Lev S. Vigotski

Imaginação e criação na infância

Ensaio psicológico – Livro para professores

APRESENTAÇÃO E COMENTÁRIOS

Ana Luiza Smolka

Doutora em Educação pela Unicamp e pós-doutorada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Clark.
Professora assistente doutora na Faculdade de Educação da Unicamp

TRADUÇÃO

Zoia Prestes

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou

editora ática

68040

37.046
V996i
2009
ex. 3

Traduzido do original russo *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste*, publicado no livro *Psikhologuia razvitia rebionka* (p. 235-326), Moscou: Eksmo, 2004.

© Editora Ática

Editor-chefe	Carlos S. Mendes Rosa
Editor assistente	Frank de Oliveira
Tradutora	Zoia Prestes
Coordenadora de revisão	Ivany Picasso Batista
Revisores	Alessandra Miranda de Sá, Cibely Aguiar de Souza e Maurício Katayama

ARTE

Editor	Vinicius Rossignol Felipe
Diagramadora	Leslie Morais
Projeto gráfico	Negrito Produção Editorial
Editoração eletrônica	Exata Editoração
Imagem da capa	fonte: www.phillweb.net

A tradutora e a editora, na tentativa de esclarecer e auxiliar estudiosos e leitores, fizeram o possível para localizar o nome completo e o ano de nascimento e morte dos autores citados por Vigotski, assim como outras informações sobre eles.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

V741i

Vigotski, Lev S. (Lev Semionovich), 1896-1934
Imaginação e criação na infância : ensaio psicológico : livro para professores / Lev Semionovich Vigotski ; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka ; tradução Zoia Prestes. - São Paulo : Ática, 2009.
135p. : il. -(Ensaios comentados)

Tradução de: Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-08-12611-8

1. Educação de crianças. 2. Imaginação em crianças. 3. Criatividade (Educação). 4. Psicologia educacional. 5. Psicologia da aprendizagem. I. Smolka, Ana Luiza. II. Título. III. Série.

09-2255. CDD: 372.21
CDU: 372.21

ISBN 978 85 08 12611-8
Código de obra CL 736050

2009
1ª edição
1ª impressão
Impressão e acabamento: Cromosete Gráfica e Editora LTDA

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Av. Otaviano Alves de Lima, 4400 – CEP 02909-900 – São Paulo, SP
Atendimento ao cliente: 0800-115152 – Fax: (11) 3990-1776
www. atica.com.br – www. atica.com.br/educacional – atendimento@atica.com.br

EDITORA AFILIADA

IMPORTANTE: Ao comprar um livro, você remunera e reconhece o trabalho do autor e o de muitos outros profissionais envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras: editores, revisores, diagramadores, ilustradores, gráficos, divulgadores, distribuidores, livreiros, entre outros. Ajude-nos a combater a cópia ilegal! Ela gera desemprego, prejudica a difusão da cultura e encarece os livros que você compra.

Sumário

Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama 7

1. Criação e imaginação 11
2. Imaginação e realidade 19
3. O mecanismo da imaginação criativa 35
4. A imaginação da criança e do adolescente 43
5. "Os suplícios da criação" 55
6. A criação literária na idade escolar 61
7. A criação teatral na idade escolar 97
8. O desenhar na infância 105

Biografia – Vigotski: arte e vida 129
Bibliografia selecionada 133

riormente, retrai-se e, às vezes, desaparece por completo? O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

7. A criação teatral na idade escolar

► A importância da dramatização no desenvolvimento infantil é o foco do presente capítulo. A preocupação aqui está nos modos de compreender, explicar e valorizar essa atividade humana nas relações de ensino. A tônica é pedagógica, e o enfoque é didático. Tal como apresentado, no entanto, o texto apenas tangencia e não mostra a força das elaborações de Vigotski sobre a narrativa, o faz de conta e a brincadeira da criança.

A criação teatral da criança, ou a dramatização, é a que está mais próxima da criação literária infantil. Juntamente com a criação verbal, a dramatização, ou a encenação teatral, representa o tipo de criação infantil mais frequente e difundido. Isso é compreensível porque ela está mais próxima da criança, o que se explica por dois momentos principais. Em primeiro lugar, o drama baseado na ação – na ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal.

"A forma dramática de superar as impressões da vida", diz Petrova[1], "jaz profundamente na natureza das crianças e encontra, de maneira espontânea, sua expressão, independentemente da vontade dos adultos. As impressões externas sobre o ambiente circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação. Em relação a

1. Petrova, A. E. (1888-?). (N. da t.)

atos morais não conscientes (heroísmo, coragem, abnegação), a criança, por força do instinto e da imaginação, cria as situações e os ambientes que a vida não lhe apresenta. As fantasias infantis não permanecem no campo dos devaneios, como nos adultos. A criança quer encarnar qualquer invenção ou impressão em imagens e ações vivas".

► No faz de conta, no palco, o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação *toma corpo* no palco, *realiza-se* no corpo em cena. A ênfase é posta no *processo* de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade prenhe de sentido, repleta de significação.

Assim, sob a forma dramática concretiza-se com maior clareza o círculo completo da imaginação sobre o qual falamos no primeiro capítulo. Aqui, a imagem criada com elementos da realidade encarna-se e realiza-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional; o impulso para a ação, para esse encarnar-se, para a realização, que está contido no próprio processo de imaginar encontra aqui sua efetivação completa. A criança que vê pela primeira vez um trem dramatiza suas impressões: interpreta o papel de trem, bate, apita, tentando imitar o que vê. Essa dramatização da impressão do trem proporciona-lhe enorme satisfação. A autora que citamos fala de um menino de nove anos que, ao saber da existência de uma escavadeira, "durante alguns dias, não se continha, brincando de escavadeira. Empregando todas as forças, atribuía ao próprio corpo o posicionamento da roda; movimentava os braços freneticamente, com os punhos cerrados – eram as pás fixadas nas 'rodas' que servem para pegar a terra. Apesar dessa ginástica cansativa, o menino dedicou-se a ela ao longo de um passeio demorado pela cidade e repetiu-a constantemente em casa e ao brincar no pátio. Os riachos que corriam pelas ruas inspiravam-no ainda mais: parecia-lhe que estava limpando os 'canais' e os 'leitos dos rios'. Ele parava apenas para interpretar o papel do motorista que operava a escavadeira, para virar a máquina, levá-la para 'limpar um rio novo' e, depois, novamente, encurvado, era 'a máquina incansável que trabalha com suas pás'. Uma menina, que enterrou os pés na terra e estava parada imóvel com os braços colados ao corpo, disse: 'Sou uma árvore. Não está vendo? Estou crescendo. Olhe os galhos, as folhinhas'. As mãos dela começam a se levantar devagar, os dedinhos se abrem. 'Não está vendo como o vento me balança?' – E a 'árvore' começa a inclinar-se e tremular com as folhinhas-dedinhos".

O outro motivo que aproxima a criança da forma dramática é a relação desta com a brincadeira. Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás, reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova e material para os mais diferentes tipos de criação infantil. As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costuram, e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta. Por último, a própria brincadeira, que é composta de apresentação de personagens, finaliza todo esse trabalho e fornece-lhe uma expressão completa e definitiva.

"Os exemplos apresentados", diz Petrova, "demonstram suficientemente o quanto a forma efetiva de superar o mundo é própria das crianças. A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de

► A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança *se desdobra* em muitos outros, pode ocupar o *lugar do outro* na relação. Essa experiência, vivenciada na brincadeira, é constitutiva do drama na esfera (inter) subjetiva. "A dinâmica da personalidade é drama", afirma Vigotski, no *Manuscrito de 29*. Na raiz do drama, portanto, a brincadeira. Mas, na raiz da brincadeira, o *drama* humano (cf. apresentação e biografia).

mundo do futuro homem. Podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico. Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, o seu psiquismo".

Alguns pedagogos declaravam-se radicalmente contra a criação teatral infantil. Eles apontavam o perigo que essa forma tem para o desenvolvimento prematuro da vaidade e do comportamento artificial nas crianças etc. Na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Iniciar por um texto literário, decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto. Eis por que estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação. Daí, são possíveis as mais diferentes formas e graus, desde a preparação prévia e o trabalho com o texto literário até o suave alinhavo de cada papel que a própria criança deve desenvolver de forma improvisada num novo texto oral, num processo de brincadeira. Tais peças serão inevitavelmente mais incoerentes e menos literárias do que aquelas prontas, escritas por adultos. Mas terão uma vantagem enorme por surgirem no processo de criação infantil. Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP
BIBLIOTECA

6804 0

da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. Na verdadeira encenação infantil, tudo – desde as cortinas até o desencadeamento final do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força.

Como já foi dito, em torno da encenação serão formados e organizados os mais diferentes tipos de criação infantil: técnico, decorativo-plástico, oral e dramático, no pleno sentido da palavra. O próprio valor dos processos de criação infantil revela-se com muita clareza no modo como os momentos auxiliares, por exemplo, o trabalho técnico de produção do cenário, adquirem para as crianças um significado nada menor do que a própria peça e a brincadeira. Petrova narra uma encenação escolar e o interesse que as crianças manifestaram em relação ao trabalho técnico ligado à encenação.

"Para furar os buracos", diz ela, "deve-se conseguir um instrumento que nem sempre é encontrado no almoxarifado da escola – uma furadeira. Até mesmo os menores dominam com facilidade o processo de furar; foram as crianças de idade pré-escolar que me ensinaram esse procedimento técnico pouco complexo. A furadeira levada por mim fez parte de um período inteiro na vida do grupo: as crianças furaram com ela os cubos grossos e as tábuas; depois, juntaram-nos a pedaços de madeira em diferentes combinações. Dos buracos cresceram florestas, jardins e cercas. A furadeira, aos olhos das crianças, era um milagre da técnica..."

Além da peça, deve-se também deixar que as crianças façam toda a parte de decoração material do espetáculo e,

para que não haja uma quebra na sua estrutura psicológica – o que acontece quando há imposição de um texto que lhes é estranho –, o objetivo e o caráter principal do espetáculo devem ser familiares e compreensíveis para elas. Se os tablados e ornamentos do teatro adulto forem transpostos diretamente para o palco infantil, a criança se sentirá tolhida e inibida; a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si mesma, e todo o espetáculo deve ser organizado de tal forma que todas as crianças sintam que estão interpretando para si mesmas, que sejam envolvidas pelo interesse na interpretação em si, pelo processo de interpretar, e não pelo resultado final. O maior prêmio deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação, e não o sucesso obtido ou o elogio advindo dos adultos.

Assim como para escrever uma obra literária as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita, o seu espetáculo também deve adquirir sentido para elas por meio de determinado objetivo.

"O espetáculo dos pioneiros"[2], diz Rives, "não é uma apresentação pela apresentação, mas sempre tem uma estrutura objetiva, como, por exemplo, o esclarecimento de um ou outro momento revolucionário importante ou de um acontecimento político, do mesmo modo que a encenação é uma forma de conclusão de um trabalho realizado em certo período; qualquer encenação dos pioneiros, tendo uma estrutura objetiva desse gênero, não pode, no entanto, deixar de propor a si mesma objetivos da educação estética;

2. Pioneiros eram membros de uma organização de crianças e adolescentes, de nove a 14 anos, ligada ao Partido Comunista da União Soviética. Todos os pioneiros usavam um lenço vermelho no pescoço e podiam participar de círculos ou de clubes, de acordo com seus interesses. (N. da t.)

qualquer encenação dos pioneiros, além de seu significado propagandístico, deve obrigatoriamente conter determinados momentos de criação".

A narrativa encontra-se próxima da forma dramática da criação infantil, ou seja, a criação verbal das crianças e a dramatização no sentido estrito dessa palavra. O pedagogo e educador Tchitcherin[3] descreve uma encenação infantil:

"Algumas mesas amontoadas, os bancos sobre as mesas; num lugar, estão cravados um tubo de cartolina e uma bandeira; uma tábua desce até o chão, empurra-empurra, acomodam-se no navio. Dois meninos fogem para a América; imperceptivelmente, entram no porão do navio (sob a mesa). No mesmo local, estão os maquinistas e o operário que abastece de carvão o motor do navio; em cima está o capitão, os marinheiros e os passageiros. [...] O navio apita; as rampas são retiradas; no porão, ouve-se um estalo. As pessoas balançam com ritmo a bordo do navio. Além disso, em algum lugar atrás, balança a tábua com a inscrição 'mar'. Eis o principal significado dos materiais secundários: não servem para proporcionar ilusão ao espectador, mas para que a própria brincadeira, que, corajosamente, domina qualquer enredo, possa ser construída em movimento, possa acontecer de forma animada".

Tal espetáculo-brincadeira está muito próximo da dramatização, tão próximo que frequentemente as fronteiras entre um e outro apagam-se. Sabemos que alguns pedagogos introduzem a dramatização como método de ensino pelo tanto que essa forma ativa de representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação infantil.

3. Tchitcherin, Aleksei Vladimirovitch (1900-1989). (N. da t.)

► A literatura e o teatro tornaram-se objeto de estudo para Vigotski desde os anos 1915 e 1916, quando ele escreveu *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Naqueles estudos, ele discutia aspectos da criação literária, da ação dramática e da dimensão estética. Não ficam explicitadas aqui as suas análises e considerações sobre o *drama*, que marcaram seus modos de conceber e estudar o desenvolvimento do psiquismo, a dinâmica da personalidade e a emergência da consciência.

► Por tudo aquilo que não se encontra explicitado, o texto remete a outras leituras de Vigotski.

Quem conhece sua obra sente falta de suas densas elaborações sobre o teatro (*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, 1925; *Psicologia da arte*, 1925; *O problema da psicologia da criatividade do ator*,1932); a educação estética (*Psicologia pedagógica*; 1925); a mediação do outro e do signo, o papel do brinquedo (*A formação social da mente*, 1930-31); a formação da personalidade (*Manuscrito de 29*, 1929); o problema da linguagem e da consciência (*A construção do pensamento e da linguagem*); todos temas que Vigotski enfrenta e discute teoricamente e que têm relação com a temática em pauta neste capítulo.

8. O desenhar na infância

Desenhar, como já destacamos, é um tipo predominante de criação na primeira infância. "À medida que a criança cresce e entra no período da infância tardia, é comum seu desapontamento e frieza em relação ao desenhar." Luquet[1] relatou uma investigação sobre os desenhos de crianças e situou esse arrefecimento entre os dez e os 15 anos. Após esse arrefecimento, segundo ele, o interesse pelo desenhar surge novamente entre os 15 e os 20 anos. Porém, trata-se de um novo furor pela criação plástica, vivido apenas pelas crianças que possuem um dom artístico elevado. A maioria delas congela-se por toda a vida nesse estágio em que são assaltadas por tal ruptura; os desenhos de um adulto que nunca desenhou diferenciam-se muito pouco dos de uma criança de oito ou nove anos que está no final do ciclo de interesse pelo desenhar. Esses dados demonstram que, na idade que focalizamos, o desenhar vive

► Vigotski dialoga com psicólogos, artistas e educadores que prestaram atenção ao desenho das crianças e se propuseram a estudá-lo, já desde fins do século XIX. Comenta sobre as fases do desenho por eles descritas e concorda com as constatações apresentadas. Aqui também se evidencia uma visão maturacionista, que se distancia dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural. Esboça-se, contudo, a possibilidade de outra interpretação teórica quando ele indaga sobre o *sentido* de desenhar no desenvolvimento humano e busca interpretar as mudanças e o declínio dessa atividade na *idade de transição*, ressaltando a importância do ensino.

1. Luquet, Georges-Henri (1876-1965). (N. da t.)

um declínio e normalmente é abandonado pelas crianças. Barnes estudou mais de 15 mil desenhos e verificou que essa ruptura ocorre aos 13 ou 14 anos.

"Pode-se constatar", diz Barnes, "que as meninas, aos 13 anos, e os meninos, aos 14, são menos corajosos na expressão. As crianças que se recusam terminantemente a desenhar estão acima dos 13 anos. Outras pesquisas nessa direção também demonstram que, aos 13 anos, no período de amadurecimento sexual, as crianças sofrem mudanças em seus ideais".

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação. Para entender a ruptura que sofre o desenhar infantil nesse período é preciso delinear em traços breves os principais marcos pelos quais ele passa. Kerschensteiner[2] realizou experiências sistemáticas sobre o desenhar infantil e dividiu todo o processo de desenvolvimento em quatro estágios.

Se deixarmos de lado o estágio das garatujas, dos traços e da representação de elementos disformes isolados e começarmos da época em que surge o desenho, no sentido próprio dessa palavra, veremos que a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distantes da sua representação fidedigna e real. Na figura humana, é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura

▸ Nesta apresentação, Vigotski toma como ponto de partida o desenho figurativo da criança. Vale lembrar que em *A formação social da mente* ele analisa a emergência da atividade de desenhar na ontogênese, como parte da pré-história da escrita. Mostra como um movimento da criança se torna gesto significativo e como esse gesto, passível de ser visto como uma *escrita no ar*, pode se *fixar* no papel.

2. Kerschensteiner, Georg (1854-1932). (N. da t.)

humana limita-se a isso. São os chamados cabeça-pernas, ou seja, seres esquemáticos desenhados pela criança no lugar da figura humana. Ricci[3], que estudou desenhos infantis, perguntou certa vez a uma criança que havia desenhado uma dessas figuras cabeça-pernas:

– Como? Ele tem apenas cabeça e pernas?

– É claro – respondeu a criança –, isso é o suficiente para ver e ir passear.

Um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação. Um psicólogo que pediu a uma criança que desenhasse a mãe, sentada a seu lado, pôde observar que ela desenhou a mãe sem ter olhado nem uma vez sequer para ela. No entanto, não apenas as observações diretas, mas as análises do desenho, demonstram com muita facilidade que a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa. Quando a criança vê um cavaleiro montado de perfil, desenha as duas pernas, apesar de apenas uma perna estar visível. Quando desenha uma figura humana de perfil, faz os dois olhos.

"Se a criança quer desenhar uma figura humana vestida", diz Bühler[4], "então ela age da mesma forma que quando veste uma boneca: de início, desenha-a nua e, depois, vai pondo a roupa; o corpo aparece através das roupas; vê-se o moedeiro no bolso e até mesmo as moedas".

Então, o resultado é o que se chama corretamente de desenho de raios X. Os desenhos 6 e 7 dos Anexos são desse tipo. Ao desenhar uma figura humana vestida, a criança traça sob as roupas as pernas que não vê. Outra prova clara

3. Ricci, Corrado (1858-1934). (N. da t.)
4. Bühler, Karl (1879-1963). (N. da t.)

de que ela desenha de memória são a incongruência e a inverossimilhança do desenho infantil. Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana. Nos desenhos dos Anexos, estão representações esquemáticas da figura humana, e por elas é fácil dizer em que consiste o esboço esquemático. Com toda razão, Sully[5] afirma sobre esse estágio:

"Reconhecer que a criança de três ou quatro anos imagina a face humana pior do que a representa parece sem sentido. Se duvidarmos disso, então é verdade que o desenho que a criança faz sem representar cabelos, orelhas, torso e braços vem no rastro de seus conhecimentos. Como é possível explicar isso? Explico dizendo que o pequeno pintor é bem mais um simbolista do que um naturalista; ele não se preocupa nem um pouco com a semelhança completa e exata e deseja apenas as indicações superficiais". Obviamente, as limitações técnicas contribuem para essa pobreza de elaboração que acontece devido à ausência de um objetivo artístico sério. O rosto redondo com duas linhas que o sustentam corresponde ao que é fácil e cômodo para a criança fazer. Bühler, com toda a razão, diz que os esquemas da criança são bem racionais porque eles, assim como os conceitos, contêm somente os aspectos essenciais e constantes dos objetos. Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, e não o que vê. Por isso, frequentemente desenha algo que é excessivo, algo que não vê; e, ao contrário, frequentemente oculta muito daquilo que vê mas não é essencial para ela no objeto que está representado. Os psicólogos concordam com a seguinte conclusão: nesse estágio, o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado.

5. Sully, James (1842-1923). (N. da t.)

"Quando se pede a uma criança de sete anos que descreva um cavalo", diz Bühler, "então, ocorre, basicamente, a mesma enumeração das partes do corpo, como ao desenhar: o cavalo tem uma cabeça e um rabo, duas pernas na frente e duas atrás etc. Eis por que o desenhar de memória é entendido simplesmente como uma narrativa gráfica".

Na realidade, é possível explicar esses fatos da seguinte maneira: enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele. Em sua narração oral, ela não é fortemente constrangida pela continuidade temporal ou espacial do objeto e, por isso, pode, com determinados limites, captar quaisquer particularidades ou ignorá-las: por exemplo, o anão tem cabeça grande e duas pernas curtas brancas como a neve; tem dedos e um nariz vermelho. Se a mão do pequeno pintor for dirigida de modo ingênuo ou, melhor dizendo, sem crítica, por essa simples descrição composta de contradições, então as perninhas curtinhas podem com facilidade crescer diretamente da grande cabeça e mais ou menos no mesmo lugar podem ser colocados os braços, porém o nariz pode ser desenhado de forma correta no meio do círculo da cabeça. Mas isso é exatamente o que é possível ver de fato nos primeiros desenhos infantis.

O estágio seguinte é denominado de estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto, mas também de transmitir as inter-relações formais das partes. Nesse segundo estágio de desenvolvimento do desenho infantil, percebemos, por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática

► As primeiras garatujas são seguidas da nomeação pela linguagem verbal. Os traços no papel constituem, assim, os primórdios de uma *narração gráfica*. As palavras que, na etapa inicial, designam e identificam os rabiscos *a posteriori*, vão adquirindo outras funções no desenvolvimento da criança. O que não fica aqui explicitado é que, assim como na brincadeira, também no desenho a forma verbal de linguagem torna-se imprescindível para a realização da atividade; ela acompanha as ações e a produção da criança, conferindo-lhe significado. A narrativa e a dramatização encontram-se intrinsecamente relacionadas ao gesto que marca o movimento do corpo e as ações da criança pequena no papel.

– são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. Esse estágio não pode ser, é claro, nitidamente delimitado pelo precedente. No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto.

O terceiro estágio, segundo Kerschensteiner, é o da representação verossímil, quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil. O desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno. A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda é delineado sobre o plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência. "Muito poucas crianças", diz Kerschensteiner, "vão além do terceiro estágio com forças próprias, sem a ajuda do ensino. Até os dez anos, verificamos isso como uma rara exceção; a partir dos 11, começa a aparecer uma determinada porcentagem de crianças que possuem alguma capacidade de representação espacial do objeto".

No quarto estágio, o da representação plástica, partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto.

Para que fiquem claras as diferenças entre os quatro estágios e a evolução gradual por que passa o desenho infantil, vamos apresentar alguns exemplos. Tomemos quatro representações consecutivas de um vagão de bonde. No primeiro desenho, há um esquema puro: alguns pequenos círculos tortos que representam as janelas e duas linhas compridas que representam o vagão. Isso foi tudo que a

criança desenhou, desejando transmitir a imagem de um vagão de bonde. Em seguida, vem um esquema igualmente puro, mas só que as janelas estão localizadas nas laterais do vagão; é transmitida, mais corretamente, a inter-relação formal das partes. No terceiro desenho, é transmitida a imagem esquemática dos vagões com a enumeração detalhada das partes e dos pormenores. Nesse desenho, há representação de pessoas, bancos, rodas, mas diante de nós ainda está uma imagem esquemática. E, por fim, no quarto desenho, feito por um menino de 13 anos, há uma imagem plástica do vagão de bonde, que leva em conta a perspectiva e transmite a aparência real do objeto.

Os quatro estágios no desenvolvimento do desenho infantil podem ser percebidos com mais nitidez ainda nos exemplos de representação das figuras humana e animal, que são os dois objetos que as crianças mais gostam de desenhar. Nos primeiros desenhos, diante de nós está uma pura representação esquemática da figura humana que frequentemente se limita a três ou quatro partes do corpo. Aos poucos, esse esquema se enriquece de detalhes, surge o desenho de raios X, que ganha uma série de pormenores.

No segundo estágio, encontramos de novo a imagem de raios X esquemática, como se vê, por exemplo, no desenho de um menino de dez anos que representou o pai com o uniforme de condutor. O torso e as pernas podem ser vistos através da roupa e, no quepe, há um número; no paletó, duas fileiras de botões. No entanto, ainda que com toda a riqueza de transmissão de detalhes, a imagem permanece no primeiro estágio de esquema puro. No segundo estágio, o da representação esquemático-formal mista, vemos a tentativa de transmitir a imagem mais verossímil do objeto. Diante de nós está o esquema misturado com a aparência ou a forma real. Por exemplo, o desenho de uma criança de dez anos.

Ele representa o pai e a mãe. Nessas figuras, é fácil perceber as marcas da representação esquemática, porém predomina a transmissão formalmente correta do objeto. Por fim, os desenhos que pertencem ao terceiro estágio mostram contornos planos da imagem que representa de modo verossímil a aparência real do objeto. Com alguns erros e desproporções, a criança torna-se realista, desenha aquilo que vê, transmite a pose, o movimento, leva em conta o ponto de observação; o esquema não está mais no desenho.

Por último, no quarto estágio, está a representação plástica que considera a forma plástica do objeto a ser representado. É assim, por exemplo, o desenho que mostra o retrato de um menino dormindo; foi feito por um menino de 13 anos.

Podemos perceber os mesmos quatro estágios na representação de animais. Isso demonstra com toda a segurança que a diferença na representação não é condicionada ao conteúdo e ao caráter do tema do desenho, mas está relacionada à evolução por que passa a criança.

No primeiro desenho (19), está representado um cavalo que tem, no lugar da cabeça, o rosto humano. Nesse primeiro estágio, as crianças desenham todos os animais completamente iguais; os esquemas de gato, de cachorro, com frequência os de galinha, não se diferenciam uns dos outros; com esforço e de forma esquemática, a criança representa o torso, a cabeça e as pernas. No nosso desenho, a face tem claramente uma aparência humana, apesar de ser de um cavalo. No segundo estágio, a criança transmite o esquema do cavalo, misturando a ele alguns traços que correspondem à sua aparência ou forma real; por exemplo, a forma típica da cabeça e do pescoço. Seu desenho do cavalo já começa a diferenciar-se com nitidez do desenho de um gato e de outros animais, sobretudo dos esquemas de pássaros.

► Interessado em compreender a natureza da *evolução* (termo muito em pauta após as contribuições de Darwin) na dimensão filogenética e ontogenética, Vigotski indagava sobre as transformações que se operam no desenvolvimento humano e sobre a emergência de novas formas de atividade. O desenho da criança parece *evoluir* para formas mais verossimilhantes e plásticas de representação do real. Aqui se abre um campo interessante de investigação e debate. Podemos perguntar: como as condições de participação do outro – por exemplo, um colega, um professor – afetam o desenvolvimento e a realização da atividade pelas crianças? Como a própria atividade de desenhar se transforma com novos recursos e técnicas? Como *desenhar* indica processos e mudanças nos modos sociais, históricos de ver e conceber o mundo?

No terceiro estágio, a criança apresenta um contorno plano mas verossímil da imagem do cavalo, e apenas no quarto estágio, como se vê pelo desenho 20, a criança transmite a perspectiva plástica da imagem do cavalo. Somente nesse momento ela passa a desenhar o objeto assim como o vê. À primeira vista, chegamos a uma conclusão paradoxal quando perpassamos os quatro estágios que delineamos e pelos quais caminha a criança no processo de desenvolvimento do seu desenhar. Poderíamos esperar de antemão que o desenho de observação fosse mais fácil que o de memória. No entanto, observações experimentais demonstram que o desenho de observação, a representação real do objeto, é apenas o estágio superior e último no desenvolvimento do desenho infantil; é um estágio que somente poucas crianças atingem.

Como se explica isso?

Nos últimos anos, o professor Bakuchinski[6], pesquisador do desenho infantil, tentou dar uma explicação para esse fenômeno. O primeiro período de desenvolvimento da criança, de acordo com sua explicação, põe em destaque a forma motor-tátil na percepção infantil e a mesma forma para orientação no mundo circundante. Essas formas têm primazia em relação às impressões visuais, que se subordinam aos meios motor-táteis de orientação da criança.

"Toda ação da criança", diz esse autor, "e os produtos de sua criação podem ser compreendidos e explicados em geral e em detalhe por essa inter-relação entre os meios motor-táteis e visuais de percepção do mundo pela criança. Ela está por inteiro no movimento espontâneo real. Ela cria a ação real. Interessa-lhe, antes de tudo, o processo de ação, não o resultado; prefere fazer coisas e não representá-las,

6. Bakuchinski, Anatolii Vassilievitch (1883-1939). (N. da t.)

► Essa afirmação tão reiterada no texto e comum a vários autores – "as crianças desenham o que sabem e não o que veem; desenham de memória, não de observação" – pode ganhar uma explicação teórica diferente do maturacionismo ou do associacionismo. Interpretada da perspectiva histórico-cultural, essa afirmação significa que desenhar implica a inserção nas práticas sociais e a elaboração das funções psicológicas superiores, intrinsecamente relacionadas aos modos de operar com signos (cf. *A formação social da mente*). Um desenho ou uma pintura pode *significar* sem necessariamente *representar* o real. No início, a criança faz o traçado e fala daquilo que lhe vem à mente, ganha realce ou lhe chama a atenção. A criança *pensa lembrando*. No curso do desenvolvimento, a *percepção* da criança vai se tornando verbalizada e se transforma simultaneamente à elaboração de formas voluntárias de atenção e de memória.

aspira empregá-las, até o limite, de forma utilitária, sobretudo no decorrer da brincadeira, mas é indiferente ou quase indiferente em relação à contemplação, principalmente quando é longa. Nesse período, as ações da criança diferenciam-se por um forte matiz emocional. A ação física predomina sobre os processos analíticos da consciência. Os produtos da criação diferenciam-se por um esquematismo radical e representam em geral os símbolos comuns das coisas. Suas alterações e ações não são reproduzidas. Na brincadeira, isso é narrado ou demonstrado".

A orientação fundamental da evolução da criança relaciona-se ao papel crescente que a visão tem no processo de conhecer e dominar o mundo. De uma situação subordinada, a visão assume um papel predominante, e o próprio aparelho motor-tátil do comportamento da criança subordina-se ao da visão. No período de transição, percebe-se a luta de duas orientações contrárias do comportamento infantil, a qual finda com a vitória completa da orientação visual pura na percepção do mundo.

"O novo período está ligado ao enfraquecimento da atividade física externa", diz Bakuchinski, "com o fortalecimento da atividade mental. Inicia-se o período analítico-racional do desenvolvimento infantil, que permanece ao longo da infância tardia e da adolescência. Na percepção do mundo e na reflexão criadora dessa percepção, os marcos visuais passam a ter papel predominante. O adolescente torna-se mais espectador, contempla o mundo de lado, experimenta-o como um fenômeno complexo e, nessa complexidade, assimila muito mais as relações entre os objetos, suas alterações, do que a multiplicidade e a presença das coisas, como ocorria no período anterior".

A criança ocupa-se do processo que ocorre no mundo externo, não do processo da sua ação.

► Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que não é simplesmente a "visão" que se impõe sobre a ação da criança; é a *percepção* sincrética e globalizada desta que vai se tornando mais analítica com a emergência da linguagem. A observação está relacionada, portanto, à percepção detida e orientada, e à atenção voluntária. Desenhar copiando ou *representando* o real em seus detalhes é tarefa difícil; é uma possibilidade de realização da atividade; supõe o desenvolvimento do simbolismo, um objetivo específico, o distanciamento do objeto, o direcionamento do olhar, o controle da ação...

Na criação plástica, nesse período, o adolescente tende à forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço.

Assim, vemos que a transição para a nova forma de desenhar está ligada, nesse período, às profundas mudanças que ocorrem no comportamento do adolescente. É interessante atentar para os dados de Kerschensteiner relativos à frequência dos quatro estágios. Já vimos que Kerschensteiner constata o quarto estágio apenas a partir dos 11 anos, ou seja, exatamente a partir daquela idade em que, segundo a maioria dos autores, tem início o declínio da arte de desenhar das crianças. É provável que tenhamos, nesse caso, por um lado, como já foi mencionado, crianças excepcionalmente dotadas e, por outro, crianças que recebem estímulos benéficos para o desenvolvimento do desenhar por meio do ensino escolar ou em situações domésticas especiais.

Essa criação infantil não é mais a mesma criação espontânea e em grande escala, a que surge de modo autônomo; é a criação ligada à habilidade, aos hábitos conhecidos de criação, ao domínio do material etc. Dos dados apresentados pelo autor pode-se ter uma impressão a respeito da distribuição dos quatro estágios por idade: vemos que as crianças de seis anos estão todas no primeiro estágio do esquema puro. A partir dos 11 anos, esse estágio é encontrado com menos frequência; o desenho sofistica-se, e, a partir dos 13 anos, surge o desenho real, no sentido completo e preciso dessa palavra.

São curiosos os dados de outro pesquisador do desenho infantil, Levinstein, que demonstram do que a criança dota a figura humana representada esquematicamente, em diferentes idades.

Assim, podemos ver que o torso é encontrado ao todo 50 vezes nos desenhos da criança de quatro anos e cem vezes nos do adolescente de 13 anos; as pálpebras e as sobrancelhas são vistas em 92% dos desenhos aos 13 anos e são nove vezes menos frequentes nos desenhos da criança de quatro anos. Ao analisarmos esses dados, a conclusão geral pode ser formulada do seguinte modo: as pernas, a cabeça e os braços são encontrados logo nos primeiros estágios de desenvolvimento do desenho infantil; as outras partes do corpo humano, os detalhes e a roupa aparecem mais à medida que a criança cresce.

► Ao problematizar a ruptura e o desinteresse dos adolescentes pelo desenho na idade de transição, Vigotski aponta para o valor do ensino e para a necessidade de apropriação de recursos e técnicas construídas na história humana. O conhecimento e o domínio desses recursos e técnicas abrem as possibilidades de criação de novas formas e de novas relações, de invenção e transformação da própria atividade. O que é apontado por ele com relação à última etapa do desenho merece, contudo, ser objeto de consideração e análise nas relações de ensino com crianças bem menores.

Do que foi dito surge a questão: como temos de nos relacionar com a criação artística na idade de transição? Ela é uma rara exceção, deve-se estimulá-la, dar-lhe importância, cultivá-la nos adolescentes ou deve-se pensar que esse tipo de criação morre de morte natural no limiar da idade de transição?

Eis como a menina adolescente avalia os resultados de suas aulas no círculo de educação artística sob a orientação de Sakulina[7]:

"Agora, as cores me dizem. A combinação delas provoca em mim determinado ânimo. As cores e o desenho explicam para mim o conteúdo do quadro e sua ideia e, depois, a maior parte da minha atenção começa a ser atraída pelo agrupamento de objetos, que também cria um estado de espírito no quadro, assim como a luz e a sombra, que introduzem muita vida nele. Essa luz me interessa muito e, quando desenhamos de observação, sempre quero transmitir o máximo dela, porque tudo com ela fica mais vívido; mas é muito difícil".

7. Sakulina, Nina Pavlovna (1898-1975). Os trabalhos dessa autora podem ser encontrados no livro *Iskusstvo v trudovoi chkole* (Moscou, 1926). (N. da t.)

No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio da liberdade, que é a condição imprescindível de qualquer criação. Isso significa que as aulas de criação para crianças não podem ser nem obrigatórias nem compulsórias e podem surgir apenas dos seus interesses. Por isso, na idade de transição, o desenhar também não pode ser um fenômeno comum e geral. Mas, tanto para as crianças talentosas como para as que não têm interesse em se tornar pintores profissionais, o desenhar possui um enorme sentido cultivador; quando, segundo o depoimento apresentado antes, as cores e o desenho começam a dizer algo para a adolescente, esta começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência.

Dois problemas extremamente importantes sobre os quais nos deteremos nas conclusões estão relacionados ao desenhar na idade de transição. O primeiro é que para o adolescente já não basta uma atividade de imaginação criadora; ele não se satisfaz com um desenho qualquer para a contemplação de sua imaginação criadora e precisa adquirir habilidades e conhecimentos especiais e profissionais.

Ele deve aprender a dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenvolvimento do desenhar nessa idade. Vemos, assim, o problema em toda a sua complexidade. Ele é composto de duas partes: por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora; por outro, o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. Apenas onde há desenvolvimento suficiente dos dois la-

► Diferindo da teoria do espontaneísmo e do dom, o ensino apresenta-se como uma possibilidade concreta de apropriação da forma gráfica, plástica, de linguagem pelas crianças e adolescentes. Orientar o olhar, apresentar e analisar a produção de diversos autores, explicar a composição, mostrar a técnica, viabilizar o acesso aos materiais, informar e instruir, são ações que ampliam a experiência, expandem o conhecimento, contribuem para o domínio das especificidades dessa forma de linguagem. Não se trata de colocar uma pintura em palavras. Trata-se de experienciar as possibilidades de sentido que uma obra mobiliza. Da análise das obras às possibilidades de produção, aprende-se outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva; aprende-se a narrar pelo desenho.

dos a criação infantil pode se desenvolver corretamente e dar à criança o que temos o direito de esperar dela. O outro lado, relacionado com o desenhar nessa idade, consiste na íntima relação que essa atividade tem com o trabalho produtivo ou a produção artística. Pospelova conta sobre a experiência de criação infantil no campo da feitura de uma gravura, o que exigiu das crianças uma série de processos técnicos para a sua preparação e impressão.

"O processo de impressão", diz a autora, "não seduziu as crianças nem mais nem menos do que a própria entalhadura. Depois das primeiras provas, aumentou significativamente o número de participantes do círculo".

A gravura tornou-se para as crianças objeto de criação não apenas artístico, mas também técnico. Graças às especificidades de sua técnica, com frequência a gravura não era utilizada nem com objetivos artísticos; as crianças faziam letreiros, anúncios, carimbos, usavam a técnica da gravura no jornal mural escolar, preparavam ilustrações para a aula de ciências e de história, demarcando a futura relação do trabalho com a ocupação de tipógrafo. Então, a autora, com toda a razão, conclui dizendo:

"Diante do grau de interesse dos adolescentes pela técnica do trabalho, ficou evidente que um dos métodos pedagógicos mais eficientes era atrair a atenção para alguma produção por meio de uma criação artística pessoal". Essa síntese do trabalho artístico e produtivo responde como nunca à criação infantil nesse período. As duas gravuras apresentadas pela autora, representando um moinho e um camponês, mostram o quanto podem ser complexos os processos técnicos e de criação quando se entrelaçam.

Qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é,

► Como vimos no capítulo 5 (cf. o segundo comentário), Vigotski relaciona os conceitos de *atividade produtiva* de Marx e de *imaginação criadora* de Ribot, viabilizando um redimensionamento deles dois. Quando concebemos o desenvolvimento humano afetado pela história e pela cultura, as *artes do fazer* (e aqui lembramos a *techné* grega) precisam ser ensinadas. Arte e técnica, criação e produção. É o domínio da técnica, enquanto apropriação e desenvolvimento de uma *expertise* construída social e historicamente, que pode propiciar um salto qualitativo na abertura de novas possibilidades de ação, de criação.

provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade. Labunskaia[8] e Pestel[9] descreveram a experiência de um trabalho com crianças no campo da produção artística.

"Que significado", perguntam as autoras, "pode ter a produção artística para as crianças na idade de transição e na idade mais difícil no que diz respeito aos aspectos artístico-pedagógicos, que se situa nos 13, 14 e 15 anos, quando até mesmo as mais talentosas contagiam-se entre si com a seguinte afirmação: 'Não sabemos de verdade, e da forma como sabemos não vale a pena?' Apenas pela conservação por parte delas do anseio pela estrutura objetiva da criação e pelo domínio do material é que se pode oferecer-lhes educação e formação artística, atraindo-as para a produção de arte. Os lápis, a argila e as tintas que são utilizados para tarefas puramente plásticas parecem enfadar os adolescentes. O material novo e as tarefas novas, dessa vez utilitários, darão um novo impulso à criação deles. Se quando eram menores a superação das dificuldades técnicas arrefecia e freava seus ímpetos de criadores, agora é o contrário: determinadas limitações, dificuldades técnicas, necessidade de utilizar sua capacidade de representar em determinados limites elevam sua atividade laboral criativa, decorrendo daí o valor da vocação profissional na produção".

A importância do momento técnico com que deve ser instrumentada a criação para que se torne possível nesse período fica evidente quando se leva em consideração que ele propicia o germe do trabalho criativo de maneira mais acessível à criança. As autoras, com razão, dizem que a criação ensina a criança a identificar sua capacidade criadora

8. Labunskaia, Galina Viktorovna (1893-1970).
9. Pestel, Vera Efremovna (1887-1957). (N. da t.)

na construção da vida social-proletária (decoração do clube, preparação de estandartes, de cartazes, de apetrechos teatrais e de murais). As autoras utilizaram em sua experiência o bordado, o entalhamento em madeira, a estampagem em tecido, o brinquedo, a costura e a marcenaria, e todas essas experiências levaram ao mesmo resultado fecundo: com o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças ocorria o seu desenvolvimento técnico; o próprio trabalho tornava-se mais consciente e agradável, e a criação, ao deixar de ser passatempo e brincadeira que não interessava ao adolescente mais sério, começava a satisfazer a relação responsável e crítica que a criança tinha com suas ocupações, pois estruturava-se sobre a base da técnica que ela dominava gradativamente por meio do trabalho. A partir desse fato e das experiências de encenações teatrais infantis, é fácil encontrar a saída para o campo da pura criação técnica das crianças.

Seria de todo incorreto imaginar que as possibilidades criadoras das crianças limitam-se de forma exclusiva à criação artística. Infelizmente, a educação tradicional, que mantinha as crianças longe do trabalho, permitia-lhes revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase com exclusividade na área da arte. É exatamente isso que explica o fato de a criação artística infantil ser a mais estudada e bem conhecida. No entanto, no campo da técnica, encontramos um desenvolvimento intensivo da criação infantil, sobretudo na idade que nos interessa. A preparação de modelos de aeroplanos, de carros, a criação de novas construções, de projetos e trabalhos nos círculos dos jovens naturalistas[10] – todas essas formas de criação técnica

10. A nosso ver, o autor pode estar referindo-se ao que hoje se costuma chamar de "jovens cientistas". (N. da t.)

infantil adquirem um enorme significado por direcionarem o interesse e a atenção das crianças para uma nova área em que se pode manifestar a imaginação criadora do ser humano.

Como vimos, a ciência, assim como a arte, permite a aplicação da imaginação criadora; a técnica constitui o produto da mesma atividade cristalizada pela imaginação, como diz Ribot. Assim como no campo da criação artística, as crianças que tentam dominar os processos de criação científica e técnica também apoiam-se na imaginação criadora. O desenvolvimento do rádio e a difusão ampla da formação técnica, na atualidade, propiciaram, nos últimos anos, o desenvolvimento de uma rede enorme de círculos para os interessados em eletrotécnica. Paralelamente a eles, existe uma série de círculos produtivos da juventude trabalhadora nas fábricas: círculos de aviação, de químicos, de construtores, entre outros[11].

Em relação ao desenvolvimento da criação infantil, a mesma tarefa é cumprida pelos círculos de jovens naturalistas que tentam combinar seu trabalho criador com as tarefas de melhorar a economia popular; os círculos de jovens naturalistas e de jovens técnicos, de que estão repletos os clubes de pioneiros, devem se transformar na escola de criação técnica do futuro para os nossos adolescentes.

11. Círculos infantis ou clube dos pioneiros eram comuns na União Soviética. Consistiam no oferecimento de atividades fora do horário escolar e em pequenas turmas para crianças e adolescentes. As atividades se desenvolviam em conjunto com instrutores ou professores. Podiam ser círculos de desenho, marcenaria, corte e costura, culinária, música, línguas estrangeiras, dança, radiotécnica, entre outros. Os conhecimentos eram postos em prática ao longo das próprias atividades. Por exemplo, costurava-se um vestido ou uma camisa, consertava-se um rádio, fazia-se uma caixa de madeira, inventava-se uma dança etc. (N. da t.)

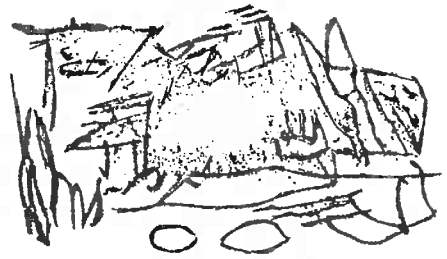
Não vamos nos deter detalhadamente nisso nem nos outros tipos de criação, tais como a musical, a escultural etc., pois não faz parte da nossa tarefa apresentar uma enumeração completa e sistemática de todos os tipos possíveis de criação infantil. Nosso objetivo não é também a descrição da metodologia do trabalho com as crianças em todos os tipos de criação infantil que mencionamos antes. Para nós, era importante indicar apenas o mecanismo de criação infantil, as suas especificidades mais substanciais, na idade escolar, como também, utilizando os exemplos das formas mais estudadas da criação do escolar, demonstrar o funcionamento desse mecanismo e a presença dessas especificidades.

Como conclusão, deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo.

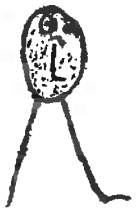
A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente.

► As considerações de Vigotski sobre a arte e a técnica mostram-se ainda inspiradoras. Ele fala das condições da época e projeta o futuro. Quase cem anos depois, vivenciamos determinadas condições de vida, de conhecimento e desenvolvimento da tecnologia que viabilizam novas formas de objetivação da experiência. Criamos novas linguagens e aprendemos novos modos de dizer. Experienciamos as mais diversas possibilidades da *imagem em ação* e somos intensamente afetados por elas. Produção e produtos nos impactam, nos transformam: câmeras, vídeos, foografias, filmes, livros, ilustrações, desenhos animados, histórias em quadrinhos, televisão, mídia em geral condensam as artes, as técnicas, as práticas, o trabalho humano, a imaginação criadora; constituem um universo imagético, gráfico, plástico, flexível, que nos mobiliza e que nos leva a transcender a cada instante os limites da criação humana.

Anexos



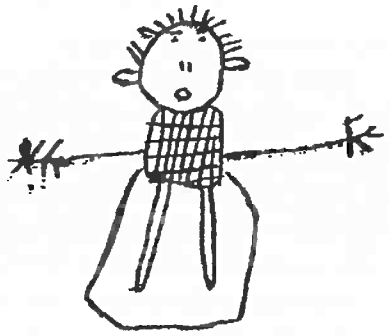
Desenho 1. Automóvel (garatujas).



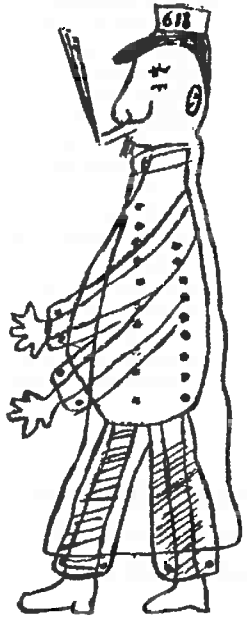
Desenhos 2 e 3. Cabeça-pernas.

Desenho 4. Desenho de memória de uma menina de sete anos. Uma representação típica de um ser humano sem o torso. Esquema puro. A menina não desenha em casa e não tem livros com ilustrações.

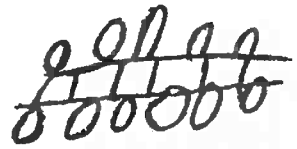
Desenho 5. Desenho de memória. Esquema puro. O torso em forma oval. Desenhou-o um menino de quatro anos que frequenta o jardim de infância.

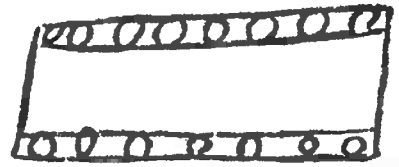


Desenho 6. Desenho de memória de uma menina de sete anos que não tem livros com ilustrações. O torso em forma retangular. Esquema puro.

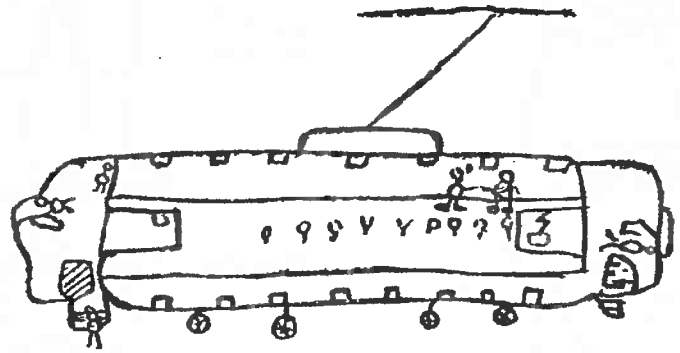


Desenho 7. Esquema puro. O torso em linhas circulares. A figura está vestida de uniforme, de calças e boné. Todos os botões estão desenhados (equivocadamente, estão desenhados nas calças). Desenho de um menino de dez anos que desenha em casa. A imagem é do pai, condutor de bonde.

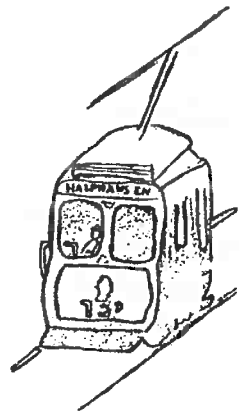




Desenhos 8 e 9. Representação de memória de um vagão de bonde. Um desenho totalmente primitivo. Feito por uma menina com idade entre sete e dez anos que não desenha em casa e não tem livros com ilustrações.



Desenho 10. Representação de memória de um vagão de bonde. Esquema puro. Desenhado por uma menina de 12 anos. O interessante é que o vagão está representado em corte.

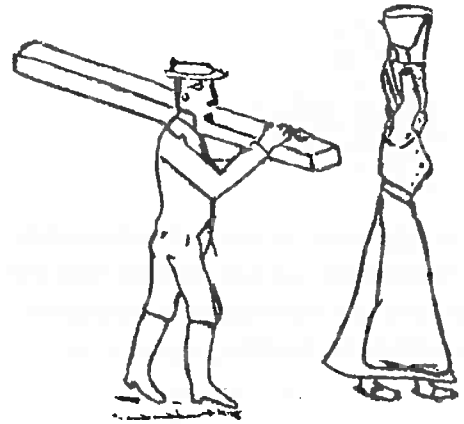


Desenho 11. Representação de memória de um vagão de bonde. A perspectiva foi levada em conta. Desenho de um menino de 13 anos que desenha em casa. Merece atenção o ponto de vista lateral.

Desenho 12. O soldado.

Desenho 13. Um pioneiro fazendo a saudação.

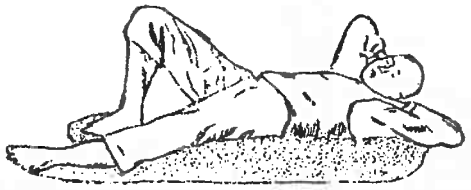
Desenho 14. A mãe com a criança.



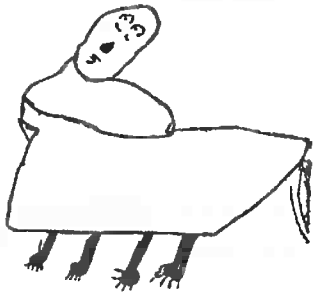
Desenho 15. Estágio 3. Desenhos não esquemáticos. Realizados por um menino de dez anos que desenha em casa e tem livros com ilustrações. Com a presença de vários erros (braços compridos etc.), o desenho se aproxima do estágio 4 (saliências das mangas e das barras do casaco).

Desenho 16. Estágio 3. Desenho não esquemático de um menino de seis anos. Rudimentos do estágio 4 (representação em dimensões das dobras da saia e das mangas).

Desenho 17. Estágio 4. Rudimentos da representação que corresponde à forma real do objeto. O desenho foi feito por um menino de 12 anos, filho de um jornaleiro.



Desenho 18. Representação plástica de um homem a partir de observação (estágio 4). O desenho representa um menino dormindo, observado ao vivo; foi feito por um menino de 13 anos, filho de seleiro e jornaleira. A representação das pernas é de alto nível, principalmente da musculatura da perna direita.



Desenho 19. Estágio 1. Esquema puro. Desenho de uma menina de seis anos que desenha em casa e tem livros com ilustrações. É impressionante a representação do cavalo como um centauro. A cabeça é de humano, não de cavalo.

Desenho 20. Ausência de esquema (estágio 4). Tentativa de uma representação plástica. Desenho de um menino de oito anos, filho de pintor-artista plástico. Desenha muito em casa e é estimulado pelo pai.

Biografia

Vigotski: arte e vida

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância*

Vigotski é fruto de seu tempo. Nasce imerso em uma rica ambiência cultural. A leitura e a literatura, a ciência e a arte fazem parte do seu cotidiano. De família judaica, vive a passagem do século XIX para o século XX em meio a uma enorme efervescência de ideias. Impactado pelas demandas e propostas da Revolução Russa, experiencia as contradições desse cotidiano: sente agudamente a discriminação; percebe as diferenças sociais, a precariedade das condições de vida; adere à utopia da construção do homem novo.

Todas as biografias de Lev Semionovich Vigotski fazem menção à extensão de sua obra, em relação à brevidade de sua vida. Nasceu em 1896 e morreu em 1934. Era o segundo filho de uma família de oito irmãos. Estudou com professor particular até os 15 anos. Ingressou no Ginásio Judaico de Gomel, graduando-se dois anos depois com medalha de ouro. Tal