

ASPECTOS ARQUETÍPICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM JINGUIANA

ARCHETYPAL ASPECTS OF CHILD ART-EDUCATION: A JUNGIAN APPROACH

Filipe Mattos de Salles / UNICAMP

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo aplicar os conceitos de arquétipo e inconsciente coletivo de C.G.Jung à educação artística infantil, no sentido de esboçar uma análise que permita entender as fases e o desenvolvimento do potencial simbólico das crianças por esta abordagem. Neste sentido, entendemos que o artigo é um desenvolvimento de pesquisas prévias sobre conceituação das experiências estéticas e sua necessidade inerente à psique. Como metodologia, traçaremos uma breve introdução sobre a relação de Jung com o universo infantil, e seguimos retomando conceitos antes depreendidos para uma melhor compreensão da linha de raciocínio, ao que se segue uma análise das etapas de desenvolvimento lúdico da criança frente à sujeição dos símbolos intuitivos arquetípicos, para ao fim concluir sobre a importância e a necessidade de tais vivências a nível sensível.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil; Arte Infantil; Arte-educação; Psicologia analítica; C.G.Jung.

ABSTRACT

The present work aims to apply the concepts of archetype and collective unconscious of C.G.Jung to artistic education for children, in the sense of outlining an analysis that allows understanding the phases and the development of the symbolic potential of children through this approach. In this sense, we understand that the article is a development of previous research on the conceptualization of aesthetic experiences and their inherent need in the psyche. As a methodology, we will trace a brief introduction about Jung's relationship with the children's universe, and we will continue taking up concepts previously understood for a better understanding of the line of reasoning, followed by an analysis of the stages of the child's playful development regarding the subjection of intuitives archetypal symbols, to conclude on the importance and the need of such experiences at a sensitive level.

KEYWORDS

Child education; Child Art; Art-education; Analytical Psychology; C.G.Jung.

Introdução

Sabemos que C.G.Jung deixou poucas referências diretas a seu método analítico para tratar da infância, e, conforme atesta Gomes (2017), seu trabalho se concentra majoritariamente na análise dos substratos psíquicos das fases adultas, enfatizando a segunda metade da vida, apesar de diversas citações específicas de casos infantis (JUNG *et al.*1990; JUNG 2011), enquanto Freud, por outro lado, tem mais afinidade com a primeira metade. Entretanto, não devemos com isso depreender que as abordagens da psicologia analítica não possam ser aplicadas à infância, conclusão essa precipitada e algo limitadora sobre o potencial analítico da obra de Jung, uma vez que, se deixarmos por hora os aspectos puramente clínicos da análise, é perfeitamente possível uma aplicação generalizada dos conceitos junguianos à infância, uma vez que são características inerentes à nossa vida psíquica em toda a sua extensão. Por essa razão, é pertinente analisar as manifestações artísticas da primeira infância com base no entendimento deste acesso psíquico. Diferentemente das análises de Neumann (1995), Fordham (2002) e Feldman (2006), que procuram desenvolver uma teoria geral da psicologia analítica aplicada à infância, este trabalho tem um recorte mais modesto, focado exclusivamente no aspecto do desenvolvimento sensível, perceptível nas manifestações artísticas espontâneas da criança, e que podem nortear com mais elementos uma aplicação direta na chamada arte-educação.

Conceituação da arte

Para começarmos a entender os processos cognitivos da infância relacionados à expressão artística, convém estabelecer certos conceitos, para prevenir confusões de ordem técnica, ou ainda ligadas à inerente subjetividade do tema. A razão científica preza pela demarcação mais rigorosa dos conceitos utilizados, e neste aspecto é preciso formalizar aquilo que estamos nos referindo quando falamos de arte, uma vez que suas fronteiras são instáveis e frequentemente se esquivam de um olhar categórico. Em trabalhos anteriores (SALLES, 2016, 2019, 2020), procuramos estabelecer um critério objetivo que pudesse abarcar todas as manifestações do objeto 'arte', chegando num conceito amplo, justamente o que estarei considerando aqui: arte como um objeto (físico ou abstrato) que encerra uma experiência estética em si mesmo. E o que é uma experiência estética? Seria, a partir dessa abordagem, uma tradução sensível de um modelo arquetípico ideal. Apesar deste conceito não poder ser categorizado como uma definição formal, é bastante útil e merece breve recapitulação em sua formulação.

A proposição básica e resumida, fruto de longo desenvolvimento de pesquisa, é que a experiência estética é produto de uma interpretação, uma vez que o objeto em si mesmo não pode ser categoricamente definido como tal, dada a subjetividade constituinte de uma vasta gama de possíveis entendimentos. Portanto, partimos da plausível hipótese que o atributo estético deve ser dado pelo espectador em relação ao objeto, e não o contrário. Nossas pesquisas verificaram que tal suposição teria fundamento não apenas lógico, numa perspectiva filosófica, como também pode ser embasado pela pesquisa científica subjacente¹. Assim, este atributo estético seria uma instância sensível, que não apresenta causa empírica verificável nos aspectos objetivos ligados a funções biológicas, embora o sentimento advindo de uma experiência estética possa, pela via oposta, gerar consequências patológicas (MAGHERINI, 1990). E, portanto, atua diretamente com nossa natureza psicológica, que é identificada, na terminologia junguiana, com a energia psíquica (JUNG, 1999). Como o objeto em si está sujeito à subjetividade de interpretação, nos sobra postular um modelo de comparação externo, que precisaria existir para que, logicamente, o cérebro pudesse aferir um julgamento de valor. Este só pode estar numa instância anterior, energética, já que não é possível aplicar uma correspondência direta de um modelo físico a manifestações expressivas que a ele se referem, já que são objetos simbólicos. Conclusão: estamos, portanto, na circunscrição das energias psíquicas, cujas manifestações transitam por nosso inconsciente, provavelmente, como postula Jung, através dos arquétipos.

Disso decorre o que chamamos *experiência estética*, um sentimento de plenitude gerado pela contemplação de um objeto, que alcança correspondência energética com seu modelo arquetípico. Quando relacionado a um objeto específico, a maior ou menor proximidade ao modelo confere àquele um caráter artístico, igualmente de maior ou menor grau. A consequência é o sentimento de beleza a que chamamos arte. Eis porque as manifestações artísticas são subjetivas, em diferentes graus, cuja variável depende do próprio espectador. Igualmente, eis porque algumas manifestações artísticas são unânimes: possuem graus profundos de ligação com um modelo arquetípico que permeia todo o inconsciente coletivo da humanidade, encontrando ressonância em culturas totalmente diversas, independente de tempo e espaço.

Essa característica pode ser encontrada também em uma cronologia individual: é comum verificar, no decorrer de um tempo de vida, obras que nada diziam para alguém na infância, que passam a ter suma importância na adolescência, e deixam aos poucos esta importância na idade adulta (ou vice-versa), ou qualquer outra variação de humores neste sentido. Como a obra permanece a mesma, é de se concluir que a mudança é no observador.

Toda a explicação mais detalhada sobre estas instâncias deve ser aprofundada na literatura prévia mencionada, já que aqui não há espaço para retomar toda a fundamentação teórica envolvida. Assim, uma vez que consideramos arte desta maneira, podemos aplicar os conceitos às manifestações da criança.

A arte da criança

Mesmo considerando que Jung não se deteve longamente sobre o universo psíquico infantil, nem por isso deixou de pontuar, em diferentes momentos, sobre essa instância, ciente de que a tramitação energética dos arquétipos também estaria presente nesta fase, como se observa nas análises de manifestações espontâneas de desenhos e narrativas oníricas infantis (JUNG *et al.*, 1990; JUNG, 2011). Ele próprio cita, de maneira contundente: "A alma inconsciente da criança tem um volume incalculável e uma idade igualmente incalculável" (JUNG apud JACOBI, 1990, p.118). Essa citação esboça a profundidade dos conteúdos psíquicos inconscientes que permeiam nossa vida, e acabam por corroborar o aspecto de que a criança, pelo motivo exposto, não é *tabula rasa*, e sim um ser já com um desenvolvimento psíquico longínquo, que se perde numa herança inconsciente imemorial, uma vez que os sonhos infantis, carregados de conteúdos mitológicos e "prenhes de sentido" (...) resultado "dos derradeiros resíduos de uma alma coletiva prestes a desaparecer, que pelos sonhos repete os conteúdos eternos fundamentais da alma humana"(Idem).

Assim, não podemos dizer, em função de uma vivência temporal tão ínfima, que tais sonhos das quais emergem sentidos míticos tão evidentes se formam coincidentemente sem relação nenhuma com este arcabouço numinoso que permeia a psique humana. Na concepção junguiana, esta vivência é pré-consciente, de caráter primitivo, uma espécie de atualização de símbolos que serão vivenciados posteriormente na vida adulta, cuja autonomia o inconsciente faz brotar. "Podemos observar tal estado pré-consciente na primeira infância, e são justamente os sonhos dessa época que freqüentemente trazem à luz conteúdos arquetípicos extremamente importantes" (JUNG, 2000, p.158).

Na primeira infância, aquilo a que chamamos arte não é propriamente um objeto contextualizado, uma vez que a relação da criança com a sociedade em que vive está sendo construída, e quase toda a resposta sensível dada a um objeto estético é resultado de instinto arquetípico. A criança vive um universo cuja relação entre realidade e imaginação é ainda tênue, e sua capacidade de se relacionar é amplamente simbólica, não no sentido semiótico, mas no junguiano:

Qualquer conceito que explica a expressão simbólica como uma analogia ou designação abreviada de uma coisa conhecida é semiótica. Qualquer conceito que declara a expressão simbólica como a melhor formulação possível de uma coisa desconhecida – e, por isso, não podendo ser mais clara e acertada – é simbólica (...) Por isso é inteiramente impossível criar um símbolo vivo e carregado de sentido a partir de relações conhecidas. (JUNG *et al.*, 1990, p. 77).

Para a criança, mais do que para nós que temos uma 'contaminação social' dos símbolos impostos e arbitrados (estes sim, semióticos), a experiência estética se confunde com estes símbolos, sendo uma relação direta com os conteúdos inconscientes, que se expressam em representações arquetípicas muito definidas, e que só não podem ser representadas como objetos artísticos porque esbarram numa incipiência expressiva em função das capacidades motoras em franco desenvolvimento. Do contrário, os conteúdos arquetípicos

transbordantes nas figuras seriam visivelmente nítidos para nós. É esta a razão do interesse da criança pelo lúdico, preferindo o conto de fada à narrativa documental, o desenho animado à teledramaturgia, o estilizado ao figurativo. São nestes símbolos que a energia psíquica se atualiza e promove o desenvolvimento de sua personalidade:

É lógico que algo psíquico só pode se tornar conteúdo do consciente após a sua apresentação, isto é, quando possui apresentabilidade, o que é precisamente uma imagem” (JUNG *et al.*, 1990, p.66).

Em outras palavras, Jung postula que a consciência só entende uma informação psíquica, quando apresentada sob a forma de uma imagem, ou ainda, que o meio de comunicação entre o inconsciente e o consciente é a imagem. É neste sentido que a criança entende a 'arte', algo que a faz compreender seus próprios pensamentos, aquilo que tem ressonância em sua estrutura anímica, em que, conseqüentemente, enxerga um modelo de 'belo' nestas conexões arquetípicas.

Assim, a sintaxe da imagem na infância é igualmente intuitiva, e a tendência comum nas primeiras garatujas em desenhar círculos são testemunho deste potencial, o que exprime sentidos arquetípicos profundos, que envolvem desde a noção de espaço e circunscrição até a energia dos ciclos e dos mandalas, o entendimento do fluxo contínuo da natureza. É por este motivo que as garatujas iniciais das crianças têm semelhanças muito grandes, independente de tempo e localidade geográfica. Esta é a beleza para a criança, e aí ela apreende, de forma intuitiva, o que é a experiência estética, para depois, com mais controle motor e maturidade abstrata, desenvolver deliberadamente uma representação em forma de arte. Uma aula de artes envolve, para ela, este potencial de descoberta de seu próprio Eu através da expressão física, quer seja corporal, sonora ou visual.

Arte e educação

Como isso tudo se conecta com o aspecto educativo da arte, como se 'educa' arte? Em primeiro lugar, precisamos considerar as premissas iniciais, de que a arte é uma experiência estética advinda da relação pessoal entre uma expressão e um modelo ideal. Este modelo, apesar de único, é interpretado em diferentes graus, e portanto, em diferentes formas no decorrer do tempo e do espaço. Contudo, a conexão que fazemos com este ideal é natural e espontânea, pois estes ideais se apresentam em formas energéticas arquetípicas. A criança na sua primeira infância acessa tais arquétipos com uma facilidade muito grande, principalmente por não ter ainda as barreiras impostas pelos padrões sociais e culturais vigentes na sociedade em que vive. Assim, ela busca uma expressão espontânea de formas que traduzam os sentimentos de tais modelos arquetípicos que ela consegue conectar. Entretanto, a criança ainda não tem nem a percepção deste processo e nem ainda a coordenação motora necessária para uma expressão consciente, o que a impede de traduzir tais ideias em formas precisas e com contornos definidos (conforme Figura 1 abaixo). Então,

por que podemos considerar essas formas de expressão espontâneas como arte infantil, se nem ao menos elas sabem o que é arte nem o que significa a palavra arte? Ao que parece, não se aplica uma conceituação de arte tal qual se aplica para nós: para elas, não se trata de representações; são realidades, vivências plenas, e para nós aquilo nos parece 'arte' porque traduzem um ideal simbólico, que contém elementos sensíveis profundos, como a pureza, espontaneidade e liberdade; e portanto conseguimos ver o belo destas formas, não pelas formas em si, mas porque traduzem modelos arquetípicos. As crianças nesta idade, até os 4 anos, ainda vivem intensamente esta conexão com o inconsciente coletivo, e procuram aos poucos mesclar tais sentimentos autênticos com os padrões formais que percebem no convívio social em que crescem. O resultado é que vão ao mesmo tempo se tornando mais hábeis em relação aos aspectos motores, mas também vão absorvendo as formas que percebem em seu mundo exterior, mesclando a imaginação inconsciente com as formas conscientes, com técnica cada vez mais aprimorada, e este é um processo natural.



Figura 1: Isabela, 4 anos. Pintura à dedo sobre tela (16x22cm). Acervo pessoal.

O que significa arte-educação neste período? Significa permitir à criança o livre desenvolvimento de suas potencialidades sensíveis, através do exercício espontâneo da representação dos arquetípicos que ela consegue acessar. Não temos, nesta fase, como pretender ensinar arte às crianças, porque o que elas fazem já é naturalmente 'arte', conforme consideramos em função da experiência estética envolvida. Ou, nas palavras de Rosa Iavelberg, "Desse modo, o poder atribuído à arte infantil no período orbita em torno da ideia de que sua criação nasce do mundo interno em diálogo com o externo, e não de sua representação tal e qual." (IAVELBERG, 2018, p.79). Estaremos apenas ajudando seu desenvolvimento sensível, o que é de extrema importância para uma vivência criativa nos anos posteriores.

Entretanto, a partir dos 4 anos, a criança já tem condições de entender os próprios sentimentos, nomeá-los e compará-los. Nesta fase é natural que a criança procure modelos para entender sua própria psique, ainda de forma subliminar, mas principalmente na forma de bonecos, apreciação de desenhos animados ou brincadeiras com miniaturas de objetos de uso social e cultural (carrinhos, casinhas, jogos de chá, etc.). Ela precisa vivenciar tais brincadeiras no sentido de atualizar o conhecimento sobre si mesma, e ela o faz através de modelos arquetípicos (princesa, mãe, pai, heróis), principalmente atualizando esses conteúdos presentes nos mitos, contos e nas tradições folclóricas de cada sociedade, das quais a criança sente uma necessidade irrecusável de imitar. Já é possível introduzir, aos poucos, referências mitológicas que representam aspectos sensíveis puros, e começa aí o entendimento dos potenciais simbólicos das imagens, fábulas e das narrativas ancestrais. Elas são o passo que antecede a compreensão da arte, articulando a nível simbólico o potencial estético numa expressão criativa material, como um desenho ou um objeto. Ela já consegue até mesmo abstrair um significado para arte como uma expressão sensível e/ou agradável. Começar a mostrar obras icônicas da história da arte nesta fase é muito salutar, pois verificamos que já há resposta consciente sobre as representações de caráter estético, ou seja, a criança já distingue o modelo de sua representação. A importância da vivência nesta fase é fundamental, pois a repressão destes conteúdos pode levar a compensações drásticas, conforme Jung atesta: "Infelizmente, o lado mítico do homem encontra-se hoje frequentemente frustrado. O homem não sabe mais fabular." (JUNG, 1985, p.260)

Portanto, nesta fase é possível conduzir uma efetiva 'arte-educação', já não mais no plano puramente mental e sensível, mas também no plano das formas artísticas, e aí começam a entrar as diversas teorias de educação na arte, mas que, novamente, não se trata ainda de uma educação voltada a formar artistas do ponto de vista técnico, mas sim de desenvolver sensibilidades, uma vez que a arte é uma expressão sensível. A crítica que se faz comumente ao ensino de artes, sintetizada por Denise Nalini, de que

presenciamos cotidianamente as crianças expostas às imagens estereotipadas referendadas por uma indústria cultural com propostas como: colorir desenhos xerocados de super-heróis e personagens de desenhos infantis, (...) e desenhos vinculados as datas comemorativas como colar algodão no Papai Noel ou nas orelhas dos coelhos da Páscoa." (NALINI, 2015, p.49).

não é necessariamente um caso digno de condenação absoluta; pois de certa forma nestas figuras estão mitos atualizados que encerram arquétipos fundamentais, e é preciso deixar vivenciar tais correspondências.

Mas é importante que eles não permaneçam estanques no imaginário infantil, trazendo também outras formas mais sofisticadas para contrabalançar uma eventual pobreza estilística. Os estereótipos têm sua função e sua razão de existência, e não podem ser negados ou suprimidos sem consequências no equilíbrio psíquico. A tarefa do educador, antes de desautorizá-los, é ampliar o campo de percepção destes arquétipos em formas mais diversificadas, menos óbvias, trazidas de outras culturas, o que sem dúvida também

contribuirá para a ampliação da percepção sensível da criança. Uma possível avaliação nesta fase não poderia ser feita com exigências técnicas, mas sim em relação à integração do potencial de expressão da criança, o quanto ela consegue absorver das proposições e torná-las objeto expressivo. Essa é a efetiva 'arte-educação', mostrar que o objeto em si atende a um modelo arquetípico maior, e, portanto, suscetível de uma experiência estética, quiçá artística. Nesta fase, a criança já identifica o sentimento estético em si, e a tarefa da educação seria a de direcionar para que um objeto possa ser entendido nesta dimensão. Embora possa parecer um critério subjetivo, um educador que acompanhe a criança consegue perceber a evolução de sua expressividade, em função do trânsito energético de sua psique na gradativa compreensão de seus próprios sentimentos associados aos arquétipos mais profundos. Deve-se frisar que esta vivência tem importância fundamental para o desenvolvimento psíquico de qualquer criança independente de quaisquer propensões ou pré-disposições técnicas para arte. Há crianças que desenvolvem mais o desenho, são mais hábeis para música e assim por diante, mas essa educação não visa formar artistas, e sim despertar o potencial sensível existente em todos, para aplicação prática em qualquer outra atividade ou fase da vida.

As fases naturais do desenvolvimento expressivo da criança atestam a gradativa incorporação de modelos formais pré-estabelecidos na sociedade em que está inserida aos modelos intuitivos de participação arquetípica, até que tais vivências conflitantes (consciente versus inconsciente) estejam equilibradas o suficiente para a criança poder prescindir da expressão simbólica inconsciente e passar a expressar tais aspectos de maneira direcionada e consciente. Esta etapa constitui uma transformação importante, onde começa um processo de individuação, por volta dos 7 até os 9 anos de idade, em que é saudável apresentar modelos artísticos relevantes para reflexão.



Figura 2: Clara, 7 anos. Pintura à dedo sobre tela (18x24cm). Acervo pessoal

Nesta etapa também é possível introduzir elementos técnicos com um aproveitamento muito mais efetivo, uma vez que há uma auto-sugestão de direcionamento, e a criança consegue canalizar o aprendizado técnico para refinar seu potencial expressivo. Os desenhos tornam-se muito mais definidos e cheios de significados conscientes; os componentes míticos retornam com a força de uma compreensão mais ampla, podendo inclusive identificar traumas e medos latentes que afloram com maior naturalidade. A criança desta fase pode e deve começar a seguir modelos: ela já consegue manter suas características sem prejudicar sua criatividade, e aprende sobremaneira com o desenvolvimento técnico de padrões pré-existentes, sem que isso seja um fator limitante (conforme Figura 2 acima). É apenas nesta fase que podemos instituir uma 'avaliação disciplinar', uma vez que é possível ter um retorno em critérios objetivos tecnicamente falando, dada uma proposição pré-definida em planejamento.

Conclusão

Se entendemos arte como uma expressão que encerra em si um caráter estético, portanto modulada segundo um modelo arquetípico, todas as manifestações infantis podem ser assim consideradas em sentido amplo, a não ser que estejamos nos referindo apenas às manifestações estéticas conscientes como tal. Mas trata-se apenas de uma questão semântica. De qualquer modo, a arte da criança tem uma função compensatória dos aspectos conscientes e inconscientes, função esta natural e necessária para a formação psíquica individual que na idade adulta irá se manifestar. A busca inerente e intuitiva por este equilíbrio passa pela representação simbólica de formas inconscientes que se tornam aos poucos integradas à estrutura anímica, podendo aflorar em talentos artísticos ou não. O objetivo da arte educação, neste sentido, é fornecer subsídios plenos para capacidade de equilibrar os níveis sensíveis através das representações visuais ou sonoras, operando como mediadoras do trânsito consciente/inconsciente e favorecendo a integralização da estrutura psíquica. A isso podemos chamar de *Educação Sensível*. Consideramos que a arte-educação, até pelo menos os 7 anos de idade, tem muito mais este caráter amplo de educação sensível do que um ensino formal de artes, como encarado numa perspectiva tradicional. Casos específicos de talentos mais proeminentes em função de pré-disposições ulteriores podem levar ao desenvolvimento de uma personalidade artística, mas são observados neste caso interesses espontâneos mais profundos, fazendo com que a educação artística apenas acelere um processo que em si mesmo já seria natural. Para todas as demais situações, a arte educação constitui um elemento de importância capital para a percepção física e psíquica de nosso mundo, bem como da nossa capacidade de interação sensível, sendo uma educação sumariamente necessária.

A não observância dos potenciais energéticos envolvidos nestes processos tendem a transformar o ensino de arte numa atividade recreativa de menor importância, cuja

tendência a longo prazo seria sublimar nossa capacidade de vivenciar potenciais energéticos através da fruição estética ou da expressão sensível. O mito, neste caso, perde a função de imagem arquetípica, e a resultante é (ou poderá ser) a perda do potencial sensível, potencial este que canaliza as energias estancadas da psique para a fabulação e a vivência mítica do homem:

Os pacientes que tenham talento para a pintura e o desenho podem expressar seus afetos por meio de imagens. (...) Aqui também se tem um produto que foi influenciado tanto pela consciência como pelo inconsciente, produto que corporifica o anseio de luz, por parte do inconsciente, e de substância, por parte da consciência. (JUNG, 2000, p.13).

A repressão deste ponto energético (o desenvolvimento do equilíbrio psíquico pela expressão através do prazer estético) pode representar, se não houver outro componente que a substitua, falta das energias regulatórias do aparelho psíquico; aparecem as insatisfações e as ansiedades, apego a doutrinas e dogmas, bem como a regras e convenções sociais, como tábua de salvação: sem a janela aberta na caverna platônica para vislumbrar o belo ideal, a energia psíquica ficaria estancada e, em seu próprio processo de auto-regulação, e precisaria apelar para algum outro artifício, no sentido de buscar novamente um outro ponto de equilíbrio da estrutura psicológica. Sem a arte, toda a necessidade da psique em dar vazão a este processo ficaria comprometida. Jung adverte, com propriedade: “Não havendo o mundo intermediário da fantasia mítica, o espírito fica ameaçado de congelar-se no doutrinário” (JUNG, 1985, p.274) Ou ainda:

O homem satisfaz à necessidade da expressão mítica quando possui uma representação que explique suficientemente o sentido da existência humana no cosmos, representação que provém da totalidade da alma, isto é, da cooperação do consciente e do inconsciente. A carência do sentido impede a plenitude da vida e significa, portanto, doença. (JUNG, 1985, p.294).

Fica clara, portanto, a importância da arte e sua educação na cultura da humanidade, em qualquer suporte, época, ou meio de manifestação. A criança nada mais faz do que vivenciar plenamente esta representação, razão pela qual consideramos importante rever os processos pedagógicos de educação artística com base nestes conceitos, que, a um só tempo, não apenas desvelam um universo de manifestações artísticas infantis, como também explicam sobremaneira a necessidade patológica da atividade artística na esfera da humanidade.

Notas

¹ Dentre essas pesquisas, são dignas de nota as investigações realizadas pelo físico David Bohm (1998, 2011), que cruzam elementos da filosofia estética com modernas teorias da física quântica, além dos trabalhos de Magherini (op.cit.) e Jung (1991).

Referências

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1998

BOHM, David. **Sobre a criatividade**. São Paulo: UNESP, 2011.

FELDMAN, Brian. A infância de Jung e sua influência no Desenvolvimento da Psicologia Analítica. **Cadernos Junguianos**, Revista da AJB, São Paulo, n. 2, p.127, 2006.

FORDHAN, Michael. **A Criança como Indivíduo**. São Paulo: Cultrix, 2002.

GOMES, Alessandro C. Contribuições da Psicologia Analítica à Psicologia e Psicoterapia Infantil. **IPAC – Instituto de Psicologia Analítica de Campinas**, 14 jul. 2017. Disponível em: <https://ipacamp.org.br/2017/07/14/contribuicoes-da-psicologia-analitica-a-psicologia-e-psicoterapia-infantil/>. Acesso: 22 jan. 2020.

IABELBERG, Rosa. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. *In*: Convent Internacional, São Paulo, 2018. **Anais [...]** Universidade de São Paulo, n. 27, p. 75-84, 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convent27/75-84lavelberg.pdf>. Acesso: 09 dez. 2019.

JACOBI, Jolande. **Complexo, Arquétipo, Símbolo na psicologia de C.G.Jung**. São Paulo: Cultrix, 1990.

JUNG, Carl Gustav *et al.* **O Homem e seus símbolos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUNG, Carl Gustav. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **Seminários sobre sonhos de crianças**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGHERINI, Graziella. **El Síndrome de Stendhal**. Madrid: Espasa Calpe, 1990.

NALINI, Denise. **Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte Contemporânea e a Poética das Crianças de 0 a 3 Anos**. 2015. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122015-092949/pt-br.php>. Acesso: 10 out. 2019.

NEUMANN, Erich. **A Criança**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SALLES, Filipe. **A Ideia-imagem**: forma e representação na fotografia moderna. Curitiba: Appris, 2016.

SALLES, Filipe. O processo criativo da arte: uma abordagem junguiana. *In*: WCCA – XI World Congress on Communication and Arts, 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2019, aguardando publicação.

SALLES, Filipe. Sobre a necessidade da arte: uma abordagem Junguiana. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, UDESC, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 430-447, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13070>. Acesso em: 15 abr. 2020.

Filipe Salles

Fotógrafo, cineasta, Mestre e Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, professor dos cursos de graduação em Artes Visuais e Midialogia, e pós-graduação em Artes Visuais, ambos do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Músico amador, tem pesquisa nas áreas da Teoria da imagem, Filosofia da arte e Teoria estética. Contato: fmsalles@unicamp.br