

**DESENHO COMO DOM ARTÍSTICO OU HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA NA  
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA ANALÍTICA**

**DRAWING AS ARTISTIC GIFT OR SKILL TO BE DEVELOPED BY THE ANALYTICAL  
PSYCHOLOGY PERSPECTIVE**

**EL DIBUJO COMO DON O HABILIDAD ARTÍSTICA A DESARROLLAR DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA ANALÍTICA**



10.56238/revgeov16n4-066

**Vanessa Maria Gondim Augusto**

Mestra em Psicologia

Instituição: Universidade de Fortaleza

E-mail: vanessagondim.psi@gmail.com

**Renata Almeida Teixeira**

Graduada em Psicologia

Instituição: Universidade de Fortaleza

E-mail: renata-almeida@edu.unifor.br

**Beatriz Pinheiro Bezerra**

Graduada em Psicologia

Instituição: Universidade de Fortaleza

E-mail: psibeatrizpb@gmail.com

**Maira Maia de Moura**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade de Fortaleza

E-mail: mairamoura@unifor.br

---

**RESUMO**

Este trabalho tem como título “Desenho como Dom Artístico ou Habilidade a ser Desenvolvida na Perspectiva da Psicologia Analítica”. O problema nasce de uma inquietação em relação a associação que as pessoas fazem do desenho com talento artístico, perdendo o interesse por essa atividade ao longo do desenvolvimento e afirmando que não sabem desenhar. O objetivo deste trabalho é analisar os desdobramentos da compreensão do desenho enquanto talento artístico ou habilidade a ser desenvolvida considerando a perspectiva da psicologia analítica. Nesse sentido exposto, enfoca-se os temas: desenho, talento artístico, criatividade e psicologia analítica. A metodologia, por sua vez, se utiliza de Paradigma Junguiano de Pesquisa, Revisão de Literatura e a Revisão Sistemática. O estudo mostrou, conseqüentemente, que as associações do desenho como dom artístico limitam a criação infantil e ocasionam distorções sobre o ensino artístico, já as associações do desenho como habilidade a ser desenvolvida consideram que todos têm a capacidade criadora de desenhar, inclusive adultos que pararam de desenhar ainda na infância.



**Palavras-chave:** Desenho. Dom Artístico. Criatividade. Psicologia Analítica.

### **ABSTRACT**

This paper is titled "Drawing as an Artistic Gift or Skill to be Developed from the Perspective of Analytical Psychology." The problem stems from a concern regarding the association people make of drawing with artistic talent, losing interest in this activity over the course of development and claiming they cannot draw. The objective of this paper is to analyze the developments in the understanding of drawing as an artistic talent or skill to be developed from the perspective of analytical psychology. In this sense, the focus is on the themes: drawing, artistic talent, creativity, and analytical psychology. The methodology, in turn, utilizes the Jungian Research Paradigm, Literature Review, and Systematic Review. The study showed, consequently, that the association of drawing as an artistic gift limits children's creativity and causes distortions in artistic education. Meanwhile, the association of drawing as a skill to be developed assumes that everyone has the creative capacity to draw, including adults who stopped drawing in childhood.

**Keywords:** Drawing. Artistic Gift. Creativity. Analytical Psychology.

### **RESUMEN**

Este artículo se titula "El dibujo como don o habilidad artística a desarrollar desde la perspectiva de la psicología analítica". El problema surge de la preocupación por la asociación que las personas establecen entre el dibujo y el talento artístico, perdiendo interés en esta actividad a lo largo del desarrollo y afirmando no saber dibujar. El objetivo de este artículo es analizar la evolución en la comprensión del dibujo como talento o habilidad artística a desarrollar desde la perspectiva de la psicología analítica. En este sentido, se centra en los temas: dibujo, talento artístico, creatividad y psicología analítica. La metodología, a su vez, utiliza el paradigma de investigación junguiano, la revisión bibliográfica y la revisión sistemática. El estudio demostró, en consecuencia, que la asociación del dibujo como don artístico limita la creatividad infantil y provoca distorsiones en la educación artística. Por otro lado, la asociación del dibujo como habilidad a desarrollar asume que todas las personas tienen la capacidad creativa para dibujar, incluidos los adultos que dejaron de dibujar en la infancia.

**Palabras clave:** Dibujo. Don Artístico. Creatividad. Psicología Analítica.



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui tem como título é **Desenho como dom artístico ou habilidade a ser desenvolvida na perspectiva da psicologia analítica.**

Os objetivos da pesquisa são: analisar os desdobramentos da compreensão do desenho enquanto talento artístico ou habilidade a ser desenvolvida na perspectiva da psicologia analítica; contextualizar historicamente o desenho e a arte; relacionar a arte com a psicologia analítica; e entender os motivos pelos quais muitas pessoas continuam ou deixam de desenhar, sob ótica da estética e da educação artística.

No sentido desta análise, enfocam-se os temas: desenho, dom artístico, criatividade e psicologia analítica. A metodologia a ser utilizada será o Paradigma Junguiano de Pesquisa, a Revisão de Literatura e a Revisão Sistemática.

O problema de pesquisa nasce de uma inquietação em relação a associação que as pessoas fazem do desenho com dom artístico, resultando na perda do interesse por essa atividade ao longo do desenvolvimento e inclusive afirmando posteriormente que não sabem desenhar. A relevância pessoal pelo tema surgiu a partir de conteúdos expostos na disciplina de Psicologia Analítica e a partir de vivências, aprendizagens e experiências individuais e profissionais como desenhista; enfocando os desdobramentos da compreensão do desenho como dom artístico ou habilidade a ser desenvolvida na perspectiva da psicologia analítica.

O desenho é algo que esteve sempre presente na história da humanidade, tendo surgido da intenção de se registrar as relações e os momentos cotidianos do homem pré-histórico. As imagens pintadas nas paredes e nos tetos das cavernas constituíram-se nas primeiras obras de arte conhecidas. (JANSON; JANSON, 1996).

Com o início do desenvolvimento das primeiras civilizações, os desenhos passaram a ser utilizados como formas escritas para transmitir ideias, objetos ou conceitos; mas também para representar as formas do corpo, utilizando elementos como perspectiva, proporcionalidade, luz e sombra, por exemplo (SILVA, PADILHA; HUBEL, 2018).

Na Idade Média, o desenho passou a ser concebido como algo que ratificava o poder criador do homem. E como somente a Deus era permitido criar, o desenho era tido como uma capacidade divina de materializar (*disegno esterno*) uma ideia imaginada pelo nosso espírito ou a própria ideia de Deus (*disegno interno*). Nesse período, as descobertas dos artistas sobre o modo de representar o corpo ou de criar a ilusão de profundidade foram adaptadas aos ensinamentos da Igreja (ALBUQUERQUE, 2006).

No Renascimento, o desenho ainda é tido como algo proveniente de uma representação interior acumulada no coração do homem, mas que só alcançaria a consciência e a beleza através da prática e



do amadurecimento por meio do estudo e da observação da natureza. Assim, o desenho é tido como ciência e simultaneamente dote divino (ALBUQUERQUE, 2006).

Nesse momento histórico, os artistas faziam estudos da natureza e os transferiam para seus quadros, além de explorarem leis da percepção visual pedindo a modelos ou a colegas artistas que posassem para eles nas poses requeridas. E nesse contexto diferenciou-se o gênio criativo, aquele com capacidade inata de combinar ideias e produzir algo excepcionalmente original, determinada por fatores genéticos e condições ambientais, por parte do gênio talentoso. Este, um indivíduo com performance superior, mas que não necessariamente tinha ideias originais (JANSON; JANSON, 1996).

Até a descoberta da influência da interação entre hereditariedade e ambiente sobre a inteligência, e que esta podia se dividir em linguística, lógico-matemática, cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalística, os gênios ou superdotados foram selecionados e separados de suas famílias para desenvolverem suas aptidões de acordo com interesse de suas culturas, ou ainda vistos como loucos ou neuróticos (MARTINS, 2013).

Como as capacidades mentais e as características psíquicas passaram a ser consideradas como herdadas geneticamente, passou-se a não separar o artista e a pessoa pouco criativa, mas na verdade a considerar que haveria um *continuum* entre eles (LUBART, 2007).

Para Jung (1985), a raiz da criatividade estaria no inconsciente coletivo, sendo um instinto inato ou **fúria divina** que se apodera de uma pessoa e que age como um complexo criativo. Ao invés de gerar sintomas comuns à neurose, fazendo com o indivíduo se debruce sobre si mesmo e sobre seus próprios sintomas, o complexo criativo apresenta-se de forma construtiva, tendo o poder de integrar o psiquismo fazendo com que o indivíduo queira transformar as inspirações ou impulsos criativos em realidade palpável, como obras de arte (DUMMAR FILHO, 1999).

Várias pessoas são arremetidas, de vez em quando, por esses impulsos criativos, mas são poucas aquelas que sabem transformá-los em obra de arte, pois a falta de valorização do ensino artístico e a estimulação da criatividade na educação faz com que muitas pessoas não consigam desenvolver o potencial artístico (DUMMAR FILHO, 1999).

É possível que Jung tenha sido mal compreendido. Pois, no século XX, o predomínio do positivismo e da racionalidade sobre o pensamento científico deixava pouco espaço para se estudar os fenômenos irracionais ou inconscientes, não passíveis de repetição e comprovação dentro de laboratórios (GRINBERG, 2003).

Mas simultaneamente um novo paradigma começava a firmar-se, buscando integrar as visões mecânica e intuitiva como se fossem um *continuum* dos opostos, não mais encaixadas em leis gerais e absolutas nem espremidas em fórmulas matemáticas previsíveis. E, com o resgate do lado subjetivo, tornava-se possível a expressão do feminino, das emoções, da fantasia, do sonho e do mito; mas estes ainda eram vistos com as lentes deterministas da física clássica. Nesse contexto simbólico de encontro



entre o comportamento objetivo das coisas e a nossa visão subjetiva delas, Jung, sintonizado com o espírito de sua época, desenvolveu sua obra (GRINBERG, 2003).

Nesse contexto histórico, na arte moderna, as vanguardas uniram-se por uma vontade inovadora de ruptura absoluta com o passado, de modo a ter um novo começo onde os homens construiriam suas identidades não a partir de conceitos ou de cópia da realidade, mas de experiências. Assim, além do protesto ao fazer artístico sem estudo e observação da natureza, houve também o protesto ao desenho sem inventividade, isto é, que copiasse fielmente a forma do modelo (BUENO, 2010).

Até o século XX o desenho era considerado um gênero da arte inferior à pintura e à escultura, pois as subsidiava por meio de estudos e esboços que davam forma ao pensamento, sendo apenas uma etapa em relação a obra final. Mas a partir da metade do século XX o desenho passou a ser influenciado pelo universo da propaganda e do consumo, de materiais tecnológicos, e das diversas linguagens da Arte Contemporânea, como por exemplo a performance, a instalação e o grafite. E assim passou-se a ver que o desenho também tinha sua própria metodologia, consistindo em uma forma de arte por si só (ALBUQUERQUE, 2006).

A relevância do presente trabalho, portanto, se constrói por uma compreensão do desenho como potencialidade que trabalha aspectos fundamentais para o ser humano como comunicação, expressão, criatividade, aprendizagem, aspectos físicos, motores, psíquicos, cognitivos e emocionais; sendo assim uma ação primordial na formação de um indivíduo autônomo. E a hipótese, conseqüentemente, é de que ‘Eu não sei desenhar’ é algo que os adultos acarretam como frustração por achar que o desenho é um dom, mas trazem essa capacidade criadora como potencialidade, e o desenvolvimento ou não desta traz desdobramentos na expressão artística e no processo de individuação.

## **2 MATERIAL E MÉTODOS**

Aplicou-se a Psicologia Analítica de C. G. Jung enquanto metodologia de pesquisa, a qual é, em muitos aspectos, condizente com a metodologia qualitativa de pesquisa e com o paradigma científico pós-moderno (PENNA, 2005).

Na pesquisa qualitativa, além da apreensão da realidade pesquisada, há também uma compreensão e interpretação dos dados coletados. Os instrumentos de coleta utilizados visam possibilitar a detecção de material simbólico, sendo na presente pesquisa a partir da Revisão de Literatura e da Revisão Sistemática (HOHENDORFF, 2014; COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Segundo Hohendorff (2014), a Revisão de Literatura consiste em analisar trabalhos já publicados e, a partir disso, tentar explicar e conceituar um determinado problema, bem como sintetizar todos os achados de um determinado tema para possibilitar aos leitores uma compreensão de como estão os estudos sobre ele, se há novos achados, se o tema não está sendo tão pesquisado no momento,



se há relações entre o que foi encontrado até agora ou não. E isso tudo possibilita uma direção na nova pesquisa que deseja ser realizada.

De acordo com Costa e Zoltowski (2014), a Revisão Sistemática é um método que permite aumentar a capacidade das buscas nas pesquisas a fim de se chegar ao máximo de resultados possíveis dentro do que se está buscando e de uma maneira mais organizada. Os autores citados elencam algumas etapas que podem ajudar nessa revisão, são elas: delimitação do objeto de pesquisa, escolha das fontes de dados, escolha das palavras-chave, recorte de tempo e leitura dos resumos.

Diante da pesquisa de Revisão Sistemática, os critérios utilizados para a escolha dos artigos em relação a este trabalho foram as seguintes: delimitação do tema, que é **Desenho como dom artístico ou habilidade a ser desenvolvida na perspectiva da psicologia analítica**; as palavras-chave ‘Desenho’, ‘Talento Artístico’, ‘Criatividade’ e ‘Psicologia Junguiana’; a escolha da fonte de pesquisa, que são o diretório de buscas Google Acadêmico e o Repositório da Universidade de Lisboa. O recorte de tempo para a escolha dos artigos, que foi de cinco anos; e a leitura dos resumos dos artigos, que ficou como a última etapa que será apresentada ao final da coleta. A partir dos dados das fontes de dados, palavras-chave e recorte de tempo de cinco anos para este trabalho, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 1 – Resultados da Primeira Busca

Fontes de dados	Palavras-chave	Recorte de tempo	Qtd. de artigos
Google Acadêmico	- Desenho	2017 – 2021	32
	- Talento Artístico - Criatividade		
Repositório da Universidade de Lisboa	- Psicologia Junguiana	2017 – 2021	2082
	- Desenho		
	- Talento Artístico - Criatividade		
	- Psicologia Junguiana		

Fonte: Produzido pela autora.

Diante da diversidade temática apresentada nos artigos nessa primeira busca, foi necessária uma nova pesquisa, porém agora com uma redução do recorte de tempo, de 2018 a 2021.

Tabela 2 – Resultados da Segunda Busca

Fontes de dados	Palavras-chave	Recorte de tempo	Qtd. de artigos
Google Acadêmico	- Desenho	2018 – 2021	17
	- Talento Artístico - Criatividade		
Repositório da Universidade de Lisboa	- Psicologia Junguiana	2018 – 2021	1058
	- Desenho		
	- Talento Artístico - Criatividade		
	- Psicologia Junguiana		

Fonte: Produzido pela autora.



Em decorrência da não proximidade temática com relação ao referido estudo, efetuou-se uma nova busca, porém, com a modificação da palavra-chave “Desenho” para “Não sei desenhar”. Sem, contudo, alterar o sentido das mesmas.

Tabela 3 – Resultados da Terceira Busca

Fontes de dados	Palavras-chave	Recorte de tempo	Qtd. de artigos
Google Acadêmico	- Não sei desenhar - Talento Artístico - Criatividade	2018 – 2021	10
Repositório da Universidade de Lisboa	- Psicologia Junguiana - Não sei desenhar - Talento Artístico - Criatividade - Psicologia Junguiana	2018 – 2021	40

Fonte: Produzido pela autora.

A partir desse momento da pesquisa dos artigos, passou-se para a fase final da leitura crítica dos resumos. Seguindo-se, portanto, à tabela final com os artigos escolhidos, os quais serão lidos na íntegra e feitas suas sínteses.

Tabela 4 – Artigos escolhidos

Títulos dos artigos	Autores	Ano	Fonte de pesquisa
‘Eu não sei desenhar’: questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de arte.	BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K.	2018	Repositório da Universidade de Lisboa
‘Não sei desenhar...’ Desenvolvimento da expressividade no desenho”	DOMINGOS, C. M. C.	2016	Repositório da Universidade de Lisboa
O desenho que transcende as linhas intencionais e traços espontâneos sobre uma folha de papel em branco	DOMINATO JR., J.; OLIVEIRA, M. C.; SOUZA, E. S. de; SANCHES-JUSTO, J.; COSTA, J. B. de O.	2012	Google Acadêmico

Fonte: Produzido pela autora.

Os artigos escolhidos contemplaram as palavras-chave, bem como o recorte de tempo estipulado de cinco anos e estavam escritos na língua Portuguesa. Porém, dois artigos: ‘Não sei desenhar...’ Desenvolvimento da expressividade no desenho”, de Domingos (2016) e O desenho que transcende as linhas intencionais e traços espontâneos sobre uma folha de papel em branco, de Dominato Júnior *et al.* (2012), que estão fora do recorte de tempo estipulado para esta pesquisa, foram utilizados devido à sua proximidade temática e sua relevância para as discussões do Trabalho.

Os artigos excluídos foram os que não contemplaram as palavras-chave, bem como o recorte de tempo estipulado de cinco anos e estavam escritos em línguas estrangeiras.

A compreensão dos fenômenos deu-se por meio da leitura e processamento simbólico do material, cuja imagem eleita foi desenho como dom artístico ou habilidade a ser desenvolvida. Tal



imagem é tomada a partir dos parâmetros de causalidade, finalidade e sincronicidade presentes nos eventos simbólicos (PENNA, 2005).

Assim, usou-se a leitura simbólica de dados, baseada no trabalho de Penna (2009), cujos principais passos são o processamento simbólico dos dados, avaliando-se todo o material coletado e a necessidade de complementação ou descarte, a preparação do material para análise destacando-se os elementos mais significativos disponíveis a partir das categorias selecionadas; E o uso da teoria junguiana enquanto base para a interpretação dos resultados, com base nos parâmetros de causalidade, finalidade, eventual sincronicidade, padrões arquetípicos proeminentes e função compensatória do símbolo em relação ao inconsciente coletivo e individual (PENNA, 2009).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 COMPREENSÃO DO DESENHO ENQUANTO TALENTO ARTÍSTICO OU HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA**

Antes de ingressarem no ensino formal, as crianças já desenham. Os grafismos funcionam para a este público como sua primeira escrita, onde registram suas falas, pensamentos e imaginário antes mesmo de aprender a ler e a escrever (BALISCEI; LACERDA; TERUYA, 2018).

O desenvolvimento do desenho ocorre ao longo do desenvolvimento pessoal, como um reflexo do crescimento psíquico. Por volta dos dois anos de idade a criança começa a traçar linhas no papel, denominados de garatuja. De certa forma, o termo **garatuja** é tido como algo desprovido de valor ou de conteúdo válido, por não ser uma representação fidedigna do mundo. No entanto, representa o início da expressão gráfica (LOWENFELD, 1977).

A criança pequena desenha pelo prazer de produzir uma marca e de ter domínio sobre aquele movimento, resultando em um rabisco desordenado e incompreensível para o adulto: a garatuja (MOREIRA, 1991).

As garatuja classificam-se em três categorias principais: desordenadas, controladas e com atribuição de nomes. O primeiro grupo constitui os primeiros traços fortuitos. Já o segundo, das garatuja controladas, acontece mais ou menos seis meses depois de a criança ter começado a garatujar, correspondendo a linhas repetidas, traçadas com grande vigor, podendo ser feitas horizontalmente, verticalmente ou em forma de círculos. Nas garatuja com atribuição de nomes, a última categoria, as crianças ligam as linhas repetidas com o mundo à sua volta (LOWENFELD, 1977).

Por volta de 4 a 7 anos aparecem as primeiras tentativas de representação, os desenhos pré-esquemáticos compostos por formas reconhecíveis, que evoluem, mais ou menos entre 7 a 9 anos, para os desenhos esquemáticos. Os esquemas representam o conhecimento ativo da criança sobre objetos, espaços ou pessoas, sendo constantemente repetidos (LOWENFELD, 1977).



Assim, a garatuja vai se espiralando, começando a formar círculos soltos, marcando o esboço de uma representação e o início de uma necessidade de nomear os desenhos; e em seguida começa a ganhar nomes e passam a representar a intenção da criança em dizer algo; podendo-se considerar o desenho como linguagem (MOREIRA, 1991).

Em seguida, o desenho vai adquirindo formas mais variadas e com cores diferentes, aparecendo então figuras fechadas, com inscrições dentro e fora, mas sem qualquer organização das mesmas no espaço. Esta fase é caracterizada pela expressão por analogia ou fantasia aliada à liberdade do gesto gráfico, algo procurado por artistas contemporâneos como Picasso, por exemplo, que dizia que precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças (MOREIRA, 1991).

Diante de algumas professoras da educação infantil que consideravam, inicialmente, que as crianças não sabiam desenhar, Moreira (1991) estimulou-as a notar as diferenças individuais presentes nas garatujas – rabiscos fortes ou fracos, encolhidos ou espalhados pelo papel –, de modo a perceberem que cada criança tinha sua própria maneira de garatujar e a terem mais sensibilidade diante da evolução dos rabiscos infantis.

Aproximadamente entre 9 a 12 anos aparecem os desenhos realistas, representando maior conscientização e interesse pelos detalhes. Estes já não contêm os esquemas para objetos, espaços e pessoas, pois a criança passa a sentir necessidade de caracterizar objetos e figuras de acordo com sua interpretação pessoal. Nessa fase, alguns indivíduos começam a esconder e a depreciar seus desenhos e os de outras crianças (LOWENFELD, 1977).

Ao longo do crescimento da criança, o desenho ganha em estruturação ou em maior compromisso com o real. Porém, decai no sentido analógico ou fantasioso, de modo que a fantasia passa a representar personagens e situações diferentes, respeitando convenções visuais preestabelecidas (MOREIRA, 1991).

Por volta dos 12 a 14 anos aparecem os desenhos pseudonaturalistas, caracterizados por uma crescente conscientização dos detalhes, com uso de sombras e perspectivas, representando profundidade. Nessa fase, devido à maior consciência crítica de seus produtos artísticos, muitas pessoas começam a deixar de se envolver em experiências artísticas, por não gostarem da aparência visual de seus trabalhos (LOWENFELD, 1977).

Os jovens, nesse contexto, passam a acreditar que o desenho deve ser uma representação muito próxima do mundo real, frustrando-se ao perceberem o descompasso entre aquilo que intentam criar e aquilo que, de fato, criam. A partir desse período, os alunos passam a dizer que não sabem desenhar ou, quando desenham, reproduzem estereótipos (DOMINATO JÚNIOR *et al.*, 2012).

Assim, à medida que o desenvolvimento pessoal avança, a maioria das pessoas deixa de desenvolver habilidades nas técnicas artísticas e continua desenhando como criança, qualquer que seja



o nível de desenvolvimento que atingiram em outras atividades (BALISCEI; LACERDA; TERUYA, 2018).

Entretanto, o afastamento definitivo de experiências artísticas pode se efetivar ou não, dependendo das oportunidades de se expressar criativamente e do empenho no aperfeiçoamento das habilidades artísticas (LOWENFELD, 1977).

Destaca-se, ainda, que as escolas acabam por preencher o(s) vazio(s) deixado(s) pela falta de espaços de brincadeiras, bem como pela falta de amigos/as e primos/as, não muito presentes na contemporaneidade, tornando-se um local onde as crianças se socializam com outras crianças da mesma e de diferentes faixas etárias. Por isso, os/as professores/as muitas vezes antecipam o contato das crianças com a alfabetização, tornando os exercícios de desenho menos recorrentes para que a linguagem verbal seja desenvolvida e aperfeiçoada (BALISCEI; LACERDA; TERUYA, 2018).

Então, faz-se necessário conduzir o desenho para além da ideia tradicional de arte renascentista. Para isso, é preciso que a pessoa professora de arte-educação entenda e vivencie as linguagens artísticas no sentido de que possa passar a ideia de que o desenho pode ser uma representação realista da natureza, mas também pode ser algo livre de qualquer imposição acadêmica, algo imaginado e construído. Este quadro, também, de maneira que os jovens não se sintam limitados em sua capacidade expressiva por falta de técnicas de representação visual (DOMINATO JÚNIOR *et al.*, 2012).

Ressalta-se, também, que o ensino de Arte ainda é visto como um momento de lazer, de descanso ou de recreação em relação às disciplinas 'sérias', ou de um fazer manual orientado ao desenvolvimento de composições bonitas para decoração do espaço escolar. Essa desvalorização do ensino artístico relaciona-se, em parte, com a ideia de que qualidades artísticas são frutos de um dom concedido para alguns poucos indivíduos e, quem não possui esse talento, jamais poderia atingir a categoria de artista (BALISCEI; LACERDA; TERUYA, 2018).

Nesse sentido, o artista seria alguém mais privilegiado do que todas as outras pessoas, uma vez que teria recebido um dom da natureza ou de Deus; e, por apresentar tal dom, não necessitaria de qualquer apoio para alcançar seus objetivos. Além disso, como o dom seria algo concedido pela natureza ou por Deus, não poderia ser adquirido a partir de uma atividade ou serviço como aprendiz (ARAÚJO, 2014).

Essa concepção do artista como dotado de talento divino passou a fazer parte de construtos sociais, culturais e históricos que moldaram o imaginário popular contemporâneo; além de permanecer na educação artística, para a qual não é necessário ensino, pois artistas são consideradas prontas para exercer tais atividades, além de autossuficientes (ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, não há razão para o ensino de Arte e principalmente para o ensino de desenho, e seu papel na educação acaba por ser distorcido, apagado e invisibilizado (BALISCEI; LACERDA; TERUYA, 2018).



Porém, deve-se considerar que o dom artístico compreende fatores biológicos, transmitidos hereditariamente, mas também influenciados pelo contexto sociocultural (ARAÚJO, 2014).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de uma educação pela arte não com o propósito de ensinar técnicas artísticas ou formar um artista, mas desenvolver as capacidades expressivas do indivíduo e o seu crescimento como ser humano. O papel do educador seria facilitar gerando condições estimulantes à criatividade e ao crescimento interior dos alunos no campo artístico e pessoal (DOMINGOS, 2016).

Diante disso, o desenho não é a representação fidedigna de algo, mas a expressão da experiência que este nos proporciona, estando relacionado mais à uma imagem ou padrão mental dele (ISODA, 2013).

Além disso, pode-se ainda considerar os desenhos como comunicações diretas vindas do inconsciente coletivo, contendo materiais primitivos retirados diretamente do inconsciente, acrescidos de técnicas artísticas e treinos de observação. Desse modo, os desenhos não se referem apenas à psique individual, mas também à psique coletiva (FURTH, 2004).

Assim como os sonhos fornecem uma linha mestra de como realizar o potencial de vida que há em nós, os desenhos também podem ser respostas da própria psique à questão da autorrealização. Também como nos sonhos, nos quais o sonhador é o próprio roteirista, cenógrafo e figurinista; tudo que está nos desenhos são aspectos do próprio desenhista. Pode-se dizer, então, que sonhos e desenhos são matérias pensantes formuladas pelo inconsciente, querendo propor outra maneira de pensar ou de sentir (VON FRANZ, 1992).

### 3.2 ARTE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA ANALÍTICA

Na perspectiva da psicologia analítica pode-se abordar a arte através de várias óticas: as ‘memórias ocultas’, o complexo, a participação mística, o símbolo e a estética (BERK, 2012).

A manifestação de ‘memórias ocultas’ e os processos criativos, ou a originalidade de um artista, encontram-se interligados, de modo que através delas ocorre uma interrupção no seu fluxo cotidiano de pensamentos e o ressurgimento de imagens, formas e sons, estranhos e originais; dando a sensação de que o artista é conduzido por algum poder, como em uma possessão (BERK, 2012).

Os artistas e os pacientes psiquiátricos têm uma predisposição para relaxar o controle de sua consciência, estando abertos às comportas para o inconsciente para que ‘memórias ocultas’ surjam mais facilmente. Entretanto, a doença mental em si não é um terreno fértil para a criação de arte e ser um artista não está relacionado à uma doença mental (BERK, 2012).

A tensão psíquica é indispensável para o processo criativo, de maneira que, para a realização de uma obra, a tensão precisa ser mantida em alta, permitindo que o artista se aprofunde em suas emoções. No entanto, não se pode confundir tensão psíquica com conflito ou distúrbio psicológico. E



é neste ponto que a arte se diferencia da arteterapia. Pois, nesta, objetiva-se aliviar a tensão usando a arte como método e fazendo-se uma leitura simbólica da obra, desconsiderando elementos estilísticos e de linguagem (ROCHA, 2018).

Uma ‘memória oculta’ surge em vez de outra porque está imbuída de mais afetos do que outra e, portanto, é mais contundente. Estes fortes afetos em busca de uma saída denominam-se **complexos**. Os complexos são como unidades vivas da psique inconsciente e podem ter naturezas diferentes, incluindo uma natureza artística. A arte é um complexo autônomo, uma unidade viva, implantada na alma da pessoa; e, através do impulso artístico, o processo criativo é impulsionado “de baixo para cima” e recebe dentro da psique um aspecto numinoso ou radiante (BERK, 2012).

A teoria complexa de Jung foi resultado de sua pesquisa com testes de associação de palavras, no qual se examinava correntes de pensamentos conscientes. Durante os experimentos, uma pessoa recebia algumas "palavras de incentivo" e era solicitada a responder espontaneamente a cada uma delas. Jung notou obstáculos no fluxo de pensamentos dos clientes, de maneira que repentinamente uma pessoa ficava tensa, teria dificuldade em articular uma palavra, diria algo que não faria sentido ou permaneceria em silêncio (BERK, 2012).

As diferenças de resposta de cada pessoa mostravam um padrão sintomático, como se houvessem pontos focais complexos na psique que agrupavam ideias e imagens em torno de unidades inconscientes. Os complexos estão relacionados às nossas experiências pessoais conscientes, podendo ser mórbidos ou criativos, colorindo positivamente ou negativamente uma experiência (BERK, 2012).

O complexo apreende uma pessoa de dentro e a controla, ficando “possuída” por ele, como uma experiência irracional de um mistério fascinante e aterrorizante, ou experiência numinosa. Ao ser inundado por um complexo, o ego pode sucumbir a ele ou pode organizar o fluxo de energia em uma estrutura ordenada, colocando limites e concretizando as ideias em uma estrutura artística, por exemplo. De modo que uma obra artística corresponderia a um complexo artístico formulado esteticamente. Nesse caso, o instinto artístico prende toda a personalidade a tal medida em que todos os outros instintos estão em suspensão, dando origem à obra artística (BERK, 2012).

Historicamente, relacionou-se a inspiração com as musas da mitologia, figuras mitológicas que inspiravam artistas; de maneira que quem as Musas cantassem, seria recordado eternamente e, quem elas esquecessem, morreria esquecido (COMTE, 1991).

Os processos criativos agrupam-se em um complexo, cujo núcleo não é de natureza sexual, mas independente ou autônoma; de maneira que não é um sentimento sexual ou libidinoso que faz um artista pintar, mas um complexo que precisa encontrar expressão. No entanto, não são os complexos que se dissolvem em atividades libidinosas como a arte, mas a libido que se dissolve em complexos (BERK, 2012).



Para Jung, a libido corresponde a uma energia psíquica em geral que vem à tona na psique de uma pessoa, denotando um desejo ou impulso que não é controlado por qualquer tipo de autoridade. De modo que necessidades corporais como fome, sede, sono e sexo, e estados ou afetos emocionais, constituem sua essência. A libido flui nessas necessidades corpóreas, mas não a partir delas. Essas necessidades, por sua vez, diferenciam-se e ramificam-se sutilmente na psique, e uma delas corresponderia a arte (BERK, 2012).

Como um complexo autônomo, a arte é motivada por uma demanda interna latente, independente do objeto e da forma de criação; de maneira que toda obra artística é uma concretização dessa vontade artística absoluta existente *a priori* (BERK, 2012).

O senso instintivo humano para a estética tem afiliação em comum com os animais, de maneira que as variações artísticas humanas nas belas artes podem ser vistas no comportamento de acasalamentos dos animais. Isto é, as raízes instintivas da arte alcançam o reino animal-biológico (BERK, 2012).

Ao discutir sobre o inconsciente, Jung (2011) propõe que ele contém elementos de ordem pessoal e elementos de ordem impessoal ou coletiva, estando estes últimos na forma de categorias herdadas ou arquétipos.

Assim, o inconsciente não consiste apenas em material reprimido, mas é um estado original e altamente impessoal que constantemente renova a consciência, e ao qual sempre se pode retornar ou evocar de modo inesperado ou deliberado (BERK, 2012).

Uma pessoa tem raízes comuns intrínsecas à outras pessoas nascidas no mesmo ou em outros sistemas seculares, por meio de uma participação mística. Particularmente, o artista sabe como descer nessas raízes e escavar a matéria-prima do submundo e transformá-la em uma obra de arte, em formas abstratas ou orgânicas; de maneira que a reimersão no inconsciente coletivo é o segredo da criação artística (BERK, 2012).

A magia é inerente ao fazer artístico e, sem esse aspecto provindo de sua natureza original, a arte deixaria de ser arte. E essa magia relaciona-se com o sentimento de transcendência de tempo-espço e consciência decorrente da contemplação de um objeto, um respiro da psique diante do conflito entre o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo, e um poder de se libertar das estreitezas e dificuldades pessoais. E é tal magia que faz uma pessoa criar e consumir objetos de caráter estético (SALLES, 2020).

Assim, a participação mística é a matriz de nossa existência e do processo criativo artístico. O artista encontra-se enraizado no inconsciente coletivo, de forma autoconsciente e saudável; e desce para a participação mística, mas uma parte de si se identifica com ela e outra parte se distancia dela, retornando com a posse de símbolos benéficos através dessa dinâmica (BERK, 2012).

No artista, as forças arquetípicas que residem no inconsciente coletivo enviam símbolos para a superfície da consciência, isto é, o desconhecido se manifesta nele por sua própria força, e o artista lhe dá uma forma estética (BERK, 2012).

O inconsciente coletivo consiste em princípios regulatórios herdados dentro da estrutura do cérebro que contém possibilidades de imagens, visões e ideias criativas; isto é, arquétipos que expressam as experiências primordiais da humanidade (BERK, 2012).

O que é inconsciente só pode ser trazido à consciência por meio da simbolização, e os arquétipos são os motores desse processo, pois vêm à consciência nos símbolos, e sua operação não está sujeita à uma decisão da vontade. A energia específica armazenada no arquétipo é a energia numinosa, apreendendo e possuindo toda a personalidade, sendo experimentada como uma violação, fascínio ou choque (BERK, 2012).

Os símbolos são imagens que tocam os sentidos, e que significam tanto para a pessoa que esta atribui a elas um valor simbólico porque todas as outras coisas não têm este significado único para a pessoa. Os símbolos estão enraizados na participação mística do inconsciente, reconectando-a com o consciente, e aparecendo neste de uma forma estética que pode ser numinosa (BERK, 2012).

Os arquétipos, portanto, são uma tendência para formar as mesmas representações simbólicas de um motivo, que seguem um esquema estabelecido muito antes de o homem ter desenvolvido uma consciência reflexiva, e se repetem em qualquer época e lugar do mundo. Correspondem, assim, a esquemas de pensamentos coletivos da mente humana inatos e herdados, e que agem, quando necessário, mais ou menos da mesma forma em todos (JUNG, 1964).

Arquétipos são também fatores essenciais para os símbolos, os quais expressam algo significativo, mas simultaneamente algo além do seu significado manifesto e imediato, nunca podendo ser precisamente definido ou de todo explicado; e, também para os complexos, de modo que atraem para si experiências significativas (HALL; NORDBY, 2014).

O símbolo é a aparição e a percepção do arquétipo na consciência no aqui e agora do espaço e do tempo. Assim, o símbolo possui uma base desenhada arquetipicamente, representando o material cru fornecido pelo inconsciente coletivo; e possui também uma forma proveniente das ideias adquiridas pelo consciente que lhe são próximas ou semelhantes (JACOBI, 2017).

O símbolo envolve um objeto cotidiano percebido pelos sentidos e que aponta para algo encoberto ou enigmático, havendo um excedente de significado que não pode ser esgotado. Assim, o símbolo designa de forma objetiva e visível um conteúdo que, em sua maior parte, é transcendental ao consciente (JACOBI, 2017).

Os símbolos envolvem uma gama de associações condensadas, manifestando nossas dificuldades, mas também possibilidades de vida e desenvolvimento; sendo assim portadores do desenvolvimento criativo. Por exemplo, ao pintarmos algo que nos angustia tomamos distancia dele;

e, assim, se torna mais fácil lidar com ele na medida em que o olhamos e o tornamos mais concreto, superando a identificação que tínhamos com o mesmo (KAST, 1997).

Assim, pode-se dizer que o símbolo se forma de modo semelhante ao processo criativo. Este tem início com uma tentativa má lograda de resolução de um problema com métodos antigos. Em seguida, reúne-se muitas informações para tentar novamente solucionar o problema, mas mais uma vez não ocorre êxito e instala-se a fase de incubação. Esta corresponde a um longo processo de incertezas e frustrações suportadas e trabalhadas pelo consciente. E após a fase de incubação, tem-se um *insight* ou lampejo de uma nova ideia, correspondendo a fase de compreensão. E esse mesmo *insight* pode ser acessível ao consciente na forma de um símbolo (KAST, 1997).

Os processos de criação, apesar de integrarem toda experiência possível da pessoa, são essencialmente intuitivos, orientando-se de acordo com a ordenação interior de cada pessoa, e tornando-se conscientes na medida em que são expressos (OSTROWER, 2001).

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com a nossa sensibilidade, um estado permanente de excitabilidade sensorial. Esta não se encontra presente apenas em artistas ou alguns privilegiados, mas em todos os seres, em diferentes graus. Apesar de nos ligar imediatamente ao que acontece no mundo exterior, grande parte da sensibilidade permanece inconsciente, em formas de sensações internas ou reações involuntárias (OSTROWER, 2001).

Uma pessoa está sujeita a dois tipos de processos. No primeiro, atuam as leis naturais instintivas, seguindo continuamente seu fluxo natural; no segundo, atuam as criações culturais, como sonhos, fantasias e ideias criativas, proporcionando novas conquistas. Assim, ao invés de uma força física, é uma força psíquica ou espiritual que opera nas realizações culturais (arte, religião e ciência); de maneira que a arte é um evento cultural-espiritual (BERK, 2012).

A arte, nesse sentido, é um produto mental, idealizado, produzido e apreciado apenas na instância psíquica; de modo que ela não alimenta fisicamente nem fisiologicamente nosso corpo, mas fornece energia psíquica (SALLES, 2020).

Enquanto ser natural, uma pessoa é movida por seus instintos; mas enquanto ser espiritual é movida por seus arquétipos; e é através dos símbolos que ocorre a mobilização e transformação da energia natural ou libido numa construção cultural, dobrando o fluxo natural do instinto, de uma disposição biológica para uma disposição cultural (BERK, 2012).

Comumente designa-se o trabalho artístico como aquele que retrata a natureza e a beleza das formas naturais com a maior precisão possível, supondo-se que a imitação seja o objetivo da arte, ao ponto de apenas a arte realista ser apreciada como bela ou verdadeira. No entanto, o impulso de imitar é inato ao ser humano e distingue-se do impulso de criar, além de a beleza vincular-se não somente a um mundo retratado de forma realista, mas também abstrata (BERK, 2012).



Através dos tempos, a estética e a beleza, oscilaram entre serem consideradas qualidades do objeto percebido e entre serem consideradas uma qualidade da percepção subjetiva. Na estética moderna, a beleza passou a ser entendida como uma projeção subjetiva de beleza sobre o objeto, de maneira que o julgamento não emana de nossa razão ou cognição, mas de nossa imaginação e da sensação de prazer ou desprazer. De maneira que a beleza depende de gostos pessoais e culturais, não sendo um aspecto absoluto e imutável (BERK, 2012).

Um ponto de vista estético, isto é, valorizar algo como belo ou não, envolve principalmente a intuição e a sensação, e não o pensamento e o sentimento. A estética, assim, não se baseia na reflexão abstrata, mas na sensação sensorial (BERK, 2012).

A sensação de beleza estética ou o belo artístico relaciona-se com a maior ou menor semelhança que a percepção de uma imagem ou objeto tem em relação ao seu arquétipo ideal; de modo que a arte é o parâmetro que damos a algo que representa um ideal, e assim qualquer objeto pode ser considerado artístico, uma vez que o status de arte não está no objeto, e sim na relação sensível que uma pessoa estabelece com este (SALLES, 2020).

O pensamento abstrai racionalmente a realidade, enquanto o sentimento se perde irracionalmente nela; de maneira que, para se criar algo novo, faz-se necessária uma função que conecte e equilibre o racional e o irracional à intuição. A intuição tem raízes no inconsciente pessoal e impessoal, contendo, portanto, elementos de sentimentos e de pensamentos; e tenta resolver uma certa questão e criar uma adaptação ao reunir esses elementos semiconscientes e conscientes. Assim, uma ideia criativa surge da intuição, a qual se revela em imagens através da imaginação. E é por meio da intuição que ocorre a criação artística, a qual já operava em pintores de cavernas pré-históricas (BERK, 2012).

A intuição é uma percepção por meio do inconsciente, apenas registrando e observando, não possuindo interesse em pensar e sentir. De modo que, ao se abordar esteticamente algo, significa abordá-lo apenas na medida em que o percebemos. Assim, pode-se dizer que a atitude estética, ao mesmo tempo em que protege contra uma abundância de outras sensações, é uma atitude unilateral e superficial; sendo portanto uma atitude fundamental para um artista, pois sem uma distância estética, não haveria como se proteger do objeto, da visão ou da experiência para poder reproduzi-la (BERK, 2012).

Jung tinha uma inclinação artística. Pintou mandalas e criou muitas gravuras, escreveu poemas, arquitetou e construiu sua própria torre, esculpiu ornamentos em pedra. Mas ele não considerava seus trabalhos como artísticos, e sim como estéticos. Ele percebeu que era curativo representar as imagens e vozes em sua mente e conversar com elas de alguma forma. E escreveu histórias de seus sonhos, fantasias e alucinações nos Livros Negros e no Livro Vermelho (BERK, 2012).

Na arte, o processo criativo emana da psique parcial e separada do artista, emergindo inconscientemente sobre a consciência do artista, como se este assistisse a um filme ou observasse algo que se passa fora dele, não pensando e sentindo. Para Jung, esse processo não acontecia consigo na criação de seus trabalhos e, portanto, não considerava o Livro Vermelho como sendo arte. Jung estava tentando controlar os sintomas e reequilibrar sua natureza (instintiva), estando assim terapeuticamente, e não artisticamente, engajado (BERK, 2012).

Nise da Silveira estimulou doentes psicóticos do Hospital Pedro II no Rio de Janeiro a expressarem-se por meio da pintura livre. Um desses pacientes, Fernando Diniz, pintava inicialmente imagens caóticas e abstratas com cores pesadas e escuras, reveladoras da dissociação psíquica. No decorrer do processo, Fernando pintava imagens harmônicas e integradas, com cores leves e claras, indicando integração psíquica (DUMMAR FILHO, 1999).

Ao serem materializados e **externalizados** através da arte, os complexos apresentam-se de forma construtiva, tendo poder de integrar o psiquismo além de enriquecê-lo por meio do autoconhecimento (DUMMAR FILHO, 1999).

A obra cresce e amadurece no ventre criativo do inconsciente do artista como um complexo numinoso, de forma semelhante a uma criança no ventre de sua mãe; tendo o processo criativo, então, uma qualidade feminina. Mas o artista não sucumbe à participação mística, podendo se unir a ela, de modo extrovertido, ou contestá-la, de maneira introvertida; liberando assim o objeto artístico (BERK, 2012).

O sentimento de estar sendo controlado remete a uma relação entre o artista e a dupla arquetípica Grande Mãe, representando o “dar-à-luz”, a nutrição e o cuidado e; e Puer, representando a beleza, a pureza e a renovação. Mas no jogo entre atividade e passividade ou entre polaridade masculina e feminina presente no processo criativo, pode ser feita uma analogia com a atividade sexual, como símbolo da totalidade ou união dos opostos (BARCELLOS, 2016).

A percepção cotidiana encontra-se mesclada com outras funções (pensamento e sentimento), enquanto a percepção artística ocorre exclusivamente de maneira intuitiva, sem julgamentos nem princípios morais. E é devido a esse caráter intuitivo que o processo criativo artístico tem um forte aspecto estranho. Por isso, o artista geralmente se situa fora da sociedade e de si mesmo (BERK, 2012).

O artista pode parecer apenas um reproduzidor de aparências, mas ele é capaz de influenciar significativamente a sociedade e a cultura, e de abrir novas perspectivas. Pois o artista se apropria das imagens primordiais inconscientes que melhor se adequam para compensar o que está em desarmonia e desequilíbrio no presente, associando-as com princípios conscientes, de modo que possam ser aceitas pelas mentes contemporâneas (BERK, 2012).

Assim, pode-se dizer que a arte tem um caráter compensatório, indicando o que o espírito de determinada época mais precisava. Assim, o artista é porta-voz involuntário dos segredos psíquicos de

seu tempo, e ele supõe que é ele quem fala, mas é o espírito da época que o induz. O artista é um instrumento que permite que a arte realize seus propósitos através dele, sendo um propagador e modelador da vida psíquica inconsciente coletiva (BERK, 2012).

Uma obra de arte envolve um ou mais conteúdos materiais que receberam sua composição estética por meio de uma determinada forma. Mas a forma não se trata apenas de um embelezamento superficial do conteúdo, ambos fluem de impulsos inconscientes, de maneira que o conteúdo de uma obra de arte não pode revelar-se senão em sua forma estética, e esta fica completamente vazia sem a primeira (BERK, 2012).

E uma obra de arte não consiste apenas em fatores inconscientes, contendo também material do consciente e do inconsciente pessoal do artista. E todos esses elementos agrupam-se no complexo autônomo. Conseqüentemente, nesse aspecto o artista está em segundo lugar (BERK, 2012).

O talento posto nas mãos de uma pessoa não o torna necessariamente dela, de maneira que ela pode ou não consegue lidar com seus dons ou administrar o complexo autônomo que vem e vai de acordo com sua própria vontade. Nossas mãos assemelham-se filogeneticamente com as asas dos pássaros; ascendemos verticalmente, enquanto espécie humana, graças às nossas mãos, nas quais se encontra nossa liberdade (HILLMAN, 1998).

### 3.3 O ABANDONO DO DESENHO E SUA RELAÇÃO COM A ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Os primeiros indícios em relação a beleza estão na obra de Platão, onde causa enlevo, prazer, arrebatamento e deleite; e depende de uma maior ou menor comunicação com uma beleza suprema. Esta, por sua vez, não sofre qualquer alteração ao longo do tempo, e localiza-se no mundo das ideias, onde estão as essências superiores da verdade, do bem e da beleza (SUASSUNA, 2012).

Já para Aristóteles, a beleza decorre de certa harmonia ou ordenação existente entre as partes de determinado objeto entre si e em relação ao todo; sendo o belo uma forma especial de beleza, envolvendo grandeza ou imponência, proporção e medida, simultaneamente. Assim, a beleza é retirada de uma posição de ser algo emprestado de uma luz superior para ser algo pertencente a certo objeto. Mas não é mais no objeto que ele estuda a beleza, mas sim na forma fruída, gratuita e simples como ela é apreendida pelo espírito do contemplador (SUASSUNA, 2012).

Em crítica a Aristóteles, Plotino não considera que a beleza consistia na harmonia das partes de determinado objeto, mas na reminiscência de uma beleza absoluta. De maneira que determinada alma se alegra, diante de uma obra de arte, porque capta a fagulha da alma que o artista colocou nela, isto é, a alma reconhece uma afinidade consigo mesma (SUASSUNA, 2012).

Para Kant, a beleza não está no objeto, mas se trata de uma construção do espírito de quem olha para o objeto. Para Suassuna (2012), Kant acentuou a importância do gosto particular de cada um; de



maneira que não há mais quadros feios e quadros belos, mas quadros feios ou belos de acordo com a reação de quem se ponha diante deles. Então, Kant ressaltou o papel da imaginação na fruição da beleza, não a considerando um aspecto resultante de um processo meramente intelectual (SUASSUNA, 2012).

Ainda, para Kant, os juízos de conhecimento emitem conceitos válidos de modo geral ou para todo mundo. Já os juízos de gosto ou estéticos não emitem conceitos, decorrendo de uma reação pessoal do contemplador diante do objeto, não possuindo uma validade geral. O juízo de gosto ou estético difere, ainda, do juízo sobre o agradável, estando este relacionado à uma sensação subjetiva que agrada aos sentidos (SUASSUNA, 2012).

Assim, Suassuna (2012) afirma que para Kant a beleza é uma satisfação determinada pelo juízo de gosto, isto é, aquilo que agrada universalmente sem conceito, e que parece ser uma necessidade objetiva ou que tenha uma aprovação geral, apesar de ser subjetiva. O juízo de gosto ou estético liga-se ao sentimento de prazer ou desprazer que determinado objeto desencadeia no sujeito, e não à utilidade desse objeto; de modo que o sentimento da beleza é puramente contemplativo, não sendo turvado por nenhum desejo ou interesse (SUASSUNA, 2012).

Schelling e Hegel, ao abordarem a estética, partem da contradição entre a condição espiritual do homem e a realidade que o cerca. Nesse contexto, Schelling considerava uma obra de arte como a união entre consciente ou liberdade e inconsciente ou necessidade, e a beleza como o resultado da indiferença da liberdade e da necessidade contemplada em algo concreto. Já para Hegel, a beleza é um certo modo de exteriorização e representação da verdade absoluta, referindo-se ao pensamento conceitual, de maneira que arte seria uma das etapas fundamentais no caminho do homem à procura do absoluto (SUASSUNA, 2012).

Na estética, a arte é arte na medida em que é algo além de arte, como uma forma autônoma de vida que pode ser enfatizada a partir de dois aspectos: a autonomia em detrimento da vida ou a vida em detrimento da autonomia. E as oposições e intersecções entre esses dois aspectos resultam na arte que se torna vida, na vida que se torna arte ou vida da arte, e na troca de propriedades entre arte e vida. (RANCIÈRE, 2002)

A arte que se torna vida envolve a criação de símbolos da vida cotidiana, contextualizados quanto ao seu uso e a sua produção industrial; correspondendo de certa forma a uma maneira de habitar um mundo comum ou uma maneira de educação coletiva. Já a vida que se torna arte ou a vida da arte a vida da arte envolve o desenvolvimento de formas nas quais a vida se torna arte, visível e inteligível no museu, por exemplo. Nesse sentido, pode-se dizer que os museus não exibem exemplares artisticamente puros, mas historicizados, nos quais se projetam propriedades estéticas, de certa forma anulando sua projeção em novos contextos. (RANCIÈRE, 2002)



Na contramão desse processo, encontra-se a revolução estética, baseando-se na arte contendo elementos não apenas históricos, mas também conscientes e inconscientes. De maneira que uma obra de arte é algo mais que arte, pois envolve o limite do artista, de sua ideia e de seu povo, criando uma vida da arte autônoma enquanto expressão de história, aberta a novos tipos de desenvolvimento. (RANCIÈRE, 2002)

No entanto, quando a arte não é mais que arte, significa o fim da arte. E há duas maneiras de salvá-la: a primeira envolve o princípio romântico de atualização de trabalhos do passado de acordo com novas linhas de temporalidade, rompendo com os cenários simples da arte se tornando vida ou da vida se tornando arte, do “fim” da arte, levando a novas práticas. (RANCIÈRE, 2002)

A definição do que é a arte envolve o que ela foi outrora, o que ela se tornou, o que ela pretende ser e o que ela poderá talvez tornar-se. De maneira que algumas obras se transformam em arte ao longo da história, e outras deixam de o ser, como se o estado de movimento ou em devir da arte remetesse para algo que não está contido nela. (ADORNO)

Objetos comuns, ao se tornarem obsoletos, podem ser retirados de sua condição de uso comum e serem vistos como artísticos, na medida em que são portadores de características históricas e de “prazer desinteressado”, de maneira que se pode encontrar o “sensível” no cotidiano, aumentando a permeabilidade entre a arte e a vida. Nesse sentido, o artista se torna um arqueologista, escavando e investigando o inconsciente coletivo, na busca de compreender os sentidos dos objetos cotidianos. (RANCIÈRE, 2002)

De acordo com Cabral e Santos (2020), Rancière teoriza sobre a possibilidade de existência de um mundo com acesso irrestrito ao saber vinculado à partilha do sensível – uma atmosfera relacional comum de troca de saberes. No entanto, o sucesso de tal teoria, no sentido de o ser humano comum, no seu cotidiano de trabalho, conseguir uma emancipação intelectual e cultural ou um acesso ao sensível, relaciona-se ao modo de organização política de partilha de saberes. (CABRAL & SANTOS, 2020)

Nesse sentido, a estética, além de corresponder ao reconhecimento cognitivo daquilo que possuiu o caráter de belo, representa um meio para se pensar a forma de sociabilização com o belo da vida. De maneira que se pode pensar no sujeito como consumidor de arte, independentemente de sua condição laboral, contrapondo a ideia de que a arte não pode ser para todos. (CABRAL & SANTOS, 2020)

As obras de arte são vivas, no sentido de fornecerem ao sujeito o que lhe é recusado exteriormente, libertando-o de uma experiência externa coisificante. Nesse caso, o artista pode o espaço de receptor de saberes externos que constituem o sujeito, assim como o de produtor de conhecimento sensível. (CABRAL & SANTOS, 2020)



Assim, por mais que o acesso a arte seja mediado por forças políticas vigentes e sua em sua autonomia e espontaneidade encontrem-se ameaçadas pela produção cultural em massa, o sujeito pode acessar os bens materiais e imateriais presentes na sociedade, por meio da constituição de um meio interior enquanto espaço de representação e de todas as demais potencialidades da arte, como uma promessa de felicidade (ADORNO, 1982)

Trazendo a discussão estética para o contexto educativo, Paulo Freire (2005) aborda a prática educativa como uma atividade artística, cujas dimensões fundamentais são a ética e a estética, ou decência e boniteza, respectivamente.

A boniteza, no pensamento freiriano, envolve o caráter formador da experiência educativa, e o “pensar certo” como a capacidade de uma pessoa intervir no mundo e conhecê-lo. A boniteza, de Freire, vai além do alcance estético e articula, em unidade com a ética, a beleza, a bondade, a verdade, a legitimidade, a liberdade e a civilidade política das ações humanas, sobretudo as pedagógicas. A boniteza é uma expressão da espiritualidade, no sentido em que inspira e qualifica a educação e a política, e aponta para um futuro sustentável (FREIRE, 2005).

Ensinar difere de formar. Formar é impor ou predeterminar formas ou respostas que uma pessoa deve oferecer diante de determinadas situações previstas, como por exemplo uma adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho (VELÁZQUEZ, 2015).

Ensinar envolve muito mais do que transferir conhecimento ou treinar o educando no desempenho de destrezas. Ensinar envolve criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, de modo que cada pessoa possa experimentar-se em correlação com o meio (FREIRE, 2005).

Assim, ensinar não significa meramente transmitir conhecimentos, mas conduzir uma pessoa a relacionar-se com o seu entorno através de conhecimentos que constantemente articulem um diálogo entre o sensível e o racional (VELÁZQUEZ, 2015).

Através da transformação da natureza por meios técnicos, o homem pode desenvolver uma relação sensível de equilíbrio com o ambiente. E as artes podem desempenhar um importante papel nessa busca de experiência harmônica. Pois, podem objetivar a exaltação do equilíbrio através da coordenação entre todas as suas partes e elementos (VELÁZQUEZ, 2015).

Acaso (2006) utiliza o conto dos três porquinhos como metáfora do que considera estar ocorrendo no contexto da educação artística na contemporaneidade. E as casas que formam os pilares da educação artística são a linguagem visual, a pedagogia e a cultura visual. E cada uma dessas edificações é perseguida por um lobo diferente: a linguagem visual por um processo interno de hiperdesenvolvimento, a pedagogia por uma metodologia educativa tóxica, e as artes visuais por um processo de espetacularização sem precedentes (ACASO, 2006).



Nas últimas décadas a sociedade de consumo deu lugar a uma sociedade do hiperconsumo, a linguagem visual deu lugar a um hiperdesenvolvimento da linguagem visual, cujo papel é incitar a demanda dos consumidores e comercializar todas as experiências em todos os lugares, em todos os momentos e para todas as idades. E nesse contexto, a queda da primeira casa estaria relacionada ao desenvolvimento da técnica, à espetacularização das mensagens visuais e ao desenvolvimento do hiperconsumo (ACASO, 2006).

O hiperdesenvolvimento da linguagem visual, auspiciado pelas novas tecnologias, produz a multiplicação de imagens em todos os aspectos de nossa vida, e isto produz um efeito de que não vivemos uma experiência completa se não exibimos as reproduções visuais de dita experiência. A vida e a experiência encontram-se sobredeterminadas esteticamente, convertendo o cotidiano em espetáculo (ACASO, 2006).

O mundo como texto é substituído pelo mundo como imagem, de modo que vivemos dentro do mundo-imagem, de uma série de mundos visuais paralelos ao mundo real e construídos através da linguagem visual, e que influenciam cada vez mais a própria realidade (ACASO, 2006).

Nesse contexto, Moreira (1991) traz que em sociedades agrícolas afastadas dos grandes centros urbanos, o homem e o seu espaço vital ajustam-se um ao outro, de maneira que o trabalho humano envolve a produção artesanal de objetos cujas formas e funções estão relacionadas às necessidades humanas, não possuindo de certa forma um valor estético. E esta questão estética perpassa também os modos de habitação e os comportamentos culturais.

Neste tipo de sociedade, destaca-se também as festas sazonais e tradicionais, relacionadas às etapas do trabalho – o tempo de plantar, o tempo de colher. Essas festas envolvem toda a comunidade, nas quais adultos e crianças participam lado a lado nas mesmas atividades e todos tinham oportunidade de serem acolhidos por esses momentos (MOREIRA, 1991).

Com a industrialização e a subordinação da produção ao lucro, o homem passa a não ter ligação direta com o produto do seu trabalho, de modo que trabalho e lazer se distanciam, e causam a perda da possibilidade de criar próprias manifestações, fazendo com que o indivíduo passe a consumir a produção de uma indústria especificamente montada para este objetivo (MOREIRA, 1991).

Assim, pode-se dizer que a arte se separa da vida, não sendo mais uma manifestação desta, de modo a concentrar exclusivamente o talento artístico em alguns indivíduos e aniquilá-lo nas grandes massas. Isso ocorre de modo que passa a existir um espaço reservado e privilegiado para o artista, mas simultaneamente um espaço de exclusão do homem comum, que perde seu desenho e passa a consumir produção massificada (MOREIRA, 1991).

A segmentação social das manifestações expressivas também perpassa o desenvolvimento humano, de modo que os jogos e o desenho passam a ser considerados manifestações infantis ou



menores. E nessa separação entre crianças e adultos, encontra-se a escola, com o papel de preparar a criança para a vida em sociedade (MOREIRA, 1991).

Porém, a capacidade de absorver e interpretar a informação visual não é inata ao ser humano, mas sim uma habilidade que é aprendida para que se possa se desenvolver, e nesse contexto a educação artística tem muito a ver com a desconsolidação do mundo-imagem. E a educação tanto pode ser uma aliada do hiperdesenvolvimento da linguagem visual (pedagogia tóxica), como pode contribuir para freá-lo (ACASO, 2006).

A pedagogia tóxica, conseqüentemente, é um tipo de metodologia educativa que parece educar. Mas, deseduca; que parece que nos faz livres, mas somente nos faz livres para comprar; que parece que é benéfica, mas é letal ao conhecimento crítico. A pedagogia tóxica corresponde a um modelo educacional cujos objetivos são que os alunos formem seu corpo de conhecimento por meio de conhecimento importado e sejam incapazes de gerar seu próprio conhecimento (ACASO, 2006).

A educação artística situa-se nos degraus mais baixos da hierarquia das disciplinas a serem ensinadas e, explicitamente ou não, é rejeitada, no sentido que o aluno pode dedicar-se a ela se tiver terminado todas as outras tarefas (PORCHER, 1982).

Goldberg e Sales (2014) observam a fragilidade da área a partir de um currículo de curso de Pedagogia, no qual se encontra apenas uma disciplina obrigatória de Arte e Educação, não havendo um preparo verdadeiro para o trabalho em arte na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

E esse lugar inferior, tanto em quantidade como em qualidade, reservado à educação artística, decorre da ideia de que a arte, em sua criação ou consumo, tem certa conotação aristocrática, no sentido de ser uma forma privilegiada das classes sociais favorecidas de se utilizar o tempo livre, e, portanto, fora das possibilidades daqueles que precisam trabalhar para viver; e de que a arte envolve dons ou talentos gratuitos e inatos, frutos de leis misteriosas e sagradas (PORCHER, 1982).

A afirmação de que a educação artística seja algo inato e privilegiado da cultura estética, funciona como uma máscara que alguns professores utilizam, diante da impossibilidade de conceber uma estratégia pedagógica racional da aculturação estética. E assim, na educação artística, a escola não cumpre a sua missão, e até mesmo funciona como obstáculo (PORCHER, 1982).

Educadores reproduzem na escola as relações de poder vividas na sociedade, de maneira que, se perderam a confiança na sua capacidade de desenhar, não criam e, portanto, não estimulam a criação. Isso pode levar os alunos a copiarem desenhos da lousa ou a colorirem desenhos impressos. E, muitas vezes, os alunos copiam sem entender, e o desenho vai perdendo em significação e em expressão para as crianças (MOREIRA, 1991).



Nesse contexto, a escola reforça o lugar de mistério da arte enquanto atividade que precisa ser sentida ou experimentada, reduzida à uma questão de disposições e predisposições; em detrimento das outras matérias escolares, as quais podem ser adquiridas e aprendidas (PORCHER, 1982).

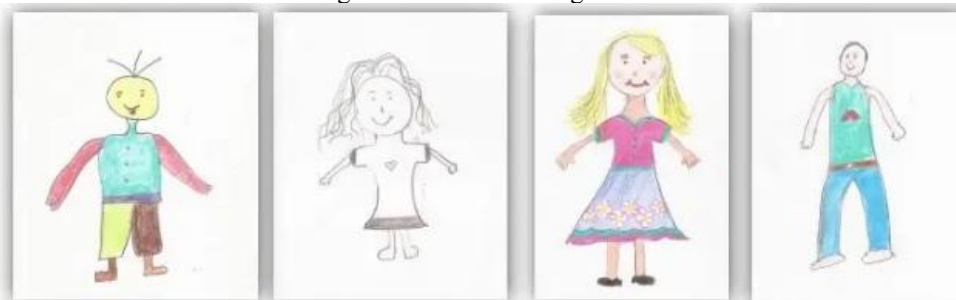
Diante disso, Goldberg e Sales (2014) buscaram um programa com base teórico-prática para a disciplina de Arte e Educação envolvendo narrativas de vida, nas quais os estudantes em formação são convidados a compartilhar suas experiências formativas em arte. O objetivo de tal trabalho é que a arte surja como um elemento primordial para o desenvolvimento humano, especialmente na infância, e desconstruir preconceitos e visões estereotipadas sobre arte na escola.

E após mais de 400 narrativas de vida, percebeu-se que a arte, apesar de ser um elemento potencialmente criativo, transformador e promotor de singularidade, na escola ainda carrega práticas arcaicas e tecnicistas de reprodução e cópia, como por exemplo os modelos prontos em datas comemorativas e as pinturas de “capinhas de prova”, e situações de julgamento, comparação e até mesmo ridicularização dos trabalhos artísticos, quando as crianças não atendem ao que está pré-estabelecido pela atividade proposta. Tais situações podem contribuir para que muitas crianças desistam de se expressar artisticamente (GOLDBERG; SALES, 2014).

Parte do trabalho desenvolvido por Goldberg e Sales (2014) envolveu o Desenho Diagnóstico, no qual se solicita aos estudantes que desenhem uma figura humana, da forma como conseguem, sem ser o famoso “boneco palito”, conectando o estudante ao seu próprio processo de criação que na maioria das vezes foi interrompido ainda na infância. Ao final da etapa, os próprios estudantes observam os desenhos do grupo e tentam organizá-los de acordo com a fase do grafismo em que se enquadram (GOLDBERG; SALES, 2014).

A Figura 1 ilustra os desenhos realizados pelos estudantes, os quais se encontram em sua maioria na fase de “Esquema”, correspondente ao momento da alfabetização escolar e, em consequência, ao “bloqueio do grafismo infantil”, e onde surge o “eu não sei desenhar”. (GOLDBERG; SALES, 2014).

Figura 1 – Desenho Diagnóstico



Estudante 1: 21 anos

Estudante 2: 22 anos

Estudante 3: 22 anos

Estudante 4: 28 anos

Fonte: Goldberg e Sales (2014, p. 5).



No Desenho Diagnóstico, solicita-se também que os estudantes escrevam algo representando o significado de se realizar aquele desenho, e observou-se palavras como por exemplo “frustração”, “angústia”, “vergonha” e “trauma”; como se ser adulto e desenhar como criança fosse sinônimo de vergonha. Entretanto, simultaneamente, os estudantes se deparam com o fato de que não existe “eu não sei desenhar”, e compreendem que havia um processo gráfico que foi interrompido, mas que pode ser retomado a qualquer momento (GOLDBERG; SALES, 2014).

Buscar o desenho que ficou perdido na infância compreende momentos de aceitação do desajeitamento e de resgate do universo lúdico, recuperando a brincadeira com os traços, as formas e as cores, e deixando os pensamentos e sensações marcados no papel (MOREIRA, 1991).

As crianças agarram-se à linguagem plástica tão logo a descobrem porque ela lhes permite comunicar suas necessidades ou desejos de se expressar, e ainda facilita uma contemplação prolongada, possibilitando que a comunicação se torne redundante. A criança não é propriamente um artista, mas não deixa de ser criadora, e a confiança e a liberdade condicionam o desenvolvimento e amadurecimento psíquicos, sendo indispensáveis à expressão artística em geral (PORCHER, 1982).

Além disso, é preciso que a criança tenha sua expressão plástica valorizada, atentando-se para não exigir dela nada que ela não seja capaz de expressar; e que haja espaço, superfícies, e materiais diversos, variados, em quantidade suficiente e que estimulem o desejo da criança (PORCHER, 1982).

Desse modo, uma verdadeira iniciação artística na escola primária deve passar necessariamente pela aliança entre a ciência e a liberdade. E para isso torna-se necessário superar a ideia de que na educação artística a razão seria destruidora da emoção ou sensibilidade; e de que ela seria, na verdade, um meio de início necessário à emoção artística (PORCHER, 1982).

Uma verdadeira educação artística na escola primária visa a formação intelectual de estudantes, mantendo a ideia de que a apropriação do espaço, por exemplo, encontra um dos seus caminhos necessários no desenho. Esse processo também visa a construção progressiva da livre autoexpressão, um dos objetivos essenciais das atividades de formação de personalidade, assim como a democratização do acesso às obras de arte, assegurando a igualdade dos meios de acesso à arte existente. Dessa forma, a educação artística não visa apenas criar determinadas aptidões, mas um desenvolvimento global da personalidade (PORCHER, 1982).

A arte se define por ser uma linguagem carregada de significado e pela diversidade, propondo algo que é pessoal e único. Assim, considerando-se que a beleza e a verdade recriam apenas a pessoa que as conquista, a educação artística não deve se contentar em transmitir e aceitar cópias, mas deve ser a educação da espontaneidade estética, já presente na criança pequena (MOREIRA, 1991).

Para a criação do desenho, nesse contexto, é necessário a colaboração da mão, do olho, de instrumentos, de técnicas e de materiais. Isto implica que o racional é um dos aspectos fundamentais do desenho, de maneira que para se aprender a desenhar é preciso desenhar segundo um certo método,

para que se possa ter domínio da própria criação e apreciar a dos outros. E como a realidade do mundo exterior é diferente da realidade do desenho, o objetivo da educação artística não é a cópia do mundo exterior, mas permitir que cada pessoa descubra suas próprias normas estéticas e esteja em condições de realizá-las concretamente (PORCHER, 1982).

Assim, ensinar o desenho corresponde a dessacralizar a arte e dar-lhe seu verdadeiro sentido e função: favorecer o desenvolvimento da personalidade, contribuir para a formação cognitiva e para a capacidade de expressão e comunicação (PORCHER, 1982).

O entusiasmo pedagógico, no sentido de se querer mudar algo nas crianças, nos recorda de que esse algo deve ser melhorado primeiramente em nós mesmos, nos trazendo de modo incômodo à lembrança que de certa forma somos crianças e precisamos de educação (JUNG, 1998).

Isso reverbera de modo que não se pode ajudar crianças a conservarem algo perdido pelo próprio educador, ou incentivá-las à criação se, dentro do educador, o espaço de criação não se encontra aberto (MOREIRA, 1991).

Neste contexto, Acaso (2006) dialoga sobre a espetacularização das artes visuais como sendo o terceiro lobo da educação artística na contemporaneidade. A tecnologia oferece infinitas possibilidades de criação, difusão e significação, resultando em constantes bombardeamento de imagens publicitárias de altíssima qualidade visual. E isto acarreta uma inibição do ato de percepção.

A liquidez das imagens é tão constante e comum para nós que deixamos de desfrutá-las plenamente, de modo que não percebemos os matizes e as cores do mundo porque não fomos totalmente ensinados para apreciar (WALKER, 2010).

Nesse sentido, a defasagem da educação artística em relação às outras áreas de ensino é política, no sentido de que a publicidade em excesso envolve a obtenção de lucros. E, também, é pedagógica, pois uma sensibilidade ao meio ambiente mais bem-educada, no sentido de aprendizagem das aparências, de se familiarizar com os objetos de acordo com a sua estrutura e a sua forma, como uma soma de estímulos, traz uma carência. Principalmente a partir de uma excessiva poluição visual (PORCHER, 1982).

Assim, o aprendizado do desenho deve vencer os hábitos de perceber os objetos apenas de um ponto de vista utilitário. E a familiarização com as obras de arte constitui um treino para a percepção das aparências enquanto aparências, um referencial inesgotável para a formação da sensibilidade (PORCHER, 1982).

#### **4 CONCLUSÃO**

Nesse trabalho, buscou-se compreender os desdobramentos da compreensão do desenho enquanto dom artístico ou habilidade a ser desenvolvida.



O desenho, assim como a arte, é algo que esteve sempre presente na história da humanidade, tendo surgido da intenção de se registrar as relações e os momentos cotidianos do homem pré-histórico, mas assumiu outras finalidades, como por exemplo a transmissão de ideias, objetos ou conceitos; e representação de corpos e da natureza.

Antes de ingressarem no ensino formal, as crianças já desenhavam rabiscos desordenados denominados garatujas. Esses rabiscos são feitos pelo prazer que a criança tem em produzir uma marca e ter domínio sobre aquele movimento. Ao longo do desenvolvimento, as garatujas ganham formas e cores e representam a intenção da criança em dizer algo, além de assumirem maior compromisso com o real. E por volta dos 12 a 14 anos, os jovens passam a acreditar que seus desenhos devem ser uma representação muito próxima do mundo real, frustrando-se ao perceberem o descompasso entre aquilo que tentam criar e aquilo que de fato criam. É a partir desse período que eles passam a dizer que não sabem desenhar e acontece a interrupção do desenvolvimento do grafismo.

Mas a perda do desenho não é apenas uma decorrência natural do crescimento, é também influenciada pela antecipação do processo de alfabetização, tornando os exercícios de desenho menos recorrentes para que a linguagem verbal seja desenvolvida e aperfeiçoada; e pela desvalorização, apagamento e invisibilização do ensino artístico, influenciados pela ideia de que qualidades artísticas são frutos de um dom concedido para alguns poucos indivíduos e, quem não possui esse talento, jamais poderia atingir a categoria de artista.

E aliadas ao “eu não sei desenhar”, encontram-se expressões como, por exemplo, “frustração”, “angústia”, “vergonha” e “trauma”; revelando posturas e visões construídas no período escolar, desde a infância, como se ser adulto e desenhar como criança fosse sinônimo de vergonha. Mas no momento em que se deparam com suas trajetórias devida, os estudantes compreendem que havia um processo gráfico que foi interrompido, mas que pode ser retomado a qualquer momento.

O lugar inferior, em quantidade e em qualidade, reservado à educação artística, no sentido de que a arte envolve dons ou talentos gratuitos e inatos é reduzida a uma questão de disposições e predisposições. Principalmente em detrimento das outras matérias escolares que podem ser adquiridas e aprendidas.

Os desenhos contêm materiais primitivos retirados do inconsciente coletivo, acrescidos de técnicas artísticas e treinos de observação, não se referindo apenas à psique individual, mas também à psique coletiva. Nesse sentido, pode-se dizer que a beleza que determinada alma enxerga, diante de uma obra de arte, é porque capta a fagulha da alma que o artista colocou nela, isto é, a alma reconhece uma afinidade consigo mesma.

A psicologia analítica aborda a arte através das memórias ocultas, interrupção no fluxo cotidiano de pensamentos e ressurgimento de imagens e formas originais e com aspecto numinoso ou radiante, assemelhando-se a uma possessão; dos complexos, unidades vivas implantadas na alma de



uma pessoa, relacionadas às experiências pessoais, de natureza mórbida ou criativa; da participação mística, a reimersão do artista no inconsciente coletivo, a escavação da matéria-prima desse submundo e a transformação dela em obra de arte; dos símbolos, imagens que possuem uma base desenhada arquetipicamente e que designam de forma objetiva e visível um conteúdo que em grande parte é transcendental ao consciente; e da estética, valorizar algo como belo ou não, envolve principalmente a intuição e a sensação, e com a maior ou menor semelhança que a percepção de uma imagem ou objeto tem em relação ao seu arquétipo ideal.

Várias pessoas são arremetidas, de vez em quando, por impulsos criativos, mas são poucas aquelas que sabem transformá-los em obra de arte, pois, a falta de valorização do ensino artístico e a estimulação da criatividade na educação fazem com que muitas pessoas não consigam desenvolver o potencial artístico.

A concepção do artista como alguém mais privilegiado do que todas as outras pessoas, uma vez que teria recebido um dom da natureza ou de Deus, e, por apresentar tal dom, não necessitaria de qualquer apoio para alcançar seus objetivos, passou a fazer parte de construtos sociais, culturais e históricos, e da educação artística, para a qual não é necessário ensino. Pois, artistas são consideradas prontos para exercer tais atividades, além de autossuficientes. Nesse sentido, não há razão para o ensino de Arte e principalmente para o ensino de desenho, e seu papel na educação acaba por ser distorcido, apagado e invisibilizado.

Nesse sentido, é preciso considerar que a educação artística não deve objetivar formar um artista, mas desenvolver as capacidades expressivas do indivíduo e o seu crescimento como ser humano, pois ensinar envolve muito mais do que transferir conhecimento ou treinar o educando no desempenho de destrezas. Envolve criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento, de modo que cada pessoa possa experimentar-se em correlação com o meio através de conhecimentos que constantemente articulem um diálogo entre o sensível e o racional.

Como a realidade do mundo exterior é diferente da realidade do desenho, o objetivo da educação artística não é a cópia dessa realidade, mas permitir que cada pessoa descubra suas próprias normas estéticas e esteja em condições de realizá-las concretamente. O desenho pode ser uma representação realista da natureza, mas também pode ser algo livre de qualquer imposição acadêmica, algo imaginado e construído. Ensinar o desenho corresponde a dessacralizar a arte e dar-lhe seu verdadeiro sentido e função: favorecer o desenvolvimento da personalidade, contribuir para a formação cognitiva e para a capacidade de expressão e comunicação.

No entanto, alguns educadores que perderam a confiança na sua capacidade de desenhar não criam e assim não estimulam a criação, levando os alunos a copiarem sem entender, e o desenho vai perdendo em significação e em expressão para as crianças. Então não se pode incentivar as crianças à criação sem antes retomar o espaço de criação dentro de si próprio.



Por isso, faz-se necessário o resgate, por parte do educador, do próprio desenho, pois sua fala e seu posicionamento influenciarão a compreensão que seus alunos terão sobre o desenho e, quem sabe, possa vir a tirar muitos “nãos” da frase ‘Eu não sei desenhar’.



**REFERÊNCIAS**

- ACASO, María. La Educación Artística no son Manualidades: novas prácticas em la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata, 2006.
- ADORNO, Theodor W. Teoria Estética. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ALBUQUERQUE, Isabel Ribeiro. O Desenho como Ideia. Arte teoria. vol. 8, p. 223-232. Lisboa, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15766>>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- ARAÚJO, F. T. de. Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.
- BALISCEI, J. P.; LACERDA, E.; TERUYA, T. K. “Eu não sei desenhar”: questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no ensino de arte. Rev. Imagens da Educação, vol. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/32375/pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- BARCELLOS, Gustavo. Jung, Junguianos e Arte: uma breve apreciação. Pro-Posições, vol. 15, n. 1, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643841/11321>>. Acesso em: 04 out. 2021.
- BERK, Tjeu van Den. Jung on Art: the autonomy of the creative drive. Routledge: New York, 2012.
- BOSI, A. Reflexões sobre a Arte. Editora Ática: São Paulo, 1986.
- BUENO, M. L. Do moderno ao contemporâneo: uma perspectiva sociológica da modernidade nas Artes Plásticas. Revista de Ciências Sociais, vol. 41, n. 1, p. 27-47, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/468/450>>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- CABRAL, J. de O.; SANTOS, L. B. Um Olhar Sobre Partilha Sensível nas Artes Cênicas. Revista Cena, Porto Alegre, nº 32, p. 312-318 set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/102104>. Acesso em: 01 nov 2021.
- COLI, J. O que é Arte. Editora Brasiliense: São Paulo, 1995.
- COMTE, Augusto. Discurso sobre o espírito positivo. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DOMINATO JÚNIOR, J. *et al.* O desenho que transcende as linhas intencionais e traços espontâneos sobre uma folha de papel em branco. Colloquium Humanarum, vol. 9, n. Especial, 2012. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Linguistica,%20Letras%20e%20Artes/Artes/O%20DESENHO%20QUE%20TRANSCENDE%20AS%20LINHAS%20INTENCIONAIS%20E%20%20TRA%3%87OS%20ESPONT%3%82NEOS%20SOBRE%20UMA%20FOLHA%20DE%20PAPEL%20EM%20BRANCO.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.



DOMINGOS, M. C. “Não sei desenhar...”: Desenvolvimento da expressividade no desenho. Dissertação (Mestrado em Ensino das Artes Visuais) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/28198>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DUMMAR FILHO, J. O Complexo Criativo: o inconsciente coletivo e a transcendência. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 2005.

FURTH, G. M. O Mundo Secreto dos Desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte. Paulus: São Paulo, 2004.

GOLDBERG, L. G.; SALES, A. C. A Importância do Estudo do Grafismo Infantil para a Formação do Pedagogo na UFC. III Encontro Internacional sobre Educação Artística. Anais do III... Juazeiro do Norte, Ceará, 2014. Disponível em: <<https://www.academia.edu/9810560>>. Acesso em: 14 out. 2021.

GRINBERG, Luiz Paulo. Jung: O homem criativo, São Paulo: FTD, 2003.

HALL, C. S.; NORDBY, V. J. Introdução à Psicologia Junguiana. São Paulo: Cultrix, 2014.

HILLMAN, J. O Livro do Puer: ensaios sobre o Arquétipo do Puer Aeternus. São Paulo: Paulus, 1998.

HOHENDORFF, J. V. Como Escrever um Artigo de Revisão de Literatura. Porto Alegre: Penso, 2014.

ISODA, G. T. de T. Sobre desenho: estudo teórico-visual. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-12082013-100125/publico/sobredesenho\\_giltokio.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-12082013-100125/publico/sobredesenho_giltokio.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2021.

JACOBI, Jolande. Complexo, arquétipo e símbolo na psicologia de C. G. Jung. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017.

JANSON, H. W.; JANSON, A. Iniciação à História da Arte. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

JUNG, C. G. O Desenvolvimento da Personalidade. Vol. XVII. Petrópolis: Vozes, 1998.

JUNG, C. G. O eu e o inconsciente. In: Obras Completas de C. G. Jung, vol. VII/2. Vozes: Petrópolis, 2011.

JUNG, C. G. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

JUNG, C. G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. In: Obras Completas de C. G. Jung, vol. IX/1. Vozes: Petrópolis, 2011.

JUNG, C. G. Psicologia e poesia. In: O espírito na arte e na ciência. Petrópolis, Vozes, 1985.

JUNG, C. G. Símbolos da Transformação. Petrópolis: Vozes, 1986.



KAST, Verena. A dinâmica dos símbolos: fundamentos da psicoterapia junguiana. Edições Loyola: São Paulo, 1997.

LOWENFELD, V. A Criança e sua Arte. 2 ed. Mestre Jou: São Paulo, 1977.

LUBART, T. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, B. A. Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situação (des)favorecedoras em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. Edições Loyola, São Paulo, 1991.

OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação. 15ª ed. Vozes: Rio de Janeiro, 2001.

PENNA, E. M. D. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. Psicologia USP, São Paulo, vol. 16, n. 3, p. 71-94, 2005.

PENNA, E. M. D. Processamento simbólico arquetípico: uma proposta de método de pesquisa em psicologia analítica. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. A revolução estética e seus resultados. Projeto Revoluções, New Left Review 14, Março-Abril 2002, pp. 133- 15. Disponível em: <http://newleftreview.org/>. Acesso em 01/11/2021.

SALLES, F. M. O Processo Criativo da Arte: uma abordagem junguiana. Congresso Mundial de Comunicação e Arte – WCCA 2019. Anais do... Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334960192>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SALLES, F. M. Sobre a necessidade da Arte: uma abordagem junguiana. Revista Educação, Artes e Inclusão. vol. 16, n. 1, Jan/Mar, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13070>>. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTANA, W. P.; SANTANA, R. P. O valor histórico do desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança. Revista Mediação, vol. 14, n. 1, p. 70-82, 2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/7523>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, G. N. da S.; PADILHA, K. T.; HUBEL, S. S. O desenho na história da arte. Revista Maiêutica, vol. 5, n. 1, p. 53-64, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228914486.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVEIRA, N. Jung: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SUASSUNA, Ariano. Iniciação à estética. José Olympio: Rio de Janeiro, 2012.

VELÁZQUEZ, Carlos. Mas afinal, o que é estética? Por uma redescoberta da educação sensível. Chiado: São Paulo, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. O Caminho dos Sonhos. São Paulo: Cultrix, 1992.

