossa vida consciente.

O inconsciente é esse substracto do psiquismo mais ligado ao biológico, aos instintos, alheio à lógica e à contradição, regido pelo princípio do prazer.

A vida psíquica consciente permite o contacto com o mundo e, através de processos psicológicos elaborados organiza-se em moldes de conciliação das necessidades instintivas (mundo interno) com as imposições feitas pela realidade exterior.

Ao longo da evolução assiste-se justamente a uma passagem gradual do princípio do prazer ao princípio da realidade, quer dizer, dum comportamento infantil que tem apenas em vista a satisfação instintiva, para um comportamento condicionado pelas exigências da sociedade através de processos repressivos.

Nesta perspectiva a criança estaria mais próxima do inconsciente, e a vida psíquica do adulto seria fundamentalmente regida por um Eu consciente e inserido nas realidades.

Esta posição dualista e antitética de Freud não é todavia estática e antes pressupõe a existência de marcado psicodinamismo. Isto é, há uma interpenetração constante, um fluir de energia psicológica que, se encontra barreiras na passagem (censura), permite que a força criadora das pulsões alimente processos psíquicos mais elaborados no consciente.

O verdadeiro equilíbrio psicológico no adulto admite a evolução, exige que essa permuta entre inconsciente e consciente se faça sem barreiras paralisantes.

Se estas surgem por causas internas ou externas, há uma estagnação de energia psicológica (libido) e surgem fixações em determinadas fases evolutivas ou

procura-se satisfação através duma forma regressiva de comportamento (regressões).

Estes movimentos, se transitórios e resultantes do processo dinâmico de evolução, podem considerar-se normais; mas se paralisam e inibem a evolução afectiva do indivíduo já entram no campo da patologia (neuroses).

Na posse destas noções psicológicas gerais, podemos encarar o fenómeno da regressão sob dois aspectos:

- A. Em corte longitudinal (biográfico), a regressão será um voltar a um estágio evolutivo anterior com formas mais primárias de expressão (mais próximas do inconsciente). É o caso, por exemplo, da criança que transitóriamente regressa nas suas aquisições após o nascimento dum irmão (linguagem bebé, enurese, exigência do biberão e, na expressão gráfica, presença de garatuja).
- B. Em corte transversal (no momento presente) a regressão pode ser tomada como um retorno mais ou menos fugaz ao inconsciente, um escape à vigilância que o princípio da realidade exige.

A «duplicidade de estilos», na criança, — expressão indicada por Read por analogia com a «duplicidade de tipos» de Luquet, e que consiste num desenhar com estilos diferentes conforme o desenho é feito para o adulto ou para si, corresponde a uma regressão temporária.

Fenómeno temporário, não patológico (não envolve problemas de deterioração) a regressão formal — «regresso inconsciente e defensivo» (14) a comportamentos afectivos mais primitivos — pode surgir em qualquer idade mas é mais frequente em períodos de crise.

A crise da puberdade interessa-nos em particular.

O desinteresse do adolescente pelo desenho é consequência de uma atitude crítica perante o que faz e o que gostaria de fazer. Surge assim um obstáculo entre a intenção e a realização e o adolescente recusa esta forma de expressão que não cabe dentro do

esquema objectivo a que as suas exigências racionais o obrigam dentro de métodos formalistas a que está sujeito.

Em condições particularmente favoráveis (isolamento, «ateliers» de expressão livre ou, na Escola, atitude permissiva do professor) esta insatisfação pode levá-lo a «libertar-se da figuração como uma serpente se desembaraça da pele». (9)

Observei, com frequência, movimentos regressivos deste tipo em adolescentes:

CASO 1. Manuel tem 14 anos. Gosta de desenhar. Interpreta bem do natural, domina algumas técnicas. No entanto, quase sempre no fim de uma actividade que lhe exigiu concentração, pede para pintar. — «Descontraí» — As pinturas que faz não são figurativas e comenta-as com «a ideia que tenho da Alegria». (fig. 12) Desejando descontrair-se, procura uma forma de expressão que não esteja sujeita a uma atitude de autocritica. No entanto, o comentário revela a atitude vigilante do pensamento formal.

CASO 2. João tem 12 anos. Está a realizar uma pintura livre em que pretende representar montanhas. Sente-se insatisfeito. Perde tempo infinito a misturar tintas, sem encontrar o cor do céu e a cor da terra. Abandona o trabalho a meio. Inicia a seguir, espontaneamente, uma pintura informal, borrando o papel, sacudindo o pincel à toa, e justificando-a (sem sugestão nossa) como «pintura abstracta». (fig. 13 e 13a)

Procura, num movimento regressivo para o inconsciente, uma fuga perante uma dificuldade surgida e a insatisfação que dela deriva. Recorre a uma forma de expressão que lhe dá prazer, por mais próxima do corpo (borrão). Mas, em contrapartida, justificando o resultado da sua actividade como «pintura abstracta» estamos perante uma atitude vigilante, consciente, crítica.

CASO 3. Raquel (15 anos) tem grandes dificuldades expressivas. Proponho-lhe, certo dia, que pinte directamente com as mãos, usando pigmentos preparados, em especial para isso. Experimenta e repete. Sujá-se até aos cotovelos. Exprime-se com à vontade, faz sulcos na papa, estampa as mãos, movimenta-as com um certo ritmo. (fig. 14)

Surpresa e gozo perante sensações primárias (manipulação e ritmo). Expressão a um nível sensorial.

Estes recuos inconscientes a formas de expressão de etapas anteriores proporcionam ao adolescente uma situação temporária de bem-estar. (fig. 15 e 16)

O adolescente é assim transportado ao passado longínquo da sua infância em que o mesmo interesse pelas matérias se observou, através do desejo (sempre recusado pelo adulto) de brincar com matérias pastosas, nomeadamente com as fezes. (*)

Esta revalorização das matérias, esta necessidade de palpação e de ritmo sentidas pelo adolescente coincide com a crise pubertária e está intimamente ligada a preocupações com o próprio corpo. (**)

A criança desinteressa-se da matéria logo que consegue traçar com ela símbolos. O adolescente, pelo contrário, desinteressa-se da imagem como símbolo e reencontra o gosto pelo movimento e pela matéria. Daí chegar a abandonar o pincel pelo prazer do contacto directo das mãos com as tintas. Pinta como se estivesse a modelar. Nesse sentido, os pintores do Renascimento revelavam melhor pedagogia que as

(*) Hoje, a pintura a dedo (jogo com papa colorida), a partir dos 2 anos, permite à criança satisfazer «límpamente» essa necessidade.

(**) «O desenvolvimento dos seios e a mudança que provocam na silhueta lançam a inquietação e a insatisfação no espírito da adolescente. Há um regresso a uma certa actividade de exploração táctil e visual apreciada pelo bebé. Da mesma forma que este acaricia o pé e segue com o dedo o seu desenho complicado, enquanto, com o olhar, segue o movimento dos dedos, também a rapariga observa o seio nascente, o examina ao espelho, lhe segue com uma surpresa enternecida os contornos, graças aos movimentos da mão...» (15)

nossas escolas de desenho académico, mandando preparar os pigmentos aos seus aprendizes de 10 a 14 anos. (10)

A crise da adolescência tem, sob muitos aspectos, pontos comuns com a clássica crise dos 3 anos.

Períodos de crise psicológica, aí vamos encontrar (nas fases evolutivas correspondentes) a mesma desadaptação social (oposição, desejo de independência) e uma auto-afirmação que definirá na criança a primeira manifestação do sentimento de personalidade e, no adolescente, a «originalidade.»

Até plásticamente nos dão formas de expressão idênticas, na medida em que a regressão leva o adolescente a recorrer às formas expressivas dos 3 anos: os borrões e os jogos com a digitinta.

A regressão pode surgir também pela presença de «etapas queimadas» numa evolução normal. A expressão é do Dr. João dos Santos que refere o caso de delinquentes, «alguns adolescentes de mais de 16 anos que usavam, em brincadeiras solitárias, certos brinquedos que utilizavam crianças de 6 a 7 anos (...) A observação desse comportamento levou-nos a escrever que havia certas «etapas queimadas» na evolução desses indivíduos que tinham necessidade de voltar atrás, para experimentar alguma coisa que lhes tinha faltado no seu passado; e, no entanto, esses jovens eram capazes de actividades anti-sociais graves, que os tinham levado a casas de correcção ou à Penitenciária de Fresnes». (16)

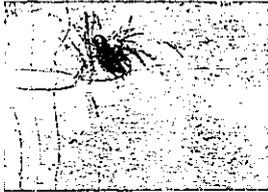
Estas «etapas queimadas» podem observar-se na expressão plástica.

Uma criança que tenha contornado uma fase evolutiva sem se exprimir com as características próprias desse período, poderá entrar em regressão mais tarde.

A criança que faz uso duma fórmula que não deriva duma descoberta pessoal, não se exprime. É o caso concreto da perspectiva ensinada numa idade em que o rebatimento seria a forma natural de representação do espaço. Num momento que já não corresponde à sua idade mental, a criança poderá ter necessidade de regressar a esse «rebatimento» de que ficou privada.

Estes movimentos regressivos mostram-nos a existência de uma força criadora latente ou reprimida no

2 - 4 anos



A

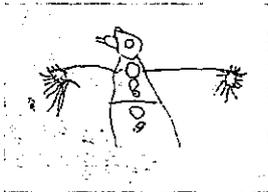
Identificado com a garatuja, recebendo o nome por comentário da criança. (Garatuja localizada).

4 - 6 anos



B

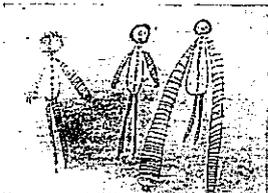
Símbolo dependente do conhecimento do próprio corpo. Movimento circular e longitudinal. Girino.



C

De face. Estático (corpo e braços formam uma cruz). Mãos semelhantes a sóis ou flores. Só por dinamismo aparece o perfil (e não por realismo visual). A presença do vestuário é assinalada por botões. Nem sempre se isola o corpo das pernas.

7 - 9 anos



D

Esquema definido com tendências realistas. Exagero de partes consideradas importantes. Omissão de partes consideradas sem importância.

9 - 11 anos



E

Interesse pelas roupas. Esquema rígido ou abandono progressivo do esquema

11 - 13 anos



F

Movimento. Perfil. Proporção. Presença de articulações. Expressão.

indivíduo e que vem à superfície mercê de factores de vária ordem — internos e externos.

Arno Stern compara a regressão à abertura de alicerces para uma construção. «O operário fura através das camadas de areia e de argila até encontrar a rocha. Nessas profundidades a expressão procura, assim, o ponto de apoio sobre o qual se edificará uma obra plena de significação. (9)

Na medida em que a regressão permite desencadear a expressão (embora característica de outros níveis evolutivos) (*) este caminhar para trás canaliza forças para um movimento mais consciente para a frente.

«Reculer pour mieux sauter!»

3. PEDAGOGIA DO DESENHO E CRIATIVIDADE

Do ponto de vista evolutivo, podemos concluir que a criatividade «é um domínio particularmente flutuante, com altos e baixos.» (17) Causas de ordem interna (crises evolutivas) concorrem, (como vimos, para a perda ou desvio dessa força criadora, que poderá, ou não, reaparecer mais tarde.

E, dentro das causas externas, até que ponto é que a situação escolar, o professor e os métodos pedagógicos favorecem este desinteresse pela expressão plástica que o pré-adolescente (11-14 anos) atravessa?

Uma análise rápida destes factores de ordem externa elucidar-nos-á melhor:

- a. «Para a estética clássica, o desenho infantil era uma fase preparatória da arte que deveria ser ultrapassada, o mais rápida e completamente possível. (1) Chegada ao «realismo visual» a criança teria atingido a meta para o desenho do adulto e, através dum fastidioso perfeccionismo chegaria ao trabalho profissional. A criança ficava, assim, submetida a um esquema do adulto que desejava integrá-la no único padrão então admitido como válido: o desenho perfeito.

- b. A sobrevalorização das actividades lógicas (disciplinas teóricas: matemática, línguas, história, etc.) depreciando ou chegando mesmo a eliminar do programa as actividades artísticas faz que, aos próprios olhos do adolescente, estas actividades passem para segundo plano. Isto reforça o desvio natural para outras formas de expressão já indicadas: a palavra, a acção, o símbolo matemático.

- c. Se, para a estética clássica, o perfeito é a meta, no pólo oposto surgem os adeptos de que o ingénuo é que é a expressão da criatividade. A aceitação da Arte Infantil levou a uma moda à volta da qual toda a espécie de especulações tem sido feita.

O «refazer a infância» no adolescente, incitando-o a recorrer a modos de expressão infantis está nesta linha de ideias. Há quem veja na exploração da ingenuidade dos adolescentes (aliada agora a um certo domínio das técnicas) a possibilidade de fazer deles artistas ingénuos. Esta atitude contribui tanto como as outras para o desinteresse ou abandono da expressão plástica. O adolescente poderá aderir em função do apoio que lhe é dado pelo professor, mas «não sente pelas obras acriançadas que produziu nenhuma espécie de satisfação, antes vergonha e desinteresse.» (16)

- d. Este desinteresse verifica-se ainda com grande frequência porque, na infância, poucas oportunidades são dadas à criança para se exprimir através do desenho ou da pintura. A criança vê-se continuamente criticada pelo adulto (professor, família) e admite que «o bem feito» é o padrão que lhe é imposto do exterior. A esteotípiia surge então, como processo defensivo. Habitua-se a desenhar para o adulto e deixa de ser pessoal na sua maneira de se exprimir. O adolescente em que ela se torna fica, assim, lesado numa capacidade que não sabe utilizar porque não fez uso dela anteriormente.

(*) Alguns autores põem o problema de que a expressão não tem idades.

Parafaseando Einstein, «é quase um milagre que os métodos de ensino não tenham completamente des-

truído a curiosidade da criança, porquanto esta pequena planta, mais do que de estímulos precisa de liberdade; se lha tiram, seca e morre». (17)

A tendência actual é a de que «o potencial de criatividade que toda a criança possui não deve ser perdido nem abafado; a fonte não deve secar por falta de cuidados, deve ser conduzida». (17)

Vejamos o caso concreto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Enxertado sobre um Ensino Primário sem tradições no campo da educação criadora e, para a grande maioria das crianças, sem uma prévia passagem pelas classes infantis, o Ciclo vem prolongar a escolaridade obrigatória por mais dois anos sem ter atrás de si as bases indispensáveis para uma continuidade na educação.

Teoricamente estas crianças deveriam estar em plena fase de realismo visual e o programa de desenho que se lhes destina atente às dificuldades expressivas que começam já a sentir-se pelos 10 anos. «O desenho do Ciclo deve procurar auxiliar o aluno cujo estágio de regressão, segundo a formulação apresentada por Burt, Decroly e Kerschensteiner se situa entre os 11 e os 14 anos, justamente as idades escolares abrangidas pelo Ciclo». (18)

Nesse sentido, a tónica do programa é: a observação; a composição decorativa através de jogos simples com formas, cores e ritmos; a iniciação ao espírito de rigor pela procura e análise de formas geométricas ou naturais.

Pretende-se que o pré-adolescente encontre nestes exercícios uma forma de expressão equivalente à expressão simbólica das outras idades. O desenho livre está praticamente eliminado e é substituído por um desenho de «imaginação» (ou como queiramos chamar-lhe), que pressupõe uma forte motivação exterior e nos dirá mais das possibilidades narrativas da criança que da sua problemática afectiva.

Quase todos os trabalhos propostos são apresentados com características lúdicas, suscitando o interesse imediato dos grupos e procurando que se determinem criativamente. Tenta-se aliar o racional ao sensorial — e o sentido decorativo surge naturalmente,

tanto da análise de formas geométricas (facilitando a aquisição de noções que, por outro caminho, teria sido lenta e fastidiosa), como da observação de formas naturais.

Descobrir, ver, jogar, são aspectos inéditos, aceites com grande entusiasmo, por muito próximos, ainda, dos seus interesses.

No entanto, até que ponto é que esta expressividade, revelada através do trabalho orientado, terá correspondência na expressão livre? (Entendo por expressão livre aquela que não tem motivação proposta, que exige decisão própria).

A propósito, gostaria de referir uma experiência realizada com as minhas alunas de 1.º ano.

O nosso primeiro contacto, em Outubro, fez-se através de um desenho livre. As alunas escolheram, quase todas, papel de dimensões pequenas e usaram o lápis, pintando ou não o desenho feito. Algumas serviram-se da régua e do compasso. Verificou-se um domínio de paisagens, de representações do chamado «desenho à vista» e de formas estereotipadas. Houve «comunicação» de conhecimentos adquiridos (alguns relacionados com o programa — alunas repetentes), um desejo de fazer «perfeito» (uso da régua); um fazer para o professor.

Autodefesa dentro dum esquema rígido trazido da Escola Primária.

Entretanto, ao longo de seis meses, o grupo foi bastante estimulado e exprimiu-se, nos exercícios propostos, a um nível que faria pensar ter ficado definitivamente para trás toda a problemática observada inicialmente.

Quase no fim do ano propus-me observar de novo o grupo em actividades que exigissem ao mínimo a minha interferência. Voltei a propor-lhes um desenho ou pintura livres; recolheram apontamentos gráficos num passeio à beira-rio; e pintaram vulcões, motivados pela observação e pelo comentário de diapositivos.

Na lição ao ar livre interpretaram espontaneamente o que mais as impressionou. É sempre a lição da descoberta, do interesse imediato, do momento presente.

A pintura de vulcões confirmou que um tema carregado de simbolismo desencadeia movimentos colectivos de expressividade.

Do ponto de vista estético e pedagógico, estas duas actividades asseguraram uma «boa» aula.

Mas, retirada a motivação exterior, deixando a criança entregue a si, que encontramos?

Dum modo geral há uma nítida baixa, do ponto de vista estético, em relação aos outros trabalhos. Nota-se maior domínio técnico, mas o trabalho enferma no aspecto expressivo.

Algumas crianças ainda se mantêm presas aos esquemas convencionais que observámos em Outubro. Devem ter sido marcadas tão profundamente que ainda não se libertaram. Sentem-se latentes as forças regressivas.

Noutros casos, a forma é discutível, mas a problemática afectiva ressalta — (por exemplo: uma sereia isolada no mar, ao pôr-do-sol — 11 anos).

Não é possível generalizar conclusões, considerando o número restrito a que a experiência se refere (28 alunas). Mas, do ponto de vista psicopedagógico, um aspecto ressalta: a alternância de actividades orientadas e de actividades livres é benéfica, porque estabelece um melhor equilíbrio psíquico. A permuta entre as forças do inconsciente e as actividades elaboradas do consciente favorece a integração entre o que se aprende e o que se é.

A par de um plano de trabalho que assegure a criatividade dentro de directrizes construtivas, racionais, é importante observar o pré-adolescente em actividades livres. Será também uma forma de o «testar».

Claro que para uma utilização generalizada destes elementos (que concorrem para um melhor conhecimento e compreensão do aluno, com vista a uma integração adequada) seria necessária a colaboração dum psicólogo escolar. Assim se poderiam despistar com mais facilidade casos que requerem atenção especial: regressões, bloqueios, tendências particulares.

Os grandes obstáculos a este trabalho — que pensamos ser fundamental no campo da expressividade — estão na relação professor-aluno e no tempo de que dispomos.

Mais do que uma Pedagogia, entra aqui, em jogo, a personalidade e a preparação do professor. É importante que, a par de toda a informação técnica e

formação estética que possua, conheça o valor psicológico do desenho a todos os níveis, psicoterapêutico inclusivamente.

Só assim será possível a relação aluno-professor-psicólogo, sendo o professor o elemento catalisador deste conjunto.

Outro aspecto que exige reflexão é o acerto entre o tempo e a esquematização do trabalho que se propõe ao grupo. No 2.º ano, em particular, é de desejar que não se prolonguem indefinidamente os mesmos exercícios, transformando em horas de «acabamento» (o que suscita o desinteresse) as horas que poderiam ser extraordinariamente úteis em criatividade.

É no sentido de uma continuidade do caminho aberto pelo Ciclo que me proponho definir as bases de uma educação artística que auxilie a integração social do adolescente e lhe dê possibilidades de expressão tão amplas quanto a palavra, o gesto ou o símbolo matemático.

«A criatividade é uma dimensão psicológica essencial para fundar uma pedagogia adaptada às necessidades dos homens e das sociedades de amanhã» (26).

4. A FUNÇÃO INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ADOLESCÊNCIA

«La machine n'est pas un but. L'avion n'est pas un but: c'est un outil. Un outil comme la charrue... Nous sommes tous de jeunes barbares que nos jouets neufs émerveillent encore... Nous avons un peu oublié que nous dressions ces constructions pour servir les hommes.»

Saint Exupéry

A expressão criadora está profundamente ligada à estruturação da personalidade. Uma adolescência vivida em plena «crise de originalidade» favorece a expressão pessoal e definirá, com mais probabilidades, um adulto criador. Por isso a adolescência deve ser vivida na totalidade, nem alongada, nem encurtada, procurando dar continuidade ao processo educativo.

Um contacto precoce com o «ganhar a vida», ou um arrastamento sem sentido, podem afectar gravemente o equilíbrio, já instável, deste período.

A adaptação do adolescente ao meio ambiente é, na realidade, um processo contínuo de esforço e de tensão.

O adolescente quer participar no mundo dos adultos, mas fá-lo numa atitude de oposição. Não quer que o tratem nem como criança, nem como adulto, porquanto não quer ser, nem é, nem uma coisa nem outra. Tem consciência da diferença que existe entre ele e os outros.

Isolado, ou em grupo, discute sempre, elaborando teorias (filosóficas, políticas, estéticas...), com a pretensão de transformar o mundo. Este novo poder, por ele experimentado (o da «reflexão espontânea» (3)) usa-o continuamente. «É pelo pensamento (e poder-se-ia dizer pela imaginação, tanto esta forma de pensamento hipotético-dedutivo se afasta por vezes do real) que o adolescente procura inserir-se na sociedade adulta». (3)

Esta integração pode ser auxiliada, se o adolescente realizar experiências artísticas que «são, por si, integradoras, pois combinam o pensamento com os sentimentos e a percepção, num todo inseparável.» (7)

A necessidade da educação artística torna-se, pois, evidente. Ela é, para o indivíduo, «um meio natural de cultura em todos os estádios da sua evolução, porque lhe ensina os valores e as disciplinas essenciais ao seu pleno desenvolvimento intelectual, afectivo e social, no seio da comunidade.» (19)

A educação artística deve, portanto, generalizar-se. Um dos princípios básicos desta educação é o de que «é mais importante estimular as faculdades criadoras latentes em cada indivíduo do que desenvolver as qualidades de alguns particularmente dotados.» (20)

Se os estímulos artísticos forem adequados às suas necessidades psicológicas, o adolescente encontrará oportunidades para exprimir as suas ideias, emoções e sensações. «Os que não recebem tais estímulos perdem não só a necessidade de expressar-se criativamente, como também as suas respostas perderão flexibilidade às impressões do mundo externo. Indis-

cutivelmente que muitos terão reconquistado essa capacidade em campos distintos dos da Arte, porém, continua a ser uma pergunta sem resposta a de se não teriam beneficiado o fazer da arte um meio de expressão completamente distinto do utilizado nas ocupações diárias.» (7)

É mais em função de uma integração na vida que em função de uma cultura que se preconiza a educação artística.

Investigações feitas sobre a natureza das forças criadoras levaram, em campos opostos (CIÊNCIA E ARTE) o Dr. Guilford e V. Lowenfeld às mesmas conclusões: — «As forças criadoras, quem num campo, quer noutro, estão submetidas aos mesmos princípios; a faculdade sensitiva ou capacidade do homem se sensibilizar ao mundo e aos seus problemas; faculdade de ser receptivo; mobilidade ou faculdade de se adaptar rapidamente a situações novas; a originalidade; a faculdade de transformação numa forma noutra para a adaptar a um novo fim; faculdade de análise; faculdade de síntese; a organização coerente.» (21)

Concluimos daqui que a expressão artística e a invenção científica têm uma raiz comum que é preciso estimular para que os adolescentes se determinem num sentido ou noutro. Não com o intuito de fazer sábios ou artistas (que não se fazem...), mas no sentido de integrá-los numa sociedade em que, cada vez mais, se fundem a TÉCNICA e a ESTÉTICA.

O objecto mais trivial é hoje alvo de cuidadosos estudos (estética industrial), procurando-se que alie ao aspecto funcional uma aparência agradável. A tendência actual é fazer descer a arte ao público, no sentido de atrair e educar a sociedade de consumo. Como diz Bruno Munari, «não deve existir uma arte separada da vida com coisas belas para olhar e coisas feias para usar.»

Neste sentido, é forçoso que a Escola se abra para a vida, e que uma íntima ligação se estabeleça entre o que ela pode oferecer ao aluno e o que este recebe fora dela, através da televisão, do cinema, da leitura, da observação de inovações técnicas, etc.

É um facto que o universo técnico que rodeia o adolescente lhe é mais familiar e motivo de menos

espanto que para o adulto. Nele nasceu e nele vive. Nunca o viu diferente. Está familiarizado com a máquina que lhe dá toda a espécie de ajuda, de informações, de sensações.

Na rua, em casa, no museu, na Escola, onde quer que seja — sons, imagens, movimentos actuam sobre si impressionando-o, ou deixando-o indiferente. A opção consciente por determinados valores é o resultado de uma sensibilização progressiva, na qual o educador e todo um contexto social desempenham um papel importante.

A educação estética resulta desta educação permanente.

Posso referir uma experiência pessoal, em relação a esta função catalisadora do professor. Perante a surpresa provocada pela observação de uma «guitarra» de Picasso, foi oportuno falar aos rapazes do 2.º ano das noções de espaço e de tempo, e do ponto de vista único. Ouvir num comentário espontâneo — «tem movimento» — ou — «até parece que estou a ouvir música» — demonstra que houve quem se tornasse receptivo a uma expressão plástica que, naquele momento, não fazia ainda parte do seu mundo de imagens.

«Em arte os conhecimentos vêm através da sensibilidade.» (22)

Com efeito, «o fim último da educação artística deve ser desenvolver no adolescente capacidades que poderá usar fora da Escola e durante toda a sua existência — não somente para concluir um trabalho artístico, mas também para olhar uma obra de arte ou comprar um móvel.» (20)

A APRECIÇÃO é, pois, um dos aspectos fundamentais da educação artística. Como factor de adaptação social não se manifesta, em regra, antes da adolescência e surge como «reação qualitativa» (8) de duas outras actividades: a auto-expressão e a observação.

A AUTO-EXPRESSÃO — «necessidade inata do indivíduo comunicar aos outros os seus pensamentos, sentimentos e emoções» (8) não se ensina. Depende do tipo psicológico e determina no adolescente tendências particulares.

A música, a dança, a ginástica rítmica, o jogo dramático (intimamente ligado à literatura), a especulação científica são formas de expressão a que o adolescente adere espontaneamente, por se dirigirem a uma necessidade de expressão corporal, por favorecerem a organização de grupos e por irem ao encontro do seu pensamento formal.

No campo específico da expressão plástica constituem excepção — como já vimos — os que se mantêm com o impulso criador e estético da infância. O adolescente sente-se prisioneiro de «inibições que resultam da consciência crítica com que aprecia os seus próprios trabalhos». (7)

Se é certo que o narcisismo pode desencadear, no adolescente, a expressão plástica, é, em parte, este mesmo narcisismo que a recusa, com receio de que o resultado da sua actividade esteja à quem do que idealmente desejaria realizar. Procura não ferir o seu amor-próprio.

Põe-se-nos então o problema:

Deve essa capacidade de auto-expressão deter-se no ponto em que ficou ou, pelo contrário, devem procurar-se estímulos que o libertem e façam ganhar confiança em si?

Viktor Lowenfeld, no seu interessante e pomnoriado estudo sobre a capacidade criadora do adolescente, (7) diz-nos que é em função das necessidades psicológicas desta idade que se devem propor os estímulos artísticos e que não podemos esquecer os dois tipos criadores que nos surgem na adolescência: o visual e o háptico.

O tipo visual cria a partir da observação do meio. «Os intermediários são os olhos.» (7)

O tipo háptico cria a partir de dentro de si. São as experiências subjectivas, as emoções, que vão definir a sua expressão. «O intermediário é o corpo.» (7)

A OBSERVAÇÃO «pode ser exigida ao adolescente porque ele, espontaneamente, a pode conceder.» (18) Já não estamos perante a «visão inocente» (8) das outras idades. Ver envolve agora uma atitude interior, de atenção e de análise.

A observação deve ser utilizada no sentido de estimular a imaginação e não no sentido de coacção.

de cópia fotográfica. Deve favorecer a expressão pessoal.

Por isso, tomar-se como objecto de representação numa idade em que o interesse pelo corpo está ligado a uma atitude narcísica é, para alguns adolescentes, o ponto de partida para a quebra de bloqueios iniciais.

O auto-retrato permite-lhe afirmar-se, rever-se como é ou como desejaria ser (observação interna), confundir-se como «uma espécie de diário íntimo dum género especial». (23)

E, se a criação é uma transmissão de experiências, essas experiências tanto podem referir-se ao eu, como serem alargadas em função da integração do eu na família, na escola, na sociedade, no tempo.

O contacto com a natureza tem grande interesse porquanto o situa perante problemas que o preocupam particularmente: perspectiva, volume (luz e sombra), movimento.

No entanto — e volto a citar Munari — para além do aspecto com que as coisas normalmente se vêem há outra maneira de entender a natureza: «observar as suas formas enquanto se transformam, seguir os seus ciclos evolutivos. Desde o nascimento até ao último fruto, a planta facilita uma série de informações sobre o porquê de certas disposições da sua estrutura.

«É interessantíssimo observar as nervuras das folhas, a disposição dos canais principais e dos menores, distinguir as duas redes. Seguir a forma dos seus botões desde que despontam até que se abrem. Ver como cresce qualquer planta, anotar as suas formas progressivas. (...) Estudar as estruturas normais, observar a evolução das formas é algo que pode dar-nos a todos a possibilidade de entendermos o mundo em que vivemos.» (28)

Assim, da observação directa à observação micro ou macroscópica, todo um mundo se oferece ao adolescente para ser interpretado, recriado, transposto.

A fotografia integra-se perfeitamente neste espírito. Como seleccionadora de imagens, temos que concordar que o instrumento mais importante, aqui, não é a máquina, mas sim os olhos. Com as condicionantes técnicas e de experimentação que exige define-se como uma ciência e uma arte.

O Museu, as exposições e todo o universo técnico que rodeia o adolescente são campo de observação e reflexão permanente para que saiba situar-se na sua época.

Facultar diferentes materiais ao adolescente é pô-lo perante situações novas que o obrigam a adaptar-se, a tomar iniciativas — o que é particularmente útil numa idade com desejos de afirmação.

Seja o material areia, gesso, barro, pedra, madeira, tecido, metal ou vidro, o adolescente encontra aqui algo semelhante a uma medição de forças contra a matéria que resiste. O material provoca a técnica — e a exploração táctil que essa técnica envolve tem raízes fundas na exploração táctil do próprio corpo. Esta experimentação tem «valor considerável para o seu desenvolvimento sensorial, estético e emocional.» (24)

Se os materiais forem recuperados a sua procura exige uma observação atenta do meio e a sua escolha determina já uma preferência.

A exploração, no entanto, pode ser feita a um nível mais racional (*). O que há ainda de lúdico e de intuitivo nos jogos de composição realizados aos 10-12 anos, poderá surgir agora como uma preocupação estética, uma racionalização e intenção formal.

Os jogos com formas abstractas têm grande interesse porque estão de acordo com o pensamento conceptual da idade. O ponto, a linha, o plano, o volume podem ser tomados como elementos tão concretos como uma folha de árvore ou uma asa de insecto. Quer se procure a forma, a cor, a estrutura, o equilíbrio ou o ritmo, há nestes jogos uma procura que «impede a estereotipia e favorece a expressão pessoal.» (20)

Os fotogramas e as projecções directas animam, igualmente, a participação e a exploração.

A máquina entra no domínio da expressão artística. Um foco luminoso ou um projector de diapositivos podem ser também instrumentos de trabalho equivalentes ao lápis, ao pincel ou à tesoura.

(*) Sigo de perto as propostas de «educação artística para adolescentes» realizadas na América e na Inglaterra (Unesco-1962), de que tenho alguma experiência em actividade particular.

Os fotogramas (desenho com luz sobre papel sensível) obedecem a este espírito de procura (*). «Não se pretende como se faz mas faz tu mesmo». (25)

As projecções directas não são mais do que projecções de diapositivos realizados sem o auxílio da máquina fotográfica. O princípio é este: colocar, entre duas lâminas de vidro uma pequena secção de uma folha, asa de insecto, etc. Projectada, essa forma será ampliada, revelando-nos o desenho de uma estrutura.

Desde a escolha dos elementos ao tratamento de lâminas plásticas «gravadas, alteradas com dissolvente, queimadas, etc. na procura de efeitos diversos» (28) toda uma série de experiências se antevê neste jogo.

Interessa, na realidade, desenvolver, no adolescente faculdades de reflexão e de imaginação — e nesse sentido a educação artística muito contribui para uma maior receptividade a todo o tipo de aquisições.

«A educação não é acumular uma multidão de factos dispersos, é formar o espírito a poder pensar coisas que não se aprendem nos livros.» (27)

Considerando a arte como «acto criador» (26), está aberto o caminho da criatividade ao adolescente.

«Não falamos em evolução, porque há um espírito crítico constante que impede uma expressão colectiva idêntica à da criança. Falamos, sim, de uma arte individual em que há um critério estético pessoal» (7) — mas tão válida, na expressão da sua idade, como a Arte Infantil.

BIBLIOGRAFIA

- (1) COCTEAU (J.) — «Petits Maîtres de la Folie» — La Guilde du Livre, Lausanne, 1961.
- (2) «MANUEL BIBLIOGRAPHIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION» — P. U. F., 1968.

(*) Isto recorda-me uma das brincadeiras da minha infância, na Escola Primária. Tínhamos um companheiro que era filho de um fotógrafo e que levava, para o recreio, papel fotográfico. Púnhamos o papel no chão, ao sol, e sobre ele colocávamos pedras, folhas, atacadores dos sapatos, etc. Era com grande ansiedade que esperávamos algum tempo até poder tirar as «coisas» de cima do papel para ver se tinham ficado bem marcadas ou não.

- (3) PIAGET (J.) — «Six Études de Psychologie» — Editions Gonthier, Genève, 1964.
- (4) LUQUET (H.) — «Le Dessin Enfantin» — Delachaux-Niestle, 1967.
- (5) MALPIQUE (C. e M.) — «Pintura a Dedo» — Revista Portuguesa para o estudo da Deficiência Mental, Lisboa, 1970.
- (6) PRUDHOMMEAU — «Le Dessin de l'Enfant» — P. U. F., 1951.
- (7) LOWENFELD (V.) — «Desarrollo de la Capacidad Creadora» — I e II — Editorial Kapelusz, 1961.
- (8) READ (H.) — «Educacion por el Arte» — Buenos Aires, 1959.
- (9) STERN (A.) — «Le Langage Plastique» — Delachaux-Niestle, 1963.
- (10) WIDLÖCHER (D.) — «L'Interprétation des Dessins d'Enfants» — Dessart, Bruxelles, 1965.
- (11) GLOTON (R.) — «L'Art à l'École» — P. U. F., 1965.
- (12) «Vocabulaire de la Psychanalyse» — P. U. F., 1968.
- (13) KLEIN (M.) — «Développements de la Psychanalyse» — P. U. F., 1966.
- (14) «Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'Enfant» — P. U. F., 1963.
- (15) DEBESSE (M.) — «La Crise d'Originalité Juvénile» — P. U. F., 1948.
- (16) SANTOS (J.) e SKAPINAKIS (N.) — «Educação Estética e Ensino Escolar» — Publ. Europa América, 1966.
- (17) BEAUDOT (A.) — «La Créativité à l'École» — P. U. F., 1968.
- (18) «Programas do C. P. E. S.» — 1968.
- (19) «Art et Éducation» — Unesco, 1954.
- (20) «Play, Explore, Perceive, Create» — Art Education Slides I — Unesco, 1962.
- (21) MIALARET (G.) — «Éducation Nouvelle et Monde Moderne» — P. U. F., 1969.
- (22) «Cahiers Pédagogiques» — 72 — 1968.
- (23) DEBESSE (M.) — «Comment Étudier les Adolescents» — P. U. F., 1948.
- (24) «Three Dimensional Art for the Adolescent Visual and Plastic Stimuli in Art Education» — Art Education Slides, II e III — Unesco, 1962.
- (25) «Designing with light on paper and film» — Davis Publications, Massachusetts, 1969.
- (26) KUPKA (K.) — «Un Art à l'État Brut» — Guilde du Livre, Lausanne, 1962.
- (27) MAJAUULT (J.) — «La Révolution de l'Enseignement» — R. Laffont, Paris, 1967.
- (28) MUNARI (B.) — «El arte como officio» — Nueva Colección Labor, 1968.
- BAUDOQUIN — «Psychanalyse de l'Art» — Librairie Félix-Alcan, Paris, 1929.
- VOLMAT (R.) — «L'Art Psychopathologique» — P. U. F., 1956.
- READ (H.) — «A Arte e a Sociedade» — Ed. Cosmos, 1946.
- DEPOUILLY (J.) — «Enfants et Primitifs» — Delachaux-Niestle, 1964.

DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

Pág.	Ref.	Idade (anos)	Sexo	Técnica	Formato
6	12	14	M	Pintura (gouache)	50×65
	13	12	M	Pintura (gouache)	50×65
	13 a	12	M	Pintura (gouache)	50×65
	14	15	F	Pintura a dedo	50×65
	15	12	M	Pintura a dedo	50×65
	16	12	M	Em actividade	50×65
10	1	3	F	Pintura a dedo	50×65
	2	2 e 6 meses	F	Traço (lápis de cera)	34×45
	3	3	M	Pintura (gouache)	50×65
12	4	6	M	Desenho (lápis)	50×65
	5	6	M	Pintura (gouache)	50×65
	6	7	M	Pintura (Nanquim)	50×65
	7	8	M	Desenho (bico de feltro)	33×18
14	8	7	M	Desenho (bico de feltro)	50×65
	9	9	M	Desenho (pincel)	50×65
	10	9	F	Pintura (Nanquim)	50×65
	11	11	F	Desenho (bico de feltro)	34×45
18	A	2-4	F	Desenho (lápis de cera)	34×45
	B	4-6	F	Desenho (lápis de cera)	34×45
	C	4	M	Desenho (bico de feltro)	16×15
	D	7-9	M	Desenho (esferográfica)	50×65
	E	9-11	M	Desenho (lápis)	50×65
	F	11-13	F	Desenho (pincel)	50×65