

GERINGONÇAS PERFORMATICAS
MATEMATICA

CARTOLINA
FOLHA ELASTICA
CONDUTE
PASTAME
AQUECIMENTO
(materiais mais simples)
(individual)
TINT + SUICATA

DEMONSTRAÇÃO

① Óculos / caneta
② pé de vaca



Oficinas de arte para crianças: semeando processos criativos

o dificultador torçoras:
movimento (braço/mão)
sensores de

- pegar coisas
- juntar 2 partes do corpo
- dificultar o olhar

- ampliar o campo de visão
mudar peso, equilíbrio



Patricia Marchesoni Quilici

ENVOLVIMENTO:
PARTE DO CORPO

zabega
vão
selhu
stovelo
de brantura
(COM) pé (chão)
embru
costas

MATERIAIS:
Kalinga
1,99
25 março
construção
sucata
tão
muito

CARNAVAL: desta que de usar o samba
prender uma grama na outra
alongar braços (pés)
alongar dedos
luvas
(óculos de relos de papel, tálha)

2 peças de 2
3) → cortar < furado
requite
óculos

AÇÃO: andar



STRITA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

PATRÍCIA MARCHESONI QUILICI

*Oficinas de arte para crianças:
semeando processos criativos*

São Paulo
2021

PATRÍCIA MARCHESONI QUILICI

***Oficinas de arte para crianças:
semeando processos criativos***

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Arte e Educação. Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rejane Galvão Coutinho.

São Paulo
2021

PATRÍCIA MARCHESONI QUILICI

**Oficinas de arte para crianças:
Semeando processos criativos**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, defendida perante a seguinte comissão examinadora:

Profa. Dra. REJANE GALVÃO COUTINHO - Orientadora
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. JOCIELE LAMPERT DE OLIVEIRA
Departamento de Artes Visuais / Universidade Estadual de Santa Catarina

Suplentes:
VALÉRIA PEIXOTO ALENCAR
VALQUÍRIA PRATES PEREIRA TEIXEIRA

Dissertação aprovada em: 19/10/2021.

São Paulo
2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

Q6o Quilici, Patrícia Marchesoni, 1973-
Oficinas de arte para crianças : semeando processos criativos /
Patrícia Marchesoni Quilici. - São Paulo, 2021.
251 f. : il. color. + anexo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rejane Galvão Coutinho
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Criação (Literária, artística, etc.). 3.
Criatividade nas crianças. 4. Artes e crianças. 5. Educação não-
formal. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 700.4523

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 666

Agradeço

À orientadora Rejane Galvão Coutinho pela sabedoria partilhada, pela orientação delicada e respeitosa e pela confiança em mim depositada.

À professora Rita Luciana Berti Bredariolli pelos ensinamentos durante a disciplina “Seminários de Pesquisa I” e pela avaliação cuidadosa da pesquisa no exame de qualificação.

À professora Jociele Lampert de Oliveira pelo olhar minucioso da pesquisa no exame de qualificação.

À professora Sumaya Mattar pela inspiração durante a disciplina “Arte, Experiência e Educação, Cartografia de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores-propositores”.

Às colegas de grupo de pesquisa, amigas e parceiras de projetos Camila Feltre e Camila Lia, cujas trocas muito impactaram esta pesquisa.

Aos membros do grupo focal que, generosamente, compartilharam suas experiências.

À minha mãe Eveni pelo apoio incondicional.

À minha tia Elines pela constante torcida.

A todos os amigos que me apoiaram e incentivaram, em especial Paula Hubner e Carla Rabelo.

À Christiane Gheller pela revisão do abstract.

Ao amigo e parceiro de projetos Alberto Tembo pelas trocas.

Ao meu pai Lourenço (in memoriam) de quem herdei
o amor pela arte, a irreverência e
a valorização das coisas simples da vida.

RESUMO

O intuito desta pesquisa é investigar o desenvolvimento de oficinas de arte para crianças, abordando os seguintes aspectos: seus processos de criação, suas características, algumas estratégias artístico-pedagógicas nelas empregadas, suas potencialidades, alguns desafios enfrentados na sua realização e um pouco sobre a construção dessa prática. O recorte é delimitado por oficinas desenvolvidas por arte/educadores e arte/educadoras que atuam de forma autônoma, prestando serviços para instituições culturais diversas, e parte de um diálogo entre a produção de dados de um grupo focal com a minha experiência como arte/educadora autônoma, juntamente com a fundamentação teórica e uma série de imagens criadas para a pesquisa. A usual ausência de direcionamento prévio por parte das instituições culturais acerca de temas, linguagens, técnicas, objetivos e metodologias das oficinas faz com que a definição desses componentes fique a cargo dos arte/educadores e arte/educadoras que as propõem, circunstância que instigou a inquirição acerca de seu desenvolvimento. A fundamentação teórica parte, predominantemente, do encontro entre o campo da investigação dos processos de criação da arte, a partir dos autores Cecília Almeida Salles (2007) e José Antonio Marina (1995), com o campo da educação, a partir da obra de John Dewey (1976). Há ainda autores que fundamentam os assuntos específicos de cada capítulo: Paulo Freire (2011); Jaume Trilla (2008), para contextualizar o campo da educação não formal; Anna Marie Holm (2005), em relação às especificidades das oficinas; Susan Linn (2006, 2009), sobre o impacto da cultura do consumo nas crianças; Richard Sennett (2009), com os conceitos sobre o fazer manual; e Donald Schön (2008), sobre a prática reflexiva como forma de aprendizado.

Palavras-chave: Oficinas de arte para crianças; Processos criativos; Criação; Arte/educação; Educação não formal.

ABSTRACT

The intent of this research is to investigate the development of art workshops for children, approaching the following aspects: creation processes, characteristics, some artistic-pedagogical strategies employed, their strengths, some of the challenges faced during their realization and the construction of this practice. The research focus is delimited by workshops that are developed by self-employed art educators who work for several cultural institutions, and it derives from a dialogue between the data production of a focus group and my own experience as a self-employed art educator, along with the theoretical foundation and a series of images created for this research. The usual absence of previous guidance by the cultural institutions on various aspects of the workshops, such as: themes, artistic languages, techniques, objectives, methodologies compel the art educators define them, circumstance that instigated the inquiry about the development of such workshops. The theoretical foundation is, mainly, based on the encounter between the field of art creation processes with the authors Cecília Almeida Salles (2007) and José Antonio Marina (1995) with the field of education with the work of John Dewey (1976). Other authors supported specific subjects of each chapter: Paulo Freire (2011); Jaume Trilla (2008) to put into context the field of non-formal education; Anna Marie Holm (2005), regarding the workshops' specificity; Susan Linn (2006, 2009), about the impact of media and commercial marketing on children; Richard Sennett (2009), with the concepts of hand making; and Donald Schön (2008), on the reflexive practice as a way of learning.

Key-words: Art workshops for children; Creative processes; Art-education; Non-formal education.

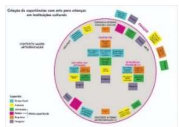
Memorial de imagens



1: Manipulação de fotografias digitais de registro pessoal das oficinas “Engenhocas Performáticas” (2016), “OFNI” (2017) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, capa.



2: Manipulação de fotografia digital de registro pessoal da oficina “Engenhocas Performáticas” (2019). São Paulo. 2021, P. 14-15.



3: Esquema visual digital a partir da composição dos diferentes elementos da pesquisa, 2020, P. 26.



4: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “OFNI” (2017) e elementos do capítulo em papéis coloridos. São Paulo. 2021, P. 32-33.



5: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2017) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 40-41.



6: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2017) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 64-65.



7: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Desenho-desafio” (2018) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 70-11.



8: Montagem de fotografias digitais da atividade “Desenho-desafio” (2018) e do caderno, registro pessoal. São Paulo. 2021, P. 76-77.



9: Montagem a partir de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2017) e dos elementos do capítulo em papéis coloridos. São Paulo. 2021, P. 86-87.



10: Montagem a partir de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2015), do caderno de trabalho e recursos usados da atividade. São Paulo. 2021, P. 94-95.



11: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2016), do caderno de trabalho e de recursos utilizados na atividade. São Paulo. 2021, P. 104-105.



12: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2017) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 116-117.



13: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Engenhocas Performáticas” (2019) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 130-131.



14: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Só Papel???” (2016) e os elementos do capítulo em papéis coloridos. São Paulo. 2021, P. 142-143.



15: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Roupas-escultura de papel” (2016) e de recursos usados na atividade. São Paulo. 2021, P. 152-153.



16: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Roupas-escultura de papel” (2016) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 166-167.



17: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Roupas-escultura de papel” (2016) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 170-171.



18: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “Roupas-escultura de papel” (2016) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 178-179.



19: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “OFNI”, eixo “personagens” (2017) e elementos do capítulo em papéis coloridos. São Paulo. 2021, P. 192-193.



20: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “OFNI” eixo “personagens” (2017) e do caderno de trabalho. São Paulo. 2021, P. 198-199.



21: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “OFNI”, eixo “personagens” (2017) e imagens da ambientação da sala. São Paulo. 2021, P. 202-203.



22: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “PERFANI (2018) em diferentes cidades (S.P.). São Paulo. 2021, P. 208-209.



23: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “PERFANI (2018) em diferentes cidades (S.P.), para serem impressas como cartas de baralho. São Paulo. 2021, P. 216-217.



24: Montagem de fotografias digitais de registro pessoal da atividade “PERFANI (2018) em diferentes cidades (S.P.). São Paulo. 2021, P. 218-219.



25: Manipulação de fotografia digital de registro pessoal da oficina “Engenhocas Performáticas” (2015). São Paulo, 2021, P. 228-229.



26: Manipulação de fotografia digital de registro pessoal da oficina “Engenhocas Performáticas” (2015) e do caderno de trabalho. São Paulo, 2021, contracapa.

Sumário

Introdução	17
1. Fecundando a realidade	35
1.1. O encontro com o labirinto	35
1.2. Buscando companhia	43
1.3. Percursos singulares	50
1.4. A bússola	55
1.5. Desejo! Desejo!	63
1.6. Serrar ou não serrar?	69
1.7. Um percurso percorrido	73
1.8. Refletindo sobre o passeio	82
2. O contorno da poesia	89
2.1. O ambiente das oficinas	89
2.2. Contorno nítido	93
2.3. Estratégias artístico-pedagógicas	102
2.3.1. Estrutura sequencial maleável	108
2.3.2. Caminhos	118
2.3.3. Levar ou não levar?	122
2.4. Os olhos da caixa de brinquedos	127
2.5. Um itinerário rumo ao desconhecido	134
2.6. Contornar o incontornável	140
3. Sementes e intempéries	145
3.1. A monocultura do consumo	145
3.2. Não sei se sei andar de bicicleta enquanto não o experimento	168
3.3. Uma oficina é para ensinar as pessoas a fazer?	175
3.4. Demanda e singularidade	183
4. Semeadores	195
4.1. Consciência e reflexão sobre experiências formadoras ...	195
4.2. Coisas fantásticas (até então) nunca inventadas	213
Considerações Finais	231
Referências Bibliográficas	242
Anexos	248

Introdução



Introdução

O intuito desta pesquisa é de investigar o desenvolvimento de oficinas de arte para crianças, abordando alguns de seus aspectos: processos de criação, características, potencialidades, estratégias artístico-pedagógicas, desafios e a construção dessa prática. O recorte é delimitado por oficinas que acontecem em instituições culturais, desenvolvidas por arte/educadores¹ e arte/educadoras que atuam de forma autônoma, e parte de um diálogo entre a produção de dados de um grupo focal e a minha experiência como arte/educadora autônoma, juntamente com a fundamentação teórica e uma série de imagens criadas para o contexto da pesquisa. Apesar do recorte, o desejo é de que as reflexões trazidas nesta pesquisa possam ser relevantes para arte/educadores e arte/educadoras que desenvolvem oficinas para crianças em contextos variados.

As oficinas de arte que acontecem em instituições culturais, criadas por profissionais que atuam de forma autônoma, carregam uma série de particularidades: são atividades que envolvem um fazer artístico, concentram-se em um único encontro e promovem uma interação entre as crianças e seus responsáveis adultos, sendo muitas vezes chamadas de “Oficina para pais e filhos”, “Atividade para famílias” ou “Atelier aberto”. Elas acontecem dentro do tempo livre dos participantes, portanto, a participação é voluntária. Uma mesma atividade pode ser desenvolvida diversas vezes num mesmo local – em diferentes dias e/ou horários – bem como em diferentes instituições e contextos, com variações de público, duração, entre outros aspectos. Como moradora da cidade de São Paulo, assim como a maioria dos integrantes do grupo focal, o contexto em questão se refere às instituições da cidade.

¹ Ana Mae Barbosa (2005, p. 21) utiliza o termo Arte/Educação com barra com o intuito de atribuir sentido de pertencimento, razão pela qual opto pela mesma escrita para designar os profissionais: arte/educadores e arte/educadoras.

A contratação desses profissionais costuma acontecer da seguinte maneira: cada arte/educador, arte/educadora, ou coletivo apresenta seu portfólio de atividades para as instituições, que decidem se irão contratá-lo(a) ou não e qual ou quais proposta(s) irão integrar a programação. Não costuma haver um direcionamento prévio por parte das instituições² acerca de temas, linguagens, técnicas, objetivos ou metodologias ao contratarem os arte/educadores e arte/educadoras que propõem as oficinas, o que faz com que exista um campo de possibilidades a serem exploradas no momento de sua elaboração.

Dentro do contexto apresentado, os diversos elementos que compõem as oficinas de arte para crianças que acontecem em instituições culturais são definidos pelos arte/educadores e arte/educadoras que as propõem, dado que esses aspectos não costumam ser predeterminados pelas instituições contratantes. Dentre esses elementos, alguns possuem um caráter mais definido – como temas, assuntos, linguagens e técnicas – enquanto outros possuem um caráter mais subjetivo, tais como propósitos, metodologias e a opção por determinados tipos de atividades em detrimento de outros.

O que busco investigar é a concepção das oficinas, que engloba a definição dos elementos citados que as compõem, uma vez que a suposta liberdade de poder escolher “tudo” vem acompanhada de uma responsabilidade. *Como definir? Quais critérios utilizar? Como nos nortear?* Utilizo aqui a primeira pessoa do plural, pois convido arte/educadores e arte/educadoras para refletirem junto comigo. Parto do princípio de que a definição dos componentes das oficinas se encontra atrelada aos seus processos de criação, às potencialidades nelas contidas, à sua concretização,

² Dentre as mais de vinte instituições culturais para as quais prestei esse tipo de serviço, apenas uma única vez me foi requisitado criar uma oficina a partir de um tema predeterminado, assunto que abordo no terceiro capítulo.

bem como à forma com a qual esses profissionais constroem essa prática específica.

Entendendo a prática educativa como intencional e responsável, o reconhecimento e a reflexão a respeito dos critérios e motivos que permeiam nossas escolhas e decisões se mostram relevantes dentro desse campo, podendo fomentar um trabalho mais consciente e crítico. *Como pensamos e criamos oficinas de arte para o público infantil?*

Em sua investigação sobre a educação não formal, Jaume Trilla (2008) ressalta a importância da existência de outros meios e ambientes educacionais paralelos à escola, não como opostos ou alternativos a esta, mas como complementares. Desse modo, as oficinas aqui investigadas se mostram como situações de importante contato e experiência das crianças com as artes, como oportunidade de interação entre pais e filhos e de interação entre os participantes que não se conhecem, fomentando a convivência e a coletividade.

O desejo de fazer esta pesquisa surgiu das inquietações de minha prática profissional como arte/educadora. Atuo, desde 2014, de forma autônoma, criando oficinas de arte para crianças em instituições culturais públicas, privadas e fundações, modalidade crescente na contemporaneidade. O trabalho com as crianças sempre me instigou: elas me encantam e me espantam, também me preocupam, quando percebo que suas subjetividades estão povoadas por valores e comportamentos consumistas e um tanto padronizados de maneira cada vez mais intensa e precoce.

Minha trajetória profissional se deu no âmbito da educação não formal em configurações diversas: trabalhei como arte/educadora em uma organização não governamental, tive trabalhos formais em três instituições culturais, realizei trabalhos temporários no setor educativo de exposições em locais diversos nos cargos de educadora, supervisora e coordenadora. Essas diferentes experiências se deram por diferentes formas de contratação: trabalho voluntário, formal, terceirizado, comissionado e prestação de serviços.

Cecília Almeida Salles (2007, p. 52) afirma que, ao longo dos processos de criação, propósitos e pensamentos são transformados em ação. Desde minha primeira atuação como arte/educadora voluntária em uma organização não governamental, em 2003, até hoje, sempre refleti sobre os propósitos que mobilizavam minhas atividades para crianças, sendo que estes estavam diretamente relacionados aos critérios que eu utilizava. Sempre considerei o tipo de atividades que eu deveria criar, quais linguagens e assuntos privilegiar e porquê, que tipo de experiência oferecer e como me nortear nesse transcurso. Meu processo de entendimento de meus próprios propósitos, critérios e métodos foi amadurecendo ao longo da minha prática profissional, de modo que foi se tornando, gradativamente, mais consciente.

Após essa primeira experiência, trabalhei no setor educativo de instituições culturais públicas das instâncias municipal, estadual e federal: no Centro Cultural São Paulo, equipamento da prefeitura da cidade de São Paulo, no qual a forma de contratação era comissionada; no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, instituição federal, cujo setor educativo era coordenado por uma empresa terceirizada, para a qual eu prestava serviço; e no Paço das Artes, equipamento cultural do governo estadual de São Paulo, gerenciado por uma organização social, com a qual eu tinha um vínculo formal de trabalho. As formas de contratação nos trabalhos temporários eram ora por meio de um vínculo formal temporário, ora pelo regime de prestação de serviços.

Nas três instituições em que atuei de maneira continuada, eu era responsável, entre outras coisas, pela programação do setor educativo, que era composta de uma combinação entre atividades concebidas pela equipe e outras desenvolvidas por profissionais contratados de forma pontual. Portanto, estive na posição de definir critérios para compor uma programação de atividades das instituições nas quais atuei, algo que considero uma grande responsabilidade, já que o direito de acesso à cultura, previsto em nossa constituição, concretiza-se, em grande parte, na

programação oferecida por instituições culturais públicas, na forma de programas gratuitos e abertos.

Quando trabalhei no Centro Cultural São Paulo, investiguei as diretrizes da instituição – missão, objetivos e princípios – para nortear a definição das atividades. Busquei relacionar tais princípios com o papel do setor no qual atuava e com a identidade da instituição – centro cultural multidisciplinar –, de modo a atrelar esses parâmetros ao conteúdo da programação. A atenção a critérios sobre a elaboração da programação junto ao público sempre esteve no meu horizonte, fosse na definição de uma programação, ou no desenvolvimento de uma atividade pontual dentro de uma programação maior.

Assumindo minha inserção na pesquisa, utilizo a primeira pessoa do singular na escrita. E, embora tenha feito essa opção, gostaria de ressaltar que minha experiência profissional – ainda que seja solitária enquanto profissional autônoma – foi construída na relação com o outro, de forma que esse “eu” singular é fruto de muitas trocas e aprendizados com professoras e professores, participantes das oficinas, colegas, familiares, amigas e amigos, autoras e autores que, de algum modo, impactaram-me, ensinaram-me, fizeram-me refletir, ver a partir de pontos de vista diversos, através de experiências formadoras.

A pesquisa foi construída com base em uma relação entre diferentes elementos: minha atuação profissional como arte/educadora proponente de oficinas para crianças, os dados produzidos pelos participantes do grupo focal, a fundamentação teórica e uma série de imagens que criei a partir de minha prática profissional para o contexto da pesquisa. Trago minha experiência de diversas formas: em diálogo com as produções do grupo focal; em relatos de memórias; na forma de exemplos de oficinas que desenvolvi que estão relacionados aos assuntos de cada capítulo e em trechos de um caderno de registros de trabalho que mantenho desde o início de minha atuação autônoma.

Sobre o caderno de registros de trabalho, entre 2014 e início de 2020, escrevi sobre uma diversidade de temas e reflexões em torno de minha atuação profissional: ideias, inquietações, avaliações, propósitos, processos de criação, metodologias, elementos, características e etapas das oficinas. Essa escrita à mão era uma forma de organização das minhas ideias, de elaboração de muitas questões que eu buscava compreender melhor, e tê-la revisitado no contexto da pesquisa me trouxe outras camadas de entendimento. A escrita à mão traz uma simbologia ligada à artesanaria e à lentidão – comparada à digitação – que propicia um tempo mais generoso para a reflexão e o aprofundamento das ideias. Enquanto na digitação não há memória, já que “erros” e “arrepentimentos” são apagados e sobrepostos sem deixar vestígios, a escrita manual registra o pensamento da maneira como este se deu, revelando o processo com todas as suas “imperfeições”. Esses trechos estão presentes tanto no texto, como nas imagens.

Utilizei, como instrumento de produção de dados, um grupo focal composto por arte/educadores e arte/educadoras que desenvolvem oficinas de arte para crianças em instituições culturais de forma independente. O primeiro motivo dessa escolha foi o interesse pelo conhecimento implicado nessa prática tão específica e que parte da experiência. Em segundo lugar, porque são raras as ocasiões de encontro entre esses profissionais para refletirem e discutirem sobre suas atuações, de modo que o encontro se tornou uma valiosa oportunidade de troca e construção de conhecimento coletivo.

A inserção da imagem fotográfica em minha pesquisa se deu de maneira natural, a princípio como uma vontade um tanto intuitiva que se manifestou na primeira vez em que apresentei meu projeto de pesquisa na disciplina “Seminários de Pesquisa I”³. Percebi a

³ Durante a disciplina “Seminários de Pesquisa I”, ministrada pela Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, tínhamos que apresentar nossas

importância de trazer as imagens da minha prática para a pesquisa, naquele momento ainda sem saber o porquê e de que forma o faria. Foi então que tive contato, por sugestão da professora e de minha orientadora, com as metodologias Investigação Baseadas em Arte: Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), e me interessei pela vertente da linguagem fotográfica.

Ao longo dos anos⁴, venho coletando e armazenando centenas de imagens fotográficas de minha prática profissional como proponente de oficinas de arte para crianças: a maioria é de minha autoria, outras são de arte/educadoras parceiras, fotógrafos, fotógrafas, ou ambos, enfim, de pessoas que tinham familiaridade com o acontecimento que estavam fotografando. O intuito da produção das imagens era, a princípio, de registro. No entanto, conforme eu me deparava com elas, percebia que eram carregadas de um tipo de informação que muitas vezes me escapava no exercício do meu trabalho devido ao envolvimento durante as atividades. Sem deixar de serem registros, observei que essas imagens traziam elementos que me permitiam avaliar o meu trabalho de uma maneira diferente de como eu costumava fazer, ao mesmo tempo que tinham um aspecto poético e afetivo. Eram informações envoltas numa outra embalagem, num outro invólucro, com códigos visuais, imagéticos.

Considero essas imagens importantes para trazer um pouco do que se passa durante essas oficinas de arte para crianças, que acontecem dentro de um contexto provisório de imprecisão, que muitas vezes é difícil de descrever com palavras. Para tanto, trago um trabalho de fotomontagem para a pesquisa de forma entrelaçada ao texto, buscando relacionar os processos de criação das oficinas

pesquisas para avaliação e comentários dos colegas e da professora. A preparação das apresentações gerou reflexão, ocasião em que me dei conta do papel da fotografia em meu trabalho.

⁴ Essas imagens foram produzidas entre 2014 e início de 2020.

com sua concretização, em uma tentativa de aproximar diferentes etapas e elementos.

Não se trata de uma transposição de imagens previamente produzidas para a pesquisa, pois elas foram ressignificadas através de um trabalho de criação com o intuito de propiciar um diálogo com o texto, como uma outra forma de entendimento. As imagens prévias das oficinas foram selecionadas, recortadas, alteradas, combinadas e compostas com outras: anotações provenientes do meu caderno de registros de trabalho e alguns recursos e estratégias que utilizo durante as oficinas. A criação das imagens se deu de forma concomitante e vinculada à escrita, de modo que, ao mesmo tempo que a escrita alimentava o processo criativo das imagens, estas traziam elementos para reflexão que reverberavam no texto.

A utilização das metodologias PBA e PEBA inicialmente se restringiu à produção e inserção das imagens na pesquisa, porém, em um dado momento, concluí que esse uso estava um tanto setorizado, uma vez que não se estendia à pesquisa como um todo. Mais do que uma metodologia para ser seguida à risca, a Pesquisa Baseada em Arte – e sua vertente PEBA – tem alguns princípios norteadores, os quais permitem que cada pesquisador ou pesquisadora defina sua forma de maneira mais específica. Um desses princípios é o posicionamento da metodologia em um território intermediário entre a criação artística e a investigação científica (MARÍN-VADEL et al., 2018), o que me pareceu pertinente, dado o tema da pesquisa. No entanto, tal abertura para possibilidades tão diversas me trouxe dificuldades em vislumbrar sua aplicabilidade na pesquisa de modo mais integral.

Procurei me aproximar das metodologias lendo diferentes autores e perspectivas e encontrei um caminho na obra de Sullivan (2014), que discute a relação entre pesquisa e arte em processos de investigação, apontando para a utilização de estruturas visuais – que fizerem sentido para o pesquisador ou pesquisadora – para visualizar relações ou para extrair ideias. Sabendo que a existência de diferentes elementos na pesquisa – minha experiência, as

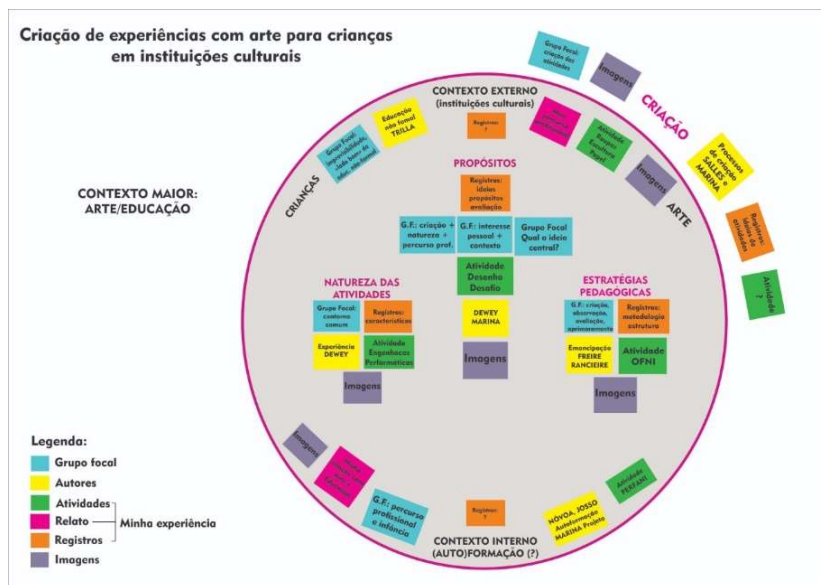
produções do grupo focal, a fundamentação teórica e as imagens – poderia trazer um risco de fragmentação, utilizei recursos visuais para combiná-los com o intuito de assim criar coerência e sentido.

Defini diferentes cores para cada elemento, espalhei-os e os combinei com os diversos assuntos e capítulos da dissertação, criando uma composição visual que foi o ponto de partida para a escrita. Fiz diversas experimentações: anotações visuais em um caderno com canetas coloridas e pedaços de papéis de diferentes cores, os quais posicionei sobre um quadro branco fazendo relações, bem como a utilização de programas gráficos (imagem 1). Fotografei as experimentações, que eram efêmeras e um tanto precárias⁵, com os pedaços de papel coloridos ao longo do desenrolar da pesquisa para que pudesse retomá-las caso sentisse necessidade. Essas construções visuais⁶ foi o ponto de partida para a escrita e se manteve ao longo do processo, passando por transformações durante o desdobramento da pesquisa. Trago um pouco desse processo na forma de imagens no início de cada capítulo.

⁵ O motivo da escolha dos papéis coloridos soltos (apesar da precariedade) era a possibilidade de mudá-los de lugar com facilidade, criando novas relações.

⁶ Outras imagens podem ser encontradas nos anexos.

Imagem 1 – Esquema gráfico da estrutura visual da dissertação a partir da composição dos diferentes elementos da pesquisa, 2020.



Fonte: registro pessoal

As pesquisas baseadas em arte, segundo Sullivan (2014), abrem a possibilidade para novos meios, através dos quais informação, experiência e entendimento podem ser criadas e comunicadas, e é isso que pretendo atingir tanto no pensamento “visual” que estruturou esta pesquisa, quanto na criação e inserção das imagens. O autor afirma que a arte introduz a capacidade de explorar dados para além dos limites da linguagem (SULLIVAN, 2014, p. 279-280), algo que pretendi explorar ao trazer as fotomontagens.

Os conceitos de Barone e Eisner (2012) sobre a Pesquisa Baseada em Arte me ajudaram a compreender que ela se estende para além dos limites da comunicação discursiva ao explorar a potencialidade de representações estéticas. Para os autores, a metodologia se diferencia do paradigma que determina que o que é

verdade depende de verificação, por meio da busca por precisão baseada em modelos quantitativos, e propõe uma nova maneira de investigação que explore nuances e ambiguidades, valendo-se dos meios da arte, os quais podem encontrar expressão e utilidade em atividades de pesquisa (BARONE; EISNER, 2012, p. 6).

A natureza evocativa da forma artística como meio de pesquisa, através de uma busca por formas expressivas a serviço do conhecimento (BARONE; EISNER, 2012, p. 7) traz uma fluidez à metodologia, permitindo formas variadas. Barone e Eisner (2012, p. 9-10) afirmam que não há uma rota única, um caminho a ser seguido à risca, mas diversas possibilidades, as quais exploram a capacidade humana de experimentar o mundo de maneiras diferentes. Dentre a variedade de possibilidades a serem definidas e criadas por cada pesquisador ou pesquisadora, o que permanece em comum na metodologia é a criação de formas expressivas que levem a uma compreensão (BARONE; EISNER, 2012, p. 9-10).

Como trazer o caráter subjetivo, criativo e afetivo das oficinas de arte para crianças para a pesquisa? Como dar forma às práticas efêmeras e permeadas por imprecisão? Como aproximar os processos de criação das oficinas à sua concretização? Essas foram algumas das questões que me orientaram na criação das imagens.

Tendo como tema da pesquisa o desenvolvimento de oficinas de arte para crianças, a fundamentação teórica se dá – predominantemente – no encontro entre o campo da investigação dos processos de criação da arte, a partir dos autores Cecília Almeida Salles (2007) e José Antonio Marina (1995), e o campo da educação, com base na obra do filósofo norte-americano John Dewey (1976), que desenvolve o conceito de educação pela experiência.

Na esfera da educação não formal, na qual as oficinas se situam, a pesquisa se fundamenta no trabalho do espanhol Jaume Trilla (2008), que traz uma visão não simplista da ação educativa e a trata como fenômeno complexo, difuso e heterogêneo. A abordagem de Arte/Educação de Ana Mae Barbosa (2005), que a

associa ao desenvolvimento cognitivo da percepção, da imaginação e da capacidade crítica, fundamenta a pesquisa dentro do campo da arte/educação e se alinha a uma outra importante referência da área da educação: Paulo Freire (2011). No que concerne às especificidades das oficinas aqui investigadas, busco diálogo com a artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005, 2015). Outros autores foram trazidos de forma mais pontual, relacionados aos assuntos de cada capítulo, como Susan Linn (2006, 2009), Richard Sennett (2009) e Donald Schön (2008).

Cecília Almeida Salles, doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas, é pesquisadora de crítica genética, campo que investiga uma diversidade de registros de processos de criação na tentativa de refazer parte de seu percurso. Salles (2007) analisa os processos de criação do ponto de vista do fazer. A autora os caracteriza como uma construção em constante movimento, com caráter provisório; uma perspectiva que enfatiza a mobilidade e a continuidade dos processos criadores; um percurso em metamorfose com caráter hipotético, marcado pela imprecisão e pelo inacabamento. Tanto os conceitos quanto os aspectos dos processos criadores apontados por Salles (2007) me ajudaram a pensar meus próprios processos de criação das oficinas de arte para crianças. Pude encontrar certas similaridades entre suas conceituações e a especificidade das práticas que investigo, tais como a provisoriedade, a incerteza e a imprecisão.

O filósofo e pedagogo espanhol José Antonio Marina pesquisa inteligência e criatividade, relacionando-os à filosofia, psicologia e neurologia, e enxerga a arte e seus processos de criação como uma das manifestações da inteligência criadora. Marina (1995) afirma que a inteligência é essencialmente criadora, e que se manifesta na livre criação de metas e na invenção dos meios para alcançá-las. O autor investiga não só processos criadores de artistas e escritores, mas também criações no campo da ciência e do esporte, e analisa a atividade criadora nas suas manifestações mais elementares.

A busca por uma integração entre teoria e prática se manifesta também na escolha de autores que reverberam em minha atuação profissional e se relacionam com as minhas experiências pessoais. Meu ingresso na escola, aos cinco anos de idade, foi traumático: fui transportada de forma abrupta do pequeno e único universo que conhecia, a minha casa, para um ambiente estranho e assustador. O tamanho do prédio, a convivência com uma quantidade enorme de crianças desconhecidas, os comportamentos e regras que eu ignorava e o fato de que possuía como única referência de adulto uma professora nada amistosa, tudo isso criou uma experiência de estranhamento, medo e insegurança: chorei todos os dias durante meu primeiro ano letivo na escola que, além de tradicional, era rígida. A ausência de sentido e de satisfação tanto no processo de aprendizado quanto na convivência escolar fizeram parte da minha rotina como aluna dos cinco aos dezesseis anos de idade, experiência que me fez desenvolver, muitos anos depois, um olhar crítico sobre a educação tradicional.

Décadas antes da minha experiência traumática, John Dewey (1859 - 1952) apresentava, no livro *Experiência e educação*⁷, uma proposta de educação nova, ou progressista, uma filosofia da educação baseada na experiência. Muitas das críticas que Dewey (1976) faz à escola tradicional – a imposição de cima para baixo e de fora para dentro, a desvalorização das individualidades, a supervalorização da obediência e o abismo entre os conteúdos e a vida dos educandos – foram por mim vivenciadas no dia a dia escolar, de modo que minha identificação com o autor perpassa minha experiência como educanda.

O conceito de educação com base na experiência de John Dewey (1976) propõe uma relação entre os conteúdos aprendidos e a experiência real, ou seja, tem em vista empregar o conhecimento na vida cotidiana, em oposição a um aprendizado abstrato e sem sentido para o educando. O autor pontua o quão artificial é o

⁷ A primeira publicação do livro foi no ano de 1938.

ambiente escolar tradicional comparado às outras situações sociais que fazem parte da vida da criança, artificialidade que causou o choque e o estranhamento na minha vida escolar.

Felizmente, tive outra experiência com educação para se opor a essa vivência, nada satisfatória, como aluna. Minha mãe, professora da rede pública que, muitas vezes, não tinha com quem me deixar, levava-me para a sala de aula e lá eu ficava, quietinha, observando com espanto e admiração a atividade docente. A partir de um local privilegiado, que não era o do educando, nem do educador, eu absorvia tudo o que acontecia nessa relação, ainda que não totalmente consciente, no entanto, de modo integral e impactante.

Não fosse por essa experiência profunda e positiva para se opor a minha vivência nada inspiradora como educanda em escola tradicional, muito provavelmente eu não teria escolhido a profissão de arte/educadora. Até hoje, cultivo essa percepção da relação entre docente e discente e seus impactos e desdobramentos quando estou em ambas as posições. Aprendi, de modo experiencial, a valorização e o respeito aos educandos, bem como a responsabilidade nessa relação. Algo que, se tivesse aprendido de outra maneira, apenas teoricamente, não teria tido a mesma repercussão em minha atuação profissional até os dias de hoje.

Por essa identificação, que vai além da esfera intelectual, trago para a fundamentação a perspectiva de Paulo Freire (2011) de educação como prática crítica, emancipadora e como forma de intervenção no mundo, situando o educando como protagonista de seu processo de aprendizado, e do ensino entendido não como transferência de conhecimento, mas como criação de possibilidades e oportunidades para a sua construção. Ao ter contato com o autor durante a faculdade, consegui qualificar a experiência em sala de aula com a minha mãe e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica sobre minha experiência como aluna.

Considerando que o intuito desta pesquisa é investigar o desenvolvimento de oficinas de arte para crianças eis a maneira

como a pesquisa foi estruturada. No primeiro capítulo, “Fecundando a realidade”, proponho uma investigação sobre os processos de criação das oficinas a partir de alguns conceitos de Salles (2007) e de Marina (1995), buscando uma relação com alguns princípios da educação pela experiência de Dewey (1976).

Já no segundo capítulo, “O contorno da poesia”, a intenção é trazer à tona a natureza das oficinas dentro do recorte delimitado, discutir as formas criadas, investigar suas características, particularidades e algumas estratégias nelas empregadas, tudo isso em relação ao contexto no qual ocorrem. A discussão é fundamentada, essencialmente, na obra dos autores Dewey (1976), Marina (1995) e Trilla (2008).

No terceiro capítulo, “Sementes e intempéries”, a reflexão gira em torno de algumas das potencialidades que as oficinas carregam e a série de desafios enfrentados em sua realização. As potencialidades se referem ao contorno delimitado das oficinas, o qual engloba atividades que promovam um fazer artístico, de caráter experimental e que privilegiem processos criativos. Para fundamentar a discussão, além dos já citados autores Marina (1995), Freire (2011) e Holm (2005, 2015), trago a visão do sociólogo norte-americano Richard Sennett (2009) sobre o fazer manual. Já a discussão sobre os desafios abarca o modo como a cultura do consumo vem afetando as crianças de maneira cada vez mais precoce em comportamentos que se manifestam nas oficinas e, como referência, apoio-me na pesquisa da psicóloga infantil Susan Linn (2006, 2009).

Tendo em vista que um dos tópicos do primeiro capítulo é o papel dos propósitos nos processos de criação das oficinas, no quarto e último capítulo, “Semeadores”, busco fechar o ciclo, trazendo uma breve reflexão sobre como propositores e propositoras de oficinas constroem sua atuação dentro desse campo permeado de imprecisões. Para tanto, a perspectiva do filósofo norte-americano Donald Schön (2008) sobre a prática reflexiva como forma de aprendizado fundamenta a discussão.

1. Fecundando a realidade

PROPOSTA:
qual a ideia de fazer?
"Barras de leite spray"
resumo de produtos
leigos no mundo
dele um ou 10 segun.

INTERESSE PESSOAL:
formação / expansão /
profissional (experiência)

INTERESSE SOCIAL:
Comunidade de im-
pulsos das experiências
de educação no exor-
cio da profissio
(autofortalecimento)

Inseguranças do(a):
produtos de criação
porcos prof na ut
não-formais
(trabalhos dos alunos)

**DESAFIO /
PROBLEMA**

PROBLEMA
de 100
de 100

PROBLEMA
de 100
de 100

PROBLEMA
de 100
de 100

PROBLEMA
de 100
de 100

PROBLEMA
de 100
de 100

PROBLEMA
de 100
de 100



Capítulo 1 Fecundando a realidade

O tema deste capítulo é a investigação dos processos de criação das oficinas de arte para crianças dentro do recorte delimitado, propondo uma interlocução entre as produções do grupo focal acerca de seus processos criativos e alguns princípios presentes em processos de criação da arte com base nas teorias de Salles (2007) e Marina (1995), tais como: a manifestação da singularidade, o papel dos propósitos e o desejo. Situando as oficinas dentro de um campo híbrido entre a arte e a educação, o intuito é examinar possíveis relações entre o papel dos propósitos na educação, a partir de Dewey (1976), e seu papel nos processos de criação artística, fundamentado pelos dois autores supracitados. Assim como em todos os capítulos, a estrutura estabelecida para esta pesquisa se apresenta na composição entre o diálogo entre minha experiência como arte/educadora com a produção e análise de dados do grupo focal, a fundamentação teórica e as imagens criadas para cada capítulo.

1.1 O encontro com o labirinto

A criação artística tem sido objeto de investigação ao longo de séculos, tendo como um de seus precursores o filósofo grego Platão (428/427 – 348/346 a.C.), e tem despertado o interesse de diversas áreas do conhecimento (arte, comunicação, filosofia, psicanálise, psicologia) por meio de diferentes enfoques (estética, semiótica, fenomenologia, crítica genética). No entanto, nem o tempo, nem a diversidade de perspectivas permitiram compreender ou capturar os processos criadores por completo.

A crítica genética⁸, utilizada por Cecília Almeida Salles na investigação dos processos de criação na arte e na literatura, analisa documentos de processos para tentar retrair o percurso criador. Apesar da contribuição gerada pela interpretação de tais documentos, Salles (2007, p. 17) afirma que estes não garantem um acesso direto aos processos em si, mas apenas a alguns indícios deles. A autora se vale da metáfora do labirinto para falar da complexidade da criação artística e das diferentes tentativas de apreendê-la:

Muitos aspectos da criação artística aparecem a seus fruidores envoltos em uma aura que mais mitifica do que explica esse engenhoso labirinto da mente humana. Por outro lado, surgem, às vezes, explicações simplistas que poderosamente transformam o labirinto em uma trajetória linear, que não apresenta nem sequer pequenas curvas, que guardem alguma espécie de mistério: distorcendo a complexa lógica que envolve o ato criador. (SALLES, 2007, p. 12).

Os dois enfoques criticados pela pesquisadora lidam com a criação ora de maneira idealizada, ora de maneira redutora, e não abrangem a complexidade de seus processos. Salles (2007, p. 12), por sua vez, apresenta uma abordagem da criação a partir de seu estado em construção, portanto, indefinido. Desse modo, há a impossibilidade de se encontrar a saída do labirinto. Trata-se de uma perspectiva que se relaciona com a natureza em constante transformação, móvel e provisória, dos processos criadores, que a autora chama de “estética do inacabado”. Tal perspectiva de um estado em construção, inacabado e dinâmico, está relacionada à própria condição humana e se alinha ao conceito de educação que permeia esta pesquisa.

⁸ A crítica genética foi mencionada com o intuito de contextualizar o trabalho da autora, ela não foi utilizada como metodologia desta pesquisa.

O filósofo e pedagogo José Antonio Marina (1995) examina processos de criação da arte e da literatura, mas também da matemática e do esporte (entre outras áreas), buscando um entendimento do que ele define como “comportamento criador”. O autor se refere à criação como um processo de transformação de irrealidades em novas realidades, uma circunstância, assim, intermediária entre o não existir (da ideia inicial, projeto ou meta) e o passar a existir (sua concretização). Um intervalo que é, segundo ele, “[...] o espaço aberto pelo homem na realidade bruta, para trazer à luz as suas possibilidades. Essa é a obra criadora.” (MARINA, 1995, p. 21). Nesse “entre”, acontece um complexo percurso de caráter subjetivo, composto por operações simultâneas, que engloba, ao mesmo tempo, razão e emoção, cognição e afeto, como veremos ao longo deste capítulo.

Desde a infância, eu sempre tive curiosidade por esse intervalo cheio de possibilidades entre o não existir e o passar a existir, sobre como fazer as coisas, aventurando-me a criar, algo que me trazia muito prazer. Desenhava, pintava, costurava, escrevia poemas, criava com o que tinha disponível: papel, lápis, tinta, tecido... Eu era movida por um impulso de criar “do zero”, transformar uma coisa em outra, tentar fazer algo mesmo sem saber como, enfim, um caminho repleto de descobertas. Além do prazer envolvido, com a criação, aprendi também a ser menos temerosa perante o erro e a frustração, a lidar com o imprevisível e a continuar mesmo quando tudo saía diferente do planejado.

Na escola, não havia incentivo para atividades nem para atitudes criadoras, já que até mesmo as aulas de educação artística eram de desenho geométrico, o que envolvia operações mais matemáticas do que artísticas. Em casa, eu não era nem incentivada, nem desmotivada a criar, porém o acesso aos materiais que precisava, bem como a autonomia para decidir o que eu queria fazer no tempo livre, parecem ter sido suficientes para que eu seguisse respondendo à vontade de criar. Penso que até hoje sou movida pelo desejo de compartilhar a alegria que a criação me

proporcionava quando criança, motivo pelo qual as atividades que desenvolvo profissionalmente contemplam processos de criação.

Esse desejo de criar passou a se manifestar de diferentes maneiras com o passar dos anos. Conforme fui crescendo, comecei a sentir vontade de aprender novas técnicas e práticas de arte e criação. Como moradora de cidade do interior, as oportunidades de contato com arte e cultura eram praticamente inexistentes, o que me levou a buscar o que havia de mais próximo: cursos e atividades de artesanato. A vontade de aprender me fazia transpor o obstáculo da timidez, já que eu ia para os cursos sozinha e era a única criança presente, uma vez que eles eram direcionados a adultos.

Durante os anos da faculdade, no curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, esbaldei-me com a chance de criar em diversas linguagens e técnicas — pintura, gravura, cerâmica, escultura, fotografia e vídeo — em seus respectivos ateliês e oficinas. Também me interessava muito pelas aulas teóricas, tendo guardado até hoje cadernos, trabalhos e provas com comentários dos professores. Infelizmente, as aulas relacionadas à licenciatura, que também me interessavam, pareceram-me insuficientes e me fizeram falta, principalmente no início da minha atuação profissional. Nesse momento, o gosto pela teoria e pela prática se encontravam ainda separados e somente no início da atuação profissional comecei a buscar a integração entre ambos.

No ingresso na profissão de arte/educadora, o desejo de criar passou a se manifestar no desenvolvimento de atividades de arte para crianças nos diferentes lugares onde trabalhei. A prática sempre me trouxe muitos elementos para a reflexão e eu me intrigava com as inúmeras possibilidades que o ensino da arte propiciava, ao mesmo tempo que refletia sobre meus critérios de escolha dentro dessa amplitude de técnicas, assuntos, linguagens e metodologias.

Com o passar do tempo, senti necessidade de pesquisar, de estudar sobre as questões que me inquietavam em relação à minha

prática profissional. Comecei a ler sobre criatividade e criação, e tive contato com a obra de Cecília Almeida Salles muito antes de ingressar no mestrado. O desejo de pesquisar se intensificou, motivando-me a me matricular em duas disciplinas de pós-graduação como aluna especial, já despertando a intenção da pesquisa de mestrado.

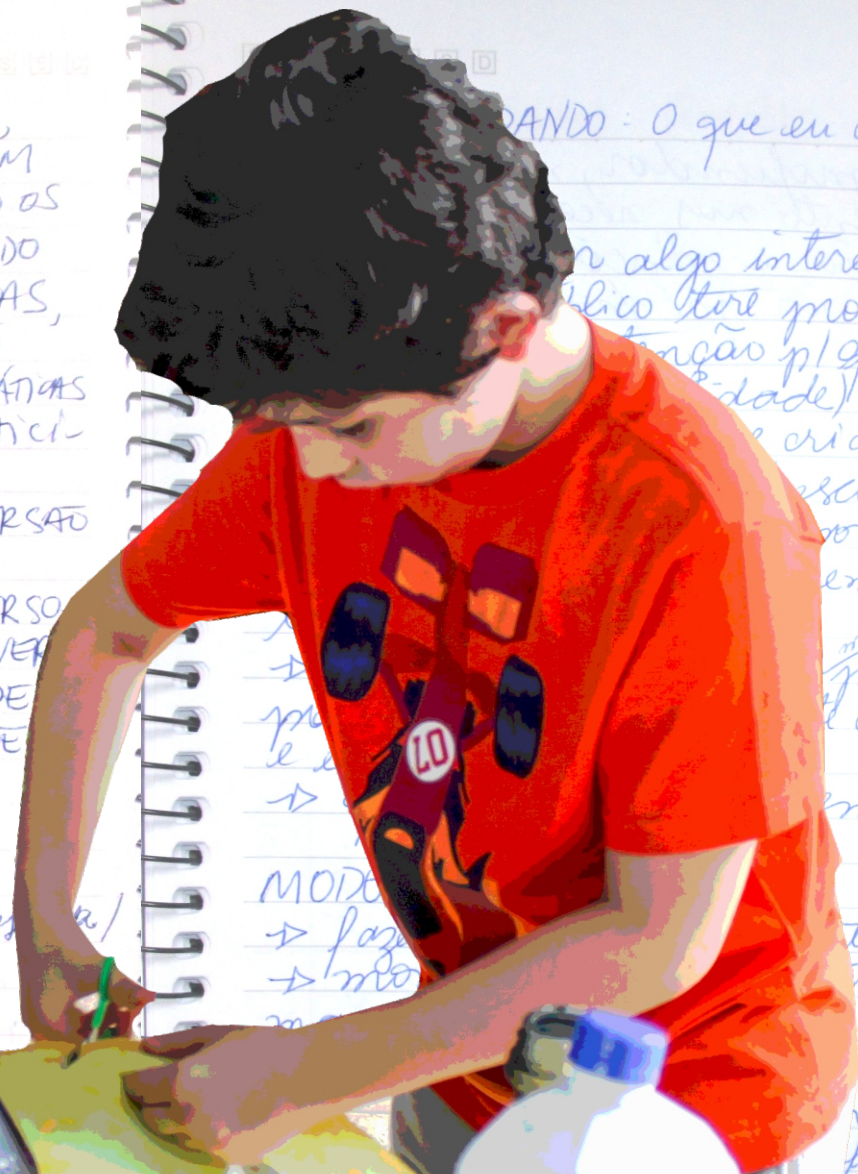
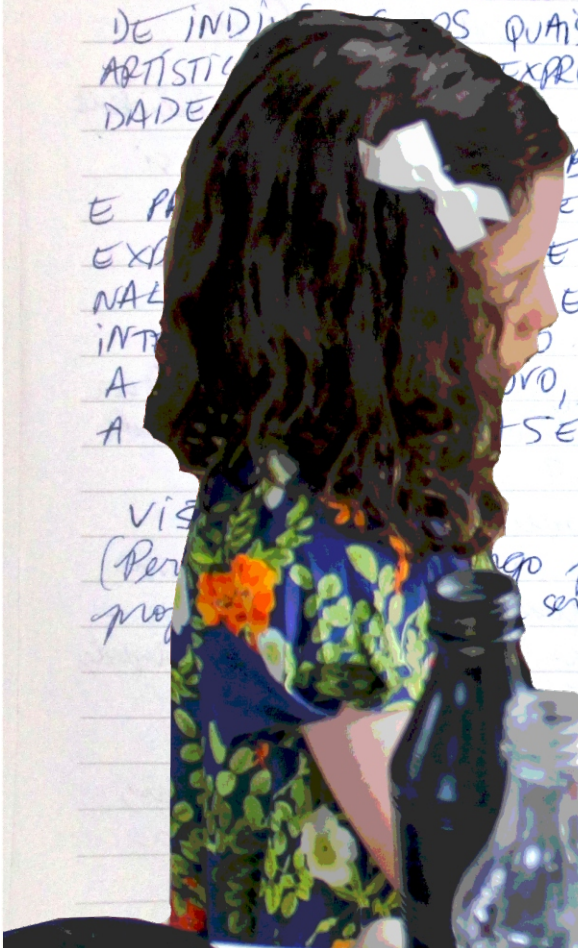
A primeira disciplina que cursei como aluna especial foi “História do Ensino de Arte no Brasil: Do Modernismo à Contemporaneidade”, na UNESP, ministrada pela Professora Doutora Rejane Galvão Coutinho, minha orientadora. A perspectiva crítico-reflexiva da história do ensino de arte no Brasil me ajudou a compreender melhor minha própria atuação dentro de um contexto maior, trazendo maior consciência de meu papel como arte/educadora dentro do âmbito histórico, social, político e educacional.

A segunda disciplina que cursei antes do mestrado, foi “Arte, Experiência e Educação, Cartografia de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores-propositores”, ministrada pela Professora Doutora Sumaya Mattar, na Escola de Comunicação e Artes da USP. Ao longo da disciplina, ocorreu um processo profundo e sensível de investigação de nossos percursos profissionais, que foi concretizado em diversas produções poéticas. Outro fato marcante foi o aprofundamento no estudo sobre processos de criação, quando apresentei um seminário com o tema “Processos de criação na arte e a questão do projeto” junto com um grupo de colegas. Dentre todos os autores que li e que me interessaram muito, fiquei particularmente intrigada com a perspectiva de José Antonio Marina (1995) sobre a atividade criadora, leitura que repeti diversas vezes desde então e que até hoje continua a me entusiasmar. A investigação de minha trajetória profissional, juntamente com o aprofundamento nos estudos sobre processos criadores, foi de vital importância para a construção desta pesquisa, aliada ainda à integração entre teoria e prática — que tanto valorizo — muito bem construída pela professora Sumaya.

ATRAVÉS DA ARTE E DA CRIATIVIDADE,
 PROMOVER ATITUDES CRIADORAS QUE DINAMIZEM
 AS POTENCIALIDADES INDIVIDUAIS, AMPLIANDO OS
 HORIZONTES ACERCA DE SI MESMO E DO MUNDO
 AO SEU REDOR. MAIS QUE FORMAR ARTISTAS,
 O INTUITO É CONTRIBUIR P/ A REALIZAÇÃO
 DE INDIV. QUE, ATRAVÉS DE PRÁTICAS
 ARTÍSTICAS, EXPRESSAR SUA AUTENTICI-
 DADE

AMBIENTE DE DIVERSÃO
 E C/ A AFIRMAÇÃO
 E C/ O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE
 E C/ A EXPRESSÃO DO UNIVERSO
 E C/ A ORIGINALIDADE
 E C/ O CUIDADO, A INVENTIVIDADE
 E C/ A SENSIBILIDADE.

VISÃO (Percepção) direção des...
 (Percepção) direção des...
 (Percepção) direção des...



...ANDO: O que eu quero compartilhar.

... algo interessante, importante
 ... público (tudo o que
 ... questão (importância) de maneira
 ... criadora

... escolher temas e
 ... importantes p/ mim,
 ... em e assim con-

... prático, partici-
 ... claro, contendo

... m compartilhar

... brincadeira
 ... ta, lúdico, prático
 ... to (coletividade)

... público, diver-
 ... bons momentos
 ... (fora do conteúdo)
 ... criatividade
 ... eto c/ o público,
 ... tanto mamãe

MODO

→ fazer

→ me

Já no programa de mestrado, a disciplina que se destacou foi “Seminários de Pesquisa I”, ministrada pela Professora Doutora Rita Luciana Berti Bredariolli. A disciplina foi bastante voltada para os projetos individuais e tínhamos que apresentar nossa pesquisa para recebermos avaliação e comentários dos colegas e da professora. A preparação das apresentações se configurou como um exercício formativo de reflexão e elaboração e sua exposição, com abertura a críticas e questionamentos, testava nossa clareza e a coerência das nossas ideias, entre outros aspectos. Aqui, o desafio foi preciso: aprimorar a pesquisa em todos os elementos que a compõem – tema, metodologia, fundamentação, o papel das imagens –, e desse modo, fui sendo constantemente provocada a aprofundar minha pesquisa.

O olhar crítico-reflexivo sobre minha relação com a criação abarca tanto minha vida pessoal quanto a profissional e, agora, a acadêmica. Desde o início, essa relação se deu de forma experiencial e foi caminhando para um desejo de aprendizado que acabou se transformando num interesse em uma investigação teórica. O vínculo entre prática e teoria sempre permeou minha jornada profissional e acabou se tornando objeto de pesquisa. O ingresso na pós-graduação solidificou o encontro entre meu interesse por processos de criação e meu percurso profissional.

Minha relação com a criação ao longo dos anos, ao invés de me trazer respostas sobre as questões que eu tinha, parece ter levantado ainda mais perguntas, o que me levou ao desejo de pesquisar. O encontro entre a prática e a teoria não cessou as questões, mas as aprofundou e deu sentido o ato de buscar. Achar o que está escondido e que não se mostra imediatamente é, segundo Marina (1995, p. 195), o sentido da palavra “busca”, cuja etimologia vem de “bosque”, ou seja, buscar significa “bosquear”. Esse buscar entre as matas densas por coisas que não se apresentam claramente equivale ao ato de se aventurar pelos trechos do labirinto mencionado por Salles (2007). A descoberta do

que essas paisagens têm a oferecer pode ser mais interessante do que apenas a procura pela saída, seja do bosque ou do labirinto.

1.2. Buscando companhia

Apresento agora quem convidei para essa trajetória: os componentes do grupo focal e os autores e autoras que fundamentam esta pesquisa, começando pelos primeiros. Partindo do preceito de que a composição de um grupo focal deve contemplar uma mistura de características em comum e variações (GATTI, 2005), busquei um equilíbrio que trouxesse um terreno comum de atuação, ao mesmo tempo que uma diversidade de pontos de vista, com o intuito de enriquecer a discussão. O denominador comum foi a experiência na proposição de oficinas de arte para crianças em instituições culturais de forma independente. A diversidade foi contemplada pelas várias linguagens artísticas trabalhadas por cada integrante do grupo.

Seguindo a recomendação metodológica (GATTI, 2005), não me restringi a pessoas que conhecia previamente e também procurei criar um grupo no qual nem todos se conhecessem. Contando com a colaboração de alguns profissionais da área, cheguei a uma lista inicial de catorze nomes de pessoas que se encaixavam no perfil determinado: arte/educadores e arte/educadoras que desenvolvessem oficinas de arte para crianças em instituições culturais de maneira independente. A segunda etapa da seleção foi orientada por uma busca por diversidade, no caso, de linguagens artísticas trabalhadas pelos integrantes, já que o grupo deveria ter uma composição entre homogeneidade e variação, de maneira a suscitar diferentes opiniões e pontos de vista (GATTI, 2005, p. 18).

O último requisito, que estava além do meu controle, era a adesão voluntária, que dependia do interesse e da disponibilidade dos convidados para participarem do grupo. Cheguei, enfim, a um número de cinco pessoas, quantidade que permitiria que todos

pudessem expressar suas ideias e perspectivas com profundidade, de forma a possibilitar interação e troca. Apesar de quatro integrantes do grupo terem formação na mesma área – em Artes Visuais; um deles era formado em Design –, três deles relacionam arte a outras áreas de conhecimento: ecologia, literatura e música, o que contempla uma pluralidade.

Lidei com o anonimato dos participantes do grupo atribuindo-lhes nomes fictícios relacionados às particularidades de suas formas de trabalhar: “Arteiro Ambiental”, “Construtora de Livros”, “Criadora Experimental”, “Maquineiro Criativo” e “Materializador Sonoro”. Preparei duas perguntas para orientar as discussões, consciente de que, provavelmente, só haveria tempo para lidar com a primeira, que foi o que ocorreu. A primeira e única pergunta feita foi a seguinte: considerando que não há currículo a ser seguido, nem temas pré-determinados ou objetivos específicos a serem alcançados, como se dão os processos de criação das propostas/atividades de arte para crianças? Meu intuito com a questão foi o de investigar os processos de criação das oficinas, enfatizando as especificidades de seu contexto permeado pela ausência de parâmetros predeterminados pelas instituições contratantes.

De início, os participantes responderam à pergunta um a um, de forma organizada, porém, depois de algum tempo a conversa começou a fluir de forma mais espontânea, de modo que, quando surgiam tópicos de interesse da maioria, estes eram aprofundados e alongados; do mesmo modo, quando alguém levantava um tópico que não causava muito interesse, este era abandonado. Procurei interferir o mínimo possível para observar o que parecia ser mais relevante para o grupo e suas colocações em relação aos temas que surgiram.

Três dos cinco integrantes do grupo mantêm uma produção artística em paralelo ao trabalho de desenvolvimento de oficinas de arte para crianças em espaços culturais, definindo-se como educadores e artistas. É interessante pensar como esses profissionais encaram suas práticas como artistas em relação à

produção das oficinas para crianças e como enxergam os processos de criação de ambas as atuações.

O Arteiro Ambiental, embora tenha se apresentado como educador e artista, de forma distinta, afirmou que não vê diferença entre as duas atuações, do mesmo modo como disse que não vê muitas distinções entre os processos de criação de seu trabalho como artista e das oficinas para crianças. O que ele salientou nessa primeira breve fala sobre seus processos de criação foi a importância do tempo para elaboração e para aprofundamento que os processos criativos demandam.

A Criadora Experimental afirmou que o processo de criação das oficinas para crianças vem de seu pensamento artístico, com algumas especificidades relacionadas a experiências prévias com crianças:

*O meu processo particular vem muito do meu **pensamento artístico** mesmo, mais do que do pedagógico, porque no meu trabalho artístico eu sempre busco trabalhar com a **experimentação**, com a utilização **de materiais não muito tradicionais**, de ligar elementos, de colar... Isso já vem da minha prática artística de criança. Mas, as aulas que eu dava na Fábrica de Cultura⁹ e a **experiência com as crianças também enriquece demais**, te dá muitos elementos pra trabalhar. Coisas que, talvez se eu não tivesse essa experiência de ter trabalhado com essas crianças durante três, quase quatro anos, eu não teria pensado. Então acho que vem desses dois lugares: da minha prática artística e dessa experiência pedagógica, mas muito afetiva com o público. [...] Meu processo é muito de **adaptação, de troca e de criação experimental**. [...] Porque tem a questão do*

⁹ As Fábricas de Cultura do Governo do Estado de São Paulo têm doze espaços culturais em regiões fora do centro da cidade de São Paulo e são geridos por duas organizações sociais. A programação é gratuita, contempla diversas linguagens e possui formatos continuado e não continuado. Fonte: <http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/> Acesso e 02/07/2020.

processo, do fazer e das trocas entre os pais e os filhos, porque as nossas oficinas são sempre pais e filhos, nunca é só pra criança. (grifo meu).¹⁰

Quando a educadora diz que os processos de criação das oficinas se aproximam de seu pensamento artístico, ou seja, de modo semelhante à sua produção artística, ela parece estar se referindo a uma maneira de pensar e de agir criativa, sensível, pautada, como disse, pela experimentação. Ela afirma que seu processo vem mais do pensamento artístico do que do pedagógico, entretanto, coloca a experiência com as crianças com nutriente importante dos processos de criação das oficinas.

Já o Materializador Sonoro, que também se apresentou como artista e educador, enxerga as atividades de arte para crianças como um compartilhamento de sua pesquisa artística, que acontece, no entanto, de forma distinta de sua produção artística:

Aí eu fui assentando, refazendo, adaptando pra esse formato [oficina]. Isso foi uma pesquisa particular minha, aí eu comecei a adaptar: como compartilhar isso com as pessoas? Como seria? Ela [a oficina] vai nascendo daí, de como eu consigo compartilhar uma ideia com as pessoas, não necessariamente do jeito que eu faço [como artista], mas colocando mais essa vivência: elas experienciando um processo, um olhar sobre aquilo [a pesquisa artística]. (grifo meu).

Nos três casos, os processos de criação das oficinas se aproximam dos processos de criação artística, mas com gradações diferentes. Enquanto o Artista Ambiental não vê diferenças entre os dois, o processo de criação das oficinas da Criadora Experimental se origina da mesma fonte de sua produção artística, alimentado

¹⁰ As colocações do grupo focal se referem a um encontro realizado no dia 07/10/2019. Eu optei por utilizar uma outra fonte para as citações diretas dos membros do grupo, sem recuo, de modo a diferenciá-las das citações dos autores.

pela experiência com as crianças, sem a qual ela disse que não teria pensado nas oficinas que criou. Já o Materializador Sonoro afirma que iniciou a criação das oficinas a partir de sua produção artística preexistente – diferente dos outros dois –, a qual adaptou para o contexto específico das oficinas. Uma característica comum entre os dois últimos é a configuração de um processo de criação da arte, embora com particularidades da natureza educativa das oficinas que se manifestam de formas diferentes.

Antes de entrarmos nos conceitos dos autores sobre processos de criação artística, um pequeno esclarecimento sobre as nomenclaturas que serão utilizadas. Os termos “ato criador”, “processos de criação”, “processos criadores”, “fazer artístico”, “percurso criador” e “criação” são utilizados aqui de forma sinônima para me referir aos processos de feitura de uma obra, com o objetivo de evitar repetições. Do mesmo modo, as nomenclaturas “artista”, “criador” e “criadora” se referem à pessoa que cria, independentemente do fato de esta ser artista profissional ou não. Com o termo “obra”, refiro-me à concretização de processos de criação das mais diversas naturezas, áreas, linguagens e materialidades. E, por último, os conceitos de “materialidade” e “materialização” tratam de fenômenos que não se restringem a uma fisicalidade, e sim que abarcam linguagens que se manifestam materialmente ou imaterialmente, como a literatura, a dança, a música, e, em nosso caso específico, a arte/educação.

Para falar sobre processos de criação, escolhi autores que ecoam na minha vivência com criação e que ajudaram a dar sentido à minha experiência, a compreendê-la melhor, e que se alinham aos autores selecionados do campo da educação. Compartilho o entusiasmo de José Antonio Marina (1995), que, ao investigar processos criadores, conclui que a criação é uma obra da inteligência humana, um exemplo do que a inteligência é capaz de fazer com a realidade. A perspectiva de Cecília Almeida Salles (2007), que enfatiza o caráter provisório e impreciso de percursos de criação, parece-me a mais adequada para lidar com a

complexidade de tais percursos repletos de apreensão de conhecimento, como veremos em outro capítulo. Os autores têm perspectivas distintas, que ora se encontram, ora se afastam, de modo que suas visões podem se complementar.

Ao olhar para o processo, Salles (2007) compreende a criação como um complexo percurso em contínua transformação, por meio do qual algo passa a existir: “[...] um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo” (SALLES, 2007, p. 26). Uma perspectiva que coloca a criação como um caminho, um decurso de concretização de algo novo, com traços da singularidade de quem cria, tratando-se, portanto, de um processo criativo singular de transformação, cujo produto é uma realidade nova:

Estamos falando do trabalho indispensável para dar aos olhos o conhecimento das formas. Processo através do qual dá-se a conhecer algo que não existia anteriormente como tal, e que passa a existir a partir de certas ações do artista que vão dando determinadas características a esse objeto em construção. Trata-se, portanto, do trabalho criador de construção de novos sistemas ou novas coerências; engendramento de novas formas em um contínuo percurso transformador [...]. (SALLES, 2007, p. 52).

Salles (2007) enfatiza o caráter singular dos processos criadores ao falar de “determinadas características” ou de “características que o artista vai lhe oferecendo”. Por outro lado, a autora afirma que há características ou procedimentos comuns nos processos de criação de forma geral, que aparecem de forma constante em processos diversos, como, por exemplo, a experimentação. Há, desse modo, uma composição entre singularidades e generalidades nos processos criadores: as características comuns se fazem presentes, porém, manifestam-se de formas diferentes, particulares (SALLES, 2007, p. 17-18).

Para falar da visão de José Antonio Marina (1995) acerca dos processos criadores, é preciso antes entender alguns de seus conceitos. O autor apresenta a inteligência como sendo intrinsecamente criadora, e afirma que ela concebe possibilidades através de projetos escolhidos e inventados. O conceito de “projeto” do filósofo espanhol se refere a metas, ideias ou “irrealidades”, que podem se tornar novas realidades por meio de um comando de ação de um projeto criador. Segundo Marina (1995), a inteligência, de forma autodeterminada, cria possibilidades por meio de projetos e, assim, expande a realidade.

Apesar de não se restringir à criação artística, a teoria de Marina (1995) se aplica a ela, e o teórico lhe dedica alguns capítulos citando processos criadores de artistas e escritores. Para o autor, a arte é um caso paradigmático do poder criador da inteligência, uma obra da inteligência criadora. Dentro de seu conceito de “comportamento criador” (ou comportamento inteligente) como busca dirigida por um projeto (criador), a atividade artística seria um exemplo desse comportamento, cuja especificidade é ser orientada por um projeto de poesia (MARINA, 1995, p. 35).

“Complexidade” é um termo bastante recorrente na investigação de processos criadores e se manifesta de diferentes maneiras, como nas marcas singulares presentes na criação. Outro fato é que o ato criador nunca se desenrola exatamente da mesma forma (SALLES, 2007, p. 53), e distingue-se de processos já conhecidos que são simplesmente repetidos ou reproduzidos. Logo, não se trata de uma simples concretização linear de uma ideia, projeto ou meta, mas sim de sistemas que se formam a cada novo processo criador. São percursos em formação, que envolvem descoberta e, com isso, ampliação, de modo que “[...] não há lugar para metas estabelecidas *a priori* e alcances mecânicos” (SALLES, 2007, p. 27).

A diferença entre um projeto criador e um projeto comum, de acordo com Marina (1995, p. 171), é que o primeiro é lançado para fora da sua zona de desenvolvimento próximo, estendendo-se para

além do previsível. A criação não se refere a algo feito de modo rotineiro, familiar, repetitivo, ou pré-estabelecido, porque ela traz o desconhecido como elemento constante em seus processos. Os projetos criadores implicam, portanto, um alargamento, uma expansão do que já é conhecido em direção ao inexplorado, em um processo de crescimento. Ao falar de processos de criação, estamos lidando com imprevisibilidade e descoberta, afinal, a criação do novo pressupõe algo que até então se desconhecia.

1.3. Percursos singulares

Após a delimitação de alguns conceitos iniciais sobre os processos criadores, entremos na discussão criada pelo grupo focal. O que se mostrou comum a todos os integrantes do grupo e chamou a minha atenção foi a presença de pesquisas particulares, de modo que as oficinas se configuram, em parte, como um compartilhamento dessas pesquisas com os participantes. Vejamos essas pesquisas uma a uma.

A investigação do Materializador Sonoro teve início com um olhar das artes visuais sobre instrumentos musicais tradicionais, que o levou a pesquisar diferentes maneiras de construir esses instrumentos, de modificar suas matérias-primas ou o modo de fazê-los, ou ainda, de mudar seu contexto. Desse modo, sua pesquisa se dá a partir de um encontro entre artes visuais (sua área de formação) e música (seu outro campo de interesse).

A pesquisa da Criadora Experimental, que possui formação em artes visuais, parte de um trabalho com experimentação que envolve a ligação entre diferentes elementos e a utilização de materiais não convencionais, algo que ela afirma que vem de sua prática artística da infância.

O Arteiro Ambiental combina sua formação em artes visuais com seus outros interesses: ecologia e jogos. Ele enfatizou a importância de que suas criações – tanto na sua produção artística,

quanto no desenvolvimento das oficinas para crianças – passem pelo desejo, por algo que ele próprio gostaria de vivenciar.

A Construtora de Livros lança um olhar sobre os livros – interesse que tem desde a infância – a partir das artes visuais (sua área formação), enxergando-os como objetos, de modo que sua pesquisa acontece na intersecção de seu interesse por literatura e seu olhar visual sobre os livros.

O Maquineiro Criativo combina sua formação em design de produto com seu interesse em máquinas de movimento (envolvendo princípios de engenharia e mecânica) e com suas habilidades em marcenaria, desenvolvendo uma pesquisa sobre a criação de autômatos, jogos, brinquedos e instalações que tenham como constante o movimento. Ele tem um olhar de designer, voltado para estética e funcionalidade, que se manifesta em diferentes maneiras de criar movimento.

Uma delimitação inicial da criação, com base na fundamentação da pesquisa, foi que houvesse a concretização de algo novo, com características que o criador ou a criadora lhe conferisse, tornando os processos criadores distintos, únicos. Vimos que o desenvolvimento das oficinas de arte para crianças por parte dos educadores e das educadoras do grupo se aproxima dos processos de criação da arte e envolve suas pesquisas singulares, o que me levou a investigar seu significado dentro dos processos de criação. Segundo Salles (2007), a singularidade de quem cria se expressa através do que ela denomina “projeto poético” ou “o grande projeto do artista”:

O grande projeto vai se mostrando, desse modo, como princípios éticos e estéticos, de caráter geral, que direcionam o fazer do artista: princípios gerais que norteiam o momento singular que cada obra representa. Trata-se da teoria que se manifesta no “conteúdo” das ações do artista: em suas escolhas, seleções e combinações. Cada obra representa uma

possível concretização de seu grande projeto. (SALLES, 2007, p. 39).

A singularidade de quem cria norteia a escolha de determinados assuntos, matérias e modos de fazer, relacionada a valores, interesses e gostos do criador ou criadora. É um conjunto de princípios pessoal e único que rege a ação, direcionando a criação (SALLES, 2007, p. 37). O ato criador é apresentado por Salles (2007, p. 130) como a concretização do projeto poético do artista, que não é claramente conhecido de início, mas que passa por um processo de definição à medida que a obra vai sendo construída. Desse modo, ao longo do percurso criador, segundo a autora, o artista vai se aproximando de seu projeto poético, conhecendo-o melhor, situação que se aplica tanto à criação de uma obra específica, quanto ao percurso do artista de forma mais ampla.

Os processos de criação se mostram entrelaçados com a subjetividade de quem cria, também de acordo com Marina (1995, p. 185), que os compreende como uma expansão ou projeção da subjetividade, algo que o autor denominou “acontecimento biográfico”. Embora o filósofo espanhol não utilize o termo “projeto poético”, ele afirma que a atividade artística se concretiza através de um comportamento criador, que é orientado por um projeto de poesia.

Gostaria de destacar dois momentos nos quais a subjetividade do criador ou da criadora se manifesta na criação. A primeira delas acontece por meio da percepção, que funciona como um “filtro perceptivo que processa o mundo”, trazendo uma perspectiva individual e funcionando como uma atividade criadora dentro dos processos de criação (SALLES, 2007, p. 90). Considerando que matérias-primas, referências e técnicas sejam comuns a todos e se encontrem disponíveis para quem quiser criar, um primeiro filtro dos processos de criação seria um esquema composto por critérios selecionadores nessa vastidão de possibilidades. Tal fato interessa à investigação dos processos de

criação das oficinas, já que elas envolvem uma diversidade de aspectos, cuja seleção é parte de sua criação.

Para refletir sobre percepção, José Antonio Marina (1995) a compara ao ato de colher e utiliza o verbo “olhar”, não no sentido estrito de “ver”, mas no sentido de que por meio do olhar colhemos informações da realidade de forma seletiva. O autor dedica um capítulo inteiro ao que denomina “olhar inteligente”, que chama também de “olhar criador”. Ao longo de um projeto criador, segundo o filósofo espanhol, nosso olhar não é inocente, pois está orientado por nossos desejos e projetos e, assim, *colhemos o que nos interessa*, de modo que *é preciso saber olhar*.

Cada vez que escolhemos para onde olhar e a informação que queremos extrair, deixamos que o futuro antecipado pelas nossas metas nos guie. Esta é a estrutura básica de todo o comportamento inteligente, incluindo o artístico. O que caracteriza a criação poética é ser orientada por um projeto de poesia. (MARINA, 1995, p. 35).

Nosso olhar seletivo está impregnado de nossos interesses e desejos e é direcionado ao que almejamos criar. Após essa seleção, que ocorre de modo singular, há uma série de operações que envolvem transformações e combinações, que se dão também de maneira particular: “[...] a originalidade da construção encontra-se na unicidade das transformações: as combinações são singulares. Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos.” (SALLES, 2007, p. 89).

Os relatos dos integrantes do grupo focal sobre os processos de criação de suas oficinas para crianças, vinculadas à suas pesquisas particulares, parecem indicar que estas se configuraram como projetos poéticos devido às suas singularidades. O hibridismo de linguagens (arte e música, arte e literatura, arte e ecologia), presente em muitos desses projetos, envolve ainda experimentação

e criação, já que implica transformações ou combinações ímpar, um olhar (re)criador sobre algo. Vejamos como exemplo o que o Materializador Sonoro disse sobre seu processo de criação das oficinas para crianças em relação às referências que ele utiliza:

As referências são uma coisa muito importante, elas me alimentam muito. Mas como eu vou dialogar criativamente com isso? Como eu recrio isso? Como eu respondo criativamente a uma ideia? Como eu posso ampliar isso, colocar em outro contexto, como eu recrio com outras matérias, com outros jeitos de fazer? (grifo meu).

Nessa fala, podemos perceber uma preocupação em fazer um uso criativo das referências de um modo particular. Referências que estão disponíveis a todos e que foram selecionadas pelo Materializador Sonoro a partir do filtro da sua subjetividade, para então serem ressignificadas também de uma maneira única.

A singularidade como componente fundamental dos processos criadores se manifesta através de um conjunto de princípios estéticos, preferências, gostos e valores. Esse conjunto de princípios – ou projeto poético – direciona a criação, primeiramente por meio das escolhas – seleções e extração de informação do mundo – e posteriormente nas transformações, combinações e modos de fazer singulares a partir do que foi coletado.

Os nomes fictícios que atribuí a cada membro do grupo focal se relacionam à singularidade de seus projetos poéticos, manifestados nas oficinas que eles criam. O já apontado contexto de indeterminação prévia dos elementos das oficinas de arte para crianças pode representar um terreno fértil para a concretização de projetos poéticos de caráter singular. Considerando que o projeto poético, segundo Salles (2007), direciona o fazer e se manifesta na série de escolhas e ações ao longo da criação, temos uma pista de como pode se dar a definição de pelo menos alguns dos diversos aspectos que compõem as oficinas, imbricados em sua criação.

1.4. A Bússola

Dado que o que caracteriza o comportamento criador é ser orientado por projetos ou metas (MARINA, 1995), vamos discutir os propósitos na criação das oficinas para crianças a partir de seu papel na educação e nos processos de criação, buscando relações entre ambos. Mas, antes, uma breve reflexão sobre o que me levou à escolha desse assunto.

Já em minha primeira experiência profissional, vi-me num contexto em que deveria escolher os temas, linguagens, materiais e métodos que iriam compor as aulas de arte para as crianças da ONG Projeto Nascer de Novo¹¹. As usuais incertezas de quem está começando foram potencializadas pela diversidade de possibilidades e me trouxeram uma mistura de emoções: dúvidas e insegurança, mas também entusiasmo pela experiência em si e pela oportunidade de poder fazer tais escolhas, torcendo para fazê-las de maneira acertada.

Segui em frente, agarrando-me no entusiasmo, de modo que ele me desse força para superar as dúvidas, os receios e a insegurança da inexperiência. Juntei a ele uma forte intenção de fazer um bom trabalho dentro do contexto em que eu me encontrava. Naquele momento, os critérios que balizavam as inúmeras escolhas que eu tinha que fazer estavam no início de seu processo de formação.

Intuição, subjetividade e racionalidade se misturaram nessa primeira tentativa de estabelecer os critérios que guiarão minha prática como arte/educadora no âmbito da educação não formal. O primeiro utilizado para a definição dos diferentes aspectos que

¹¹ O Projeto Nascer de Novo foi uma organização não governamental sediada na cidade de Bragança Paulista, S.P., ligada à Pastoral da Criança, tendo iniciado seu atendimento ao público em 2001. A ONG tinha o intuito de abrigar crianças no contraturno escolar com uma série de atividades, feitas por voluntários. O projeto, da maneira como foi concebido, aconteceu até 2011, ano em que passou por uma mudança de direção e de atuação.

compunham as aulas de arte foi a busca por uma variedade de linguagens, temas e técnicas. Parti do princípio de que a pluralidade atingiria um número maior de pessoas, pensando na diversidade de personalidades e interesses. Pela minha constante observação da reação dos alunos às minhas diferentes propostas, esse critério fez sentido: enquanto alguns alunos se interessavam mais por atividades bidimensionais, outros se envolviam mais em produções tridimensionais; enquanto alguns se sentiam mais à vontade em atividades mais minuciosas, outros se envolviam mais em atividades mais expansivas e corporais. Aliado a esse critério consciente e racionalmente eleito, havia um outro: meu próprio interesse. Eu imaginava que, ao trazer assuntos, procedimentos e linguagens da arte que me empolgavam, seria natural envolver e estimular os alunos nas atividades, uma forma de compartilhamento de paixões e interesses.

Depois de definir as aulas de arte, eu executava o que tinha proposto, sem saber se daria certo ou não, tendo como metodologia a observação dos resultados. Não se tratava, no entanto, de uma atitude negligente, mas sim de uma experimentação vinculada a uma intenção e ao compromisso de criar aulas de qualidade e que fossem significativas para os alunos, com a experiência que eu tinha no momento. Com base na observação dos resultados – a reação dos alunos às propostas – eu refletia e avaliava a atividade de acordo com os objetivos que tinha estabelecido previamente. As conclusões às quais eu chegava ajudavam a orientar as propostas subsequentes e, assim, a experiência foi sendo construída. Nesse momento, meus objetivos, propósitos e critérios eram de ordem mais geral e foram, ao longo do tempo, tornando-se mais específicos e claros.

Como já foi mencionado, o fato de que normalmente não há um direcionamento prévio por parte das instituições culturais contratantes acerca dos diversos aspectos que compõem as oficinas artísticas para crianças – temas, linguagens, técnicas, materiais e metodologias, entre outros – abre um espaço para que

arte/educadores e arte/educadoras os definam no momento de elaboração das oficinas. Trago de volta algumas perguntas que levantei na introdução.

Dada a ausência de parâmetros predeterminados, como arte/educadores e arte/educadoras criam suas oficinas de arte para o público infantil em instituições culturais? A princípio, essa suposta liberdade de poder escolher “tudo” vem acompanhada de uma responsabilidade. Como definir? Quais critérios utilizar? Como nos nortear? Como fazer escolhas pertinentes?

Escolhas são permeadas por critérios que são, por sua vez, parâmetros utilizados para distinguir entre o desejado e o não desejado. A definição de critérios que, muitas vezes, acontece de maneira não consciente, encontra-se atrelada a algo que se almeja atingir, ou seja, a propósitos. Propósitos guiam toda nossa conduta, sejam eles objetivos, subjetivos, claros, vagos ou incógnitos.

Vejamos algumas definições da palavra propósito: “1. Intenção de fazer ou deixar de fazer alguma coisa; desígnio, plano, projeto, vontade. 2. Decisão após consideração de várias possibilidades; deliberação, resolução. 3. Objeto que se tem em vista; meta, mira. 4. Bom senso; juízo, prudência, tino” (MICHAELIS, 2015). A partir de um exercício de combinação dos diferentes sentidos da palavra, cheguei à seguinte frase: intenção de atingir uma meta, a qual, após análise e reflexão, é levada a uma decisão de realizá-la por meio de um plano ou projeto.

É importante diferenciar os conceitos de “propósito” e “objetivo”, já que, por vezes, são considerados sinônimos. Uma definição do substantivo “objetivo”, segundo o dicionário Michaelis, é: “Resultado ou meta que se quer atingir numa ação; alvo, fim, finalidade, objeto, propósito.” (MICHAELIS, 2015). Embora ambos os termos, “propósito” e “objetivo”, refiram-se a um fim a ser atingido, o conceito de propósito está envolvido num processo de reflexão e julgamento que leva à ação, enquanto o de objetivo tem um sentido mais pontual, de modo que um propósito pode conter um conjunto de objetivos. Os verbos que acompanham os dois substantivos

também podem ajudar nessa diferenciação: enquanto pode-se alcançar ou atingir um objetivo, um propósito pode ser preenchido ou completado, relacionando-se a algo processual, portanto, mais complexo.

Vejam uma interrelação entre projetos poéticos e propósitos. O termo “trajeto com tendência”, cunhado por Salles (2007, p. 37, 39), equivale a um propósito vago que orienta a construção da obra. O projeto poético é um dos aspectos da tendência do percurso criador, ao longo do qual ocorre uma lenta definição do projeto poético do artista, que é também uma definição dos propósitos. Durante o processo de concretização de seu grande projeto, “[...] o artista vai explicitando para ele próprio o que espera da obra e, assim, seus propósitos ganham contornos mais nítidos e, ao mesmo tempo, esse mesmo conjunto de princípios coloca a obra em constante avaliação e julgamento” (SALLES, 2007, p. 154).

A perspectiva dos processos de criação como sistemas em formação pressupõe que não somente a obra é construída, como também os meios e operações necessários para concretizá-la a cada novo processo criador, em oposição a metas claras que são facilmente alcançadas de uma maneira já conhecida. Salles (2004, p. 130) afirma que o ato criador é um processo de concretização do projeto poético do artista – ligado a propósitos que guiam a criação – que não é claramente ou completamente conhecido de início, mas que vai sendo descoberto ao longo de si mesmo:

O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma pré-determinação, não haveria espaço para o desenvolvimento, crescimento e vida; a criação seria, assim, um processo puramente mecânico. [...] Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso:

são leis em estado de construção e transformação. Trata-se de um conjunto de princípios que colocam uma obra em criação específica e a obra de um artista como um todo em constante avaliação e julgamento. (SALLES, 2004, p. 39-40).

Embora a criação possa ser entendida como a concretização de um propósito, este não costuma ser totalmente conhecido ou claro de início por quem cria, passando por uma gradativa definição ao longo do percurso. José Antonio Marina (1995, p. 173, 174) afirma que um projeto criador é movido por um “tema indigente” – que ele equipara a um “propósito impreciso” – de modo que, ao iniciar uma obra, os artistas têm uma ideia vaga do que querem alcançar, que também é chamada pelo autor de “esboço vazio”, o qual vai sendo preenchido ao longo do processo criador. “Trata-se de procurar caminhos que nos conduzam a uma meta que o próprio caminho ajuda a definir” (MARINA, 1995, p. 215).

O gesto criador como um “trajeto com tendência” (SALLES, 2007 p. 28-29) apresenta a tendência ligada ao projeto poético individual, como um propósito de início vago – que a autora compara aos conceitos de “nebulosa”, “intuição amorfa”, “miragem” ou “bússola” –; o trajeto seria o rumo. “Nebulosa” e “intuição amorfa” são expressões usadas para se referir à falta de definição do propósito; a bússola, por sua vez, embora indique um rumo, aponta para um rumo geral de acordo com os pontos cardeais, diferente de um mapa. Atraído pelo propósito, o criador ou a criadora move-se em sua direção, que, apesar de sua vagueza e indefinição, direciona o processo e incita a ação. O fato de que aquele que cria seja atraído e mobilizado por algo que não sabe exatamente o que é, uma vez que a tendência não apresenta a solução, mas indica o rumo e funciona como uma espécie de “condutor maleável”, torna o processo complexo e até mesmo contraditório. (SALLES, 2007, p. 29). Criamos, muitas vezes, sem ter clareza de nossos propósitos, sem saber com precisão o que queremos, de que forma e por que,

ao mesmo tempo que os propósitos estão lá, guiando-nos, permeando nossas escolhas e decisões, de modo que serão melhor conhecidos de maneira gradativa, ao longo dos processos de criação.

Marina (1995) aponta como primeiro componente do projeto a meta (ou propósito) com um padrão de busca vazio (um esboço, um embrião), a partir do qual criamos a informação necessária para preenchê-lo e, assim, procuramos planos, métodos e operações necessários para concretizá-lo, criando também, como já mencionado, os meios para alcançá-lo.

Assim como nos processos de criação em arte, os propósitos têm um papel fundamental na educação, porém de maneira diferente. Propósito e intencionalidade, muitas vezes tidos como sinônimos, são constantes no campo da educação. Algo que tanto a educação formal quanto a educação não formal têm em comum é que ambas são atividades intencionais, já que possuem “[...] objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e processos educativos diferenciados e específicos” (TRILLA, 2008, p. 38-39).

Em *Experiência e educação*, o filósofo John Dewey (1976, p. 10) enfatiza a importância do desenvolvimento de propósitos, métodos e matérias de estudo ao discutir sobre a educação baseada na experiência, de forma que haja uma coerência entre eles e um alinhamento entre propósitos e sua realização durante as atividades educativas. O autor dedica um capítulo inteiro ao tema do propósito, definindo-o como “um fim em vista” que envolve previsão de consequências, observação das circunstâncias, julgamento e organização de meios para alcançá-lo, configurado como um trabalho da inteligência entrelaçada à liberdade (DEWEY, 1976, p. 65). A organização de meios para alcançar o propósito se relaciona com a afirmação de Marina (1995) de que procuramos planos, métodos e operações necessários para concretizar o propósito.

A importância que John Dewey (1976) dá à relação coerente entre propósitos, métodos e matérias de estudo, enfatizando a aplicabilidade dos propósitos na prática educativa é tão

fundamental, que, a meu ver, vai além do contexto da educação baseada na experiência, bem como não deve se restringir ao ensino formal, como colocado por Trilla (2008). Chamo a atenção para a importância de, enquanto educadores, seja do ensino formal ou não formal, refletirmos sobre os propósitos que guiam nossas práticas: aumentar nossa consciência em relação a eles faz com que criemos propósitos mais apurados e relevantes para guiar nossa prática educativa. A partir da definição de propósitos pertinentes ao contexto, é possível criar estratégias condizentes para concretizá-los.

A partir da perspectiva dos propósitos nos processos de criação, inicialmente indefinidos, passando por um gradativo desenvolvimento de definição, olho para minha trajetória como criadora de oficinas de arte para crianças. A constante análise dos vários aspectos que compunham as oficinas que eu criava me trouxe uma conscientização progressiva do que eu queria atingir e dos critérios que orientavam minhas escolhas de temas, linguagens, técnicas e metodologias. Ao longo desse percurso, vislumbro duas possibilidades: a primeira é que fui construindo melhor os critérios que orientavam minhas escolhas a partir da experiência permeada pela constante reflexão. A segunda possibilidade é que, assim como nos processos criadores, os propósitos, que se manifestam em critérios que orientam as decisões e definições, já estavam lá e foram apenas se revelando aos poucos, com maior clareza e precisão, no decorrer da experiência. Talvez haja ainda uma terceira possibilidade: uma composição entre as duas primeiras.

Ao longo dos anos, vivi um processo progressivo de dar-me conta - ou de aprimorar - do que norteava a criação das minhas oficinas para crianças, e, conforme eu ganhava maior consciência, percebia que podia tomar decisões com mais clareza, em um processo de maturação. Cada vez que desenvolvia uma mesma oficina em um contexto diferente, eu a avaliava e pensava em formas de aprimorá-la, o que me ajudava a criar novas oficinas, com maior precisão sobre que queria alcançar e quais estratégias

deveria empregar. Nesse percurso, algumas especificidades foram se revelando, tanto de aspectos que pareciam importantes e que deveriam estar presentes em todas as atividades, quanto de outros que não se alinhavam ao que eu almejava, os quais eu abandonava ou substituía.

Muitas vezes eu criava oficinas que não me satisfaziam, a princípio sem conseguir identificar exatamente o porquê, do mesmo modo que ficava realizada com outras, sem entender com precisão o que as tornava bem-sucedidas, de maneira que eu pudesse repetir o sucesso em futuras oficinas. Sempre tive como um dos critérios de avaliação a relação das crianças participantes com as propostas. No entanto, há expectativas quanto à resposta dos participantes que estão conectadas ao que se almeja atingir. Além da resposta dos participantes às propostas, havia ainda outros critérios, fundamentais para mim, ainda que não fossem claros ou que estivessem em construção.

Pode parecer estranho e até mesmo improvável que algo indefinido, não completamente conhecido, possa guiar boa parte da conduta necessária nos percursos criadores, considerando sua complexidade e o fato de nunca ocorrerem exatamente da mesma forma, demandando, a cada vez, um processo de descoberta dos meios para sua concretização. No entanto, também parece haver algo poderoso o suficiente para compensar essa vagueza.

Da perspectiva dos processos criadores, temos os propósitos como inicialmente vagos, que passam por um processo de gradativa definição, ao mesmo tempo que mobilizam a criação. Por outro lado, da perspectiva da educação, temos a necessidade de propósitos claros – considerando que atividades educativas são intencionais e possuem objetivos de formação – de modo que haja uma coerência com sua concretização prática. Seguimos a reflexão sobre ambos os pontos de vista a partir de um elemento comum entre estes.

1.5. Desejo! Desejo!

Não à toa, José Antonio Marina se intriga com o fato de que algo tão indefinido como o propósito inicialmente vago possa vir a mobilizar a série de operações e comportamentos demandados ao longo de um percurso criador: “[...] é verdade que o projeto começa por ser um tema indigente de busca, talvez suscitado pelo acaso, mas é preciso explicar por que enigmáticas influências é que este pobre começo chega a dirigir, sustentar e controlar a ação criadora” (MARINA, 1995, p. 175).

O tema indigente, ideia vaga, nebulosa, intuição amorfa, esboço vazio, ou ainda qualquer outro termo referente à falta de definição dos propósitos na criação em seu início, é mobilizado em direção à sua definição, preenchimento e concretização através de algo poderoso o suficiente para compensar sua vagueza inicial e impulsionar a criação. Salles (2007, p. 29) alega que o artista se mantém fiel à tendência, mesmo com sua indefinição, devido à sua busca pela *satisfação de um desejo* que tem o *poder de incitar a ação*.

De modo semelhante, o filósofo e pedagogo espanhol aponta que a falta de precisão do propósito é compensada por algum atrativo, que tem que ser forte o bastante para o criador ou a criadora agir em direção a sua concretização, afirmando que “[...] o projeto vai ativar, motivar e dirigir a ação, e tem de ter para isso o suficiente atrativo. Na origem de todos os acontecimentos projetados existe o *desejo de atuar*. Este esquema sentimental permite à pessoa inventar motivos de ação” (MARINA, 1995, p. 179, grifo do autor).

Segundo Marina (1995), o papel do desejo no ato de projetar é tão importante que sua ausência impediria o próprio ato. O autor traça uma relação entre desejo e inteligência em situações nas quais o primeiro é utilizado para mobilizar a ação e conseqüente concretização de projetos escolhidos, e, para isso, empresta as expressões “inteligência do desejo” e “desejo inteligente” de Aristóteles (MARINA, 1995, p. 193).

MISSÃO

(razão de ser / propósito / o que produz
objeto social) Por que existe / o que faz /
para quem

Estimular a descoberta e o desenvolvimento
de própria potência através da arte (e da
criatividade)

Inspirar a criatividade, a sensibilidade
e assim ampliar horizontes acerca de si
mesmo e do mundo.

Diversão e sentido / Prazer

Realização do indivíduo

Sustentabilidade

Aprendizagem pelo desenvolvimento
a um ambiente de criatividade

Preocupação com o mundo
expressão

Promover a criatividade
potencialidade individuais,



S T Q Q S S D

"Despertar o melhor em cada um,
inspirar, criar uma atmosfera amor-
rosa e profunda, instigar a cria-
tividade, ampliar os horizontes,
espalhar bons sentimentos e proporcionar
a comunhão consigo mesmo e com
o grupo."

Através de uma criar
didática e amorosa estímulo
e uso da potência própria

Inspirar, instigar criar
sensibilidade e ambientes

Com integridade criar
ambientes criar

ambientes criar
criar criar

criar criar
criar criar

criar criar
criar criar

criar criar
criar criar

criar criar
criar criar

criar criar
criar criar

criar criar
criar criar

A relação entre desejo, propósito e ação também foi objeto de investigação de John Dewey (1976). Impulsos e desejos não se igualam, segundo o autor, a propósitos, mas podem originá-los, transformar-se neles, a partir de uma “[...] translação para um plano e método de ação baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de um certo modo.” (DEWEY, 1976, p. 66-68).

Impõe-se que a antecipação intelectual, a ideia das consequências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às ideias ímpeto e projeção. Uma ideia torna-se então, um plano de e para a atividade que se vai conduzir. (DEWEY, 1976, p. 68-69).

Dewey (1976, p. 68, 69) aponta o vínculo entre eles ao afirmar que os desejos “são as molas últimas da ação” e que sua intensidade “[...] dá a medida do vigor dos esforços. Mas os desejos serão castelos no ar enquanto não se traduzirem em meios para sua realização”. De acordo com o autor, o desejo tem o poder de vitalizar as ideias e, desse modo, projetá-las de tal modo que se convertam em propósito. Assim, ideias podem tornar-se um plano que leva a uma conduta prática, traçando um caminho entre desejo, propósito e plano de ação.

Todos os três autores concordam sobre o poder mobilizador do desejo e apontam para uma relação entre desejo e propósito. Enquanto Salles (2007) e Marina (1995) falam do papel do desejo dentro dos processos criadores e como ele compensa a vagueza inicial dos propósitos, incitando à ação, Dewey (1976) especifica a relação entre os dois, diferenciando-os e refletindo sobre o processo pelo qual desejos podem se transformar em propósitos. Por meio desse processo, o desejo deixa de ser uma “atividade cega” e impulsiva ao passar pelo julgamento, ou deixa de ser um “castelo no

ar” ao se traduzir em um plano para sua realização. No transcurso do desejo transformado em propósito e sua realização, o desejo é combinado com *reflexão, avaliação, adequação às circunstâncias e planejamento* para, desse modo, dar origem ao almejado.

“DESEJO! DESEJO! Como acessar o desejo de alguém?” Assim proferiu e indagou, enfaticamente, o Arteiro Ambiental ao discorrer sobre seu processo de criação das oficinas para crianças. Ele mesmo respondeu à pergunta: “Se o meu [desejo] não estiver, eu já não vou conseguir. [...] Tem que acessar o seu [desejo] primeiro, se não acessar o seu desejo não vai acessar o do outro. [...] O que eu gostaria? O que a minha “criança dentro” curtiria? Porque senão fica uma coisa muito externa, fazer lá para sei lá o que...”

Podemos perceber uma motivação interna, subjetiva, utilizada pelo Arteiro Ambiental como um pontapé inicial no processo de criação das oficinas para crianças. Um desejo de concretização, em oposição a uma motivação externa, ao “campo da obrigação”, ou ao “fazer para sei lá o que”, o qual dá a impressão de ausência de sentido. Com isso, ele reforça a relação entre desejo e propósito.

O desejo dos propositores e propositoras das oficinas de compartilhar suas pesquisas singulares pode ser um propósito norteador de caráter mais amplo, ao mesmo tempo que a ausência de um direcionamento prévio e extrínseco em relação às oficinas pode se configurar como um terreno favorável à manifestação de desejos e motivações intrínsecas.

A Construtora de Livros, ao responder à pergunta sobre seus processos de criação das oficinas, disse que não consegue desvincular tais processos do modo como iniciou essa atuação. Sua fala evidencia a oportunidade de realizar uma atividade ligada à sua pesquisa pessoal:

Eu não consigo descolar de como surgiu as oficinas. Eu trabalhava como educadora na Casa das Rosas¹² e aí eu comecei a fazer oficina lá. E aí eu tinha esse terreno, esse tema, que eram os livros, foi aí que eu me aproximei dos livros infantis. Aí eu fui para o lado de olhar como objeto por conta da minha formação em artes. Então essas oficinas para famílias eram uma demanda do museu, estava começando essa coisa de atividades pra famílias. E aí para a pesquisa minha, pessoal, crescimento pessoal e eu entrei no mestrado, aí eu comecei a oferecer essa oficina, esse roteiro, esse formato oficina em outros lugares. [...] Então acho que tem uma mistura do meu interesse com o que vem surgindo de resposta, de demanda.

Vejamos um possível caminho de transformação do desejo em propósito, segundo Dewey (1976) e com base nos relatos dos membros do grupo focal. O desejo de compartilhar uma pesquisa individual (ou projeto poético) é transformado em um propósito através de um processo de reflexão, avaliação e consideração das circunstâncias, que leva à elaboração de um plano de ação em direção à sua concretização.

No caso da educadora, o desejo de compartilhar uma pesquisa pessoal encontrou uma oportunidade de realização, o que demandou um processo de elaboração, consideração das condições, juntamente com uma série de adequações para sua realização. Presumo que seja durante esse processo de elaboração, de transformação de desejos em propósitos, que os princípios educativos sejam inseridos na criação das oficinas, já que sua concretização só dá na forma de uma atividade educativa em arte. Do desejo até a sua concretização, o criador ou a criadora passa a conhecer um pouco melhor seus propósitos, podendo assim avaliá-los e aprimorá-los, num percurso de conscientização e reflexão crítica, algo fundamental para uma prática educativa.

¹² A Casa das Rosas, também chamada de Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, oferece exposições, cursos, palestras e oficinas, entre outras atividades, ligadas à literatura.

1.6. Serrar ou não serrar?

Embora o tema “propósito” não tenha sido colocado pelos membros do grupo focal, percebi que ele permeou a conversa de maneira implícita em diferentes momentos. O Materializador Sonoro compartilhou com o grupo que, nas primeiras oficinas que desenvolveu, costumava levar coisas para as pessoas serrarem, mas, com o passar do tempo, foi percebendo que serrar não era tão importante: “[...] Aí eu via também que não era a ideia de eles aprenderem a serrar naquele momento. [...] Acho que o negócio que vale é a ideia, a ideia que você vai compartilhar. Aí eu fui assentando, refazendo, adaptando esse formato [oficina]”

Até mesmo decisões de ordem prática, como serrar ou não serrar, são permeadas por critérios relacionados ao que se pretende alcançar. Considerando que as oficinas acontecem em um único encontro de no máximo duas horas, as decisões que envolvem o que contemplar dentro desse tempo limitado têm que ser assertivas, de modo que não é interessante dispendar tempo com algo que não seja relevante de acordo com o que é almejado.

O relato do Materializador Sonoro mostra que houve um processo de gradativa conscientização, conforme ele ganhava mais experiência, do que considerava mais relevante nas oficinas. Quando o educador fala que a ideia é mais importante, ele parece estar se referindo ao propósito da oficina. O Maquineiro Criativo comentou as observações do Materializador Sonoro e as complementou, compartilhando um pouco de sua experiência:

Qual a ideia da oficina? Como você [Materializador Sonoro] falou: ela precisar serrar? [...] Pode pular essa parte? O importante é só ela montar, ela ter esse processo de montagem. [...] Mas eu fico nessa também: o que eu estou querendo passar? Por exemplo, a oficina de jogos de madeira eu já vi que é uma coisa muito de pai e filho, de ter uma experiência de martelar, de lixar, muitas vezes a pessoa nunca pegou num martelo na vida. [...] Esse é um perfil muito específico de oficina. (grifos meus).

Avaliação "Desenhar"

1 -> Acolhimento / Inspiração

2 -> ...

temas" + cronômetro de 10 min (desafio instigante) ...

3 -> Extensores: super ...
ti falta de CRIAÇÃO ao invés de ...



EXPOR TUDO NO CHÃO E

Filtro: -> vendados desenhando

-> Explorar mais o / mais

-> Colar 1 na parede

-> metade na parede / metade no chão

TEMPO a) todos desenhando "um

TEMPO b) ainda vendados

APRECIACAO desenham livremente

senho do colega

APITO c) troca metade / p

tenham por ex: "o do

d) troca e cola no

e) ... do ... já ... fazem

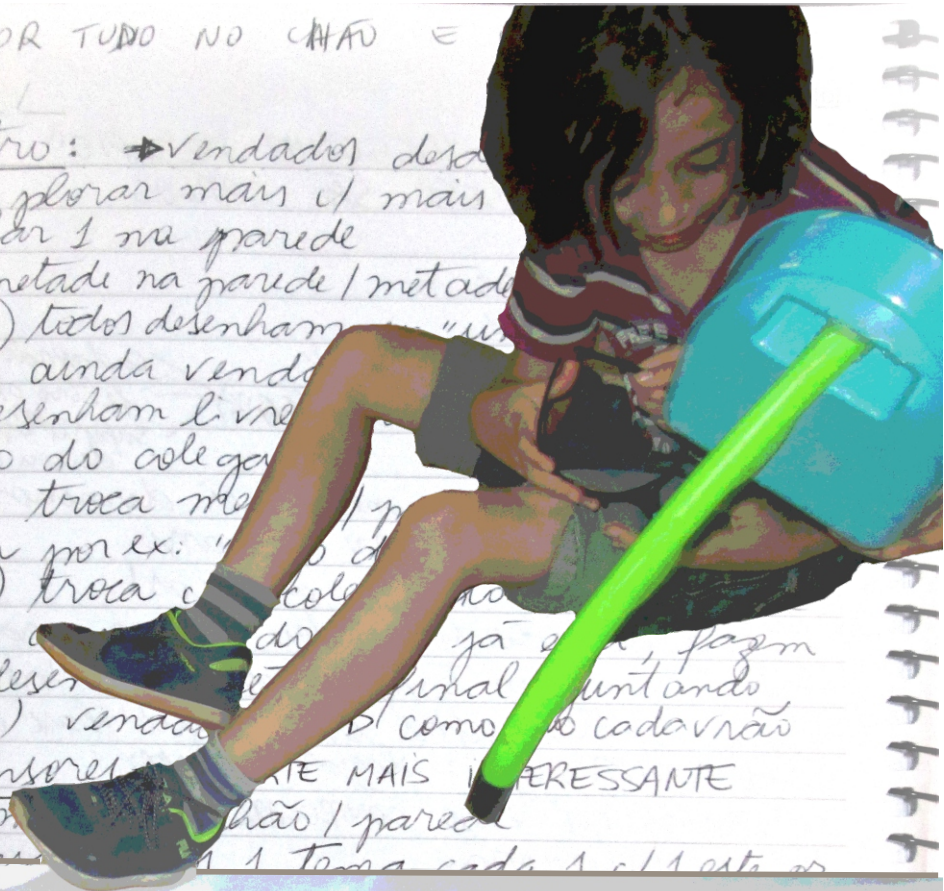
um desenho ... final juntando

tudo) vendados ... como ... cada um

Extensores ... TE MAIS INTERESSANTE

-> ... chão / parede

-> ... Tema cada 1 c / 1 este ...



AS TRANSFORMAÇÕES

...ro experime

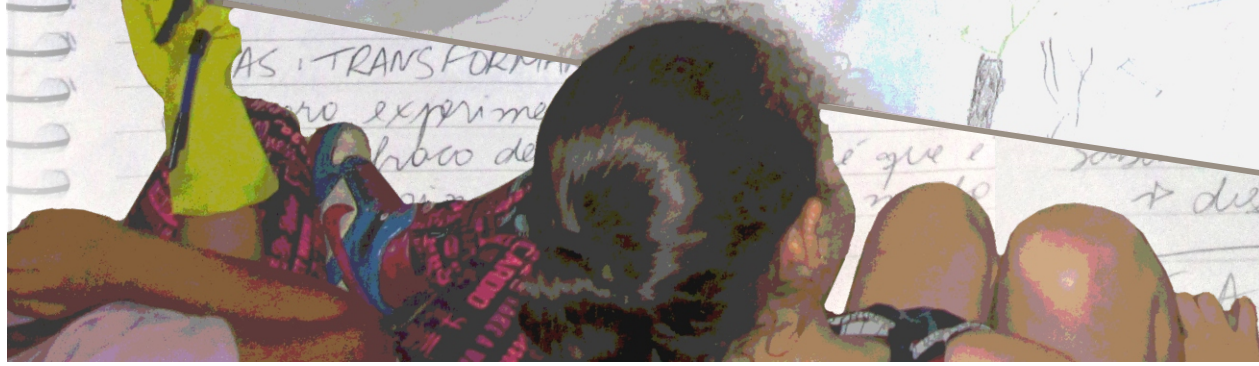
...hoco de

... que e

...sona

-> distribuir ...

A CRIAÇÃO INDIVIDUAL ???



A fala do Maquineiro Criativo evidencia um processo reflexivo acerca do que ele almeja em suas oficinas, e o educador se mostra atento às especificidades em relação ao público e também aberto e flexível perante o que se mostra como expectativa desse público participante.

O Arteiro Ambiental comentou sobre uma oficina com caráter bastante processual, durante a qual cada participante lidava com suas criações à sua própria maneira. A atividade aconteceu durante quatro semanas consecutivas com públicos diferentes, o que permitiu o reaproveitamento de parte dos materiais.

*A ideia era que as pessoas chegassem e pudessem manusear materiais que a gente tinha pré-definidos, mas que a gente fizesse **interferências mínimas [...] mais de ideias e possibilidades, do que falar como fazer**, até porque tinha coisas que a gente não sabia fazer. E foi bem interessante, porque aí você lida com o **repertório do outro mesmo**. [...] As pessoas não levavam as coisas, eles faziam e deixavam. [...] Tinha uma coisa também **ecológica** de reaproveitar esse material, era um material que já era de reciclagem na maioria e a maioria ia voltar pra ser usado novamente naquele próprio projeto que durou quatro semanas, durante um mês de férias. Como é que a gente faz esse contorno do que está “sendo ensinado”, entre aspas? Porque é um **processo mesmo**. [...] Como que a gente **valoriza essa experiência**? Porque tem pessoas que se frustram com essa imaterialidade: “mas eu não estou levando nada, eu não aprendi nada, porque o cara não ensinou uma técnica...” [simulando um participante frustrado]. Mas a gente viu muita coisa legal! (grifos meus).*

Vejamos alguns pontos que se destacam. O foco no processo se apresenta como uma das vertentes principais da oficina, o que é reforçado pela decisão de os participantes não levarem para casa suas criações, algo ligado também a um objetivo de sustentabilidade, já que os materiais seriam reaproveitados nas oficinas subsequentes. O fomento aos processos criativos pessoais, mais do que uma orientação geral sobre o que fazer e como fazer, mostrou-se um importante aspecto. Não parece faltar clareza para

o educador em relação aos propósitos da atividade, já que ele fala do “contorno do que está sendo ensinado”, mas parece que a dificuldade maior seria evidenciar e valorizar essa experiência imaterial para os participantes.

Relacionando os relatos do grupo focal com a fundamentação até então apresentada, minha percepção é de que a carga afetiva do desejo mobiliza criadores e criadoras a construírem os meios e métodos necessários para sua satisfação, num processo de construção de propósitos, bem como de um plano para sua concretização. Na elaboração do desejo inicial de compartilhar uma pesquisa individual até a sua materialização na forma de uma oficina de arte para crianças, parece acontecer uma série de transformações e combinações, através das quais o desejo deixa de ser “atividade cega” e impulsiva, ao ser combinado com reflexão, avaliação, adequação às circunstâncias e planejamento para, desse modo, dar origem ao almejado.

1.7. Um percurso percorrido

“Desenho-desafio” foi a primeira oficina que elaborei para uma instituição cultural em que eu não trabalhava. Isso aconteceu em 2011, antes da minha atuação como arte/educadora autônoma em tempo integral. Eu trabalhava em uma instituição e fui contatada por outra para desenvolver uma atividade pontual. Essa oficina perdurou de 2011 até o início de 2020, quando a pandemia causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, fez com que todos os trabalhos presenciais precisassem ser cancelados.

A atividade passou por muitas transformações ao longo dos quase nove anos de existência, a começar pelo nome, que teve várias versões: “Desenho Vivo”, “DesCorpEtivo”, “Desenho Corporal Coletivo” e, por fim, “Desenho-desafio”. Atribuo grande importância ao nome das oficinas, pois muitas vezes ele é a principal referência que muitos participantes têm da atividade, de modo que eu tento ser acurada nessa comunicação.

O nome também está relacionado aos propósitos da oficina. Uma intenção que estava bem evidente para mim, desde o início da criação dessa oficina era o desejo de requisitar o corpo (não só as mãos) durante as diferentes atividades de desenho que compunham a prática. Com o primeiro nome, “Desenho Vivo”, procurei fazer um trocadilho com o termo “modelo vivo” – proveniente do universo do desenho – e comunicar que haveria movimento. Porém, percebi que o nome não dava conta de informar tudo isso, de modo que desisti dele.

“DesCorpEtivo” foi uma abreviação de “Desenho Corporal Coletivo”, e foi baseado em uma das etapas da atividade, o *cadavre exquis*¹³. Eu queria algo inventivo e inusitado, assim como a proposta, e ainda tentei incorporar uma das etapas no nome, no entanto, concluí que não fazia sentido para quem não conhecia a proposta, e por isso abandonei essa versão também. “Desenho Corporal Coletivo” foi um nome que me deixou satisfeita, pois concluí que ele resumia alguns aspectos importantes da oficina: a técnica, o fato de que o corpo seria requisitado e que haveria dinâmicas coletivas. E, por fim, depois de muitas edições da oficina, mudei o nome para “Desenho-desafio”, dado que em todas as etapas da atividade havia desafios diferentes.

Desde o início, parte do intuito da oficina sempre foi desmistificar alguns conceitos convencionais – e, a meu ver, equivocados – do que seria um “bom desenho”, “saber desenhar” ou “desenhar bem”, todos eles ligados ao desenho naturalista, que procura imitar a realidade com perfeição. Essas ideias levam à crença de que seria preciso nascer com um dom para poder desenhar, algo que, por sua vez, poucos possuiriam, o que acaba

¹³ A expressão em francês significa “cadáver esquisito” e se refere a um método, utilizado pelos surrealistas e dadaístas, de junção de partes aleatórias, seja de palavras e frases (para construir um poema), ou de partes de desenhos e imagens. Utilizando o acaso e a construção coletiva, o resultado desse método é sempre imprevisível.

desencorajando as crianças a desenhar e tirando o prazer dessa técnica que possui tantas possibilidades.

A desconstrução dessas crenças durante a oficina se dá de diversas maneiras: através de conversa, de apresentação de possibilidades e da prática. Começo com uma conversa sobre desenho para entender o que os participantes pensam a respeito e como se relacionam com a técnica. A conversa é incrementada por uma série de imagens de desenhos de artistas em estilos diversos, o que ajuda no questionamento das crenças citadas e na apresentação de possibilidades alternativas. Então, dou início à parte principal, a experimentação de novas maneiras de desenhar, incomuns, buscando trazer diversão e prazer no ato de desenhar em forma de desafios: desenho sem papel e sem lápis; dinâmicas com *cadavre exquis* (explorando o acaso, a criação coletiva e a falta de controle sobre o resultado); uso de extensores corporais que requisitam outras partes do corpo para desenhar; desenho sem enxergar e outros desafios não convencionais de desenho.

Eis alguns dos objetivos dessa oficina com base nos meus registros no início de seu desenvolvimento entre 2011 e 2012:

*Fomentar a criatividade e a expressão; estimular a convivência e o trabalho em grupo; reforçar a autoconfiança no desenhar; mostrar que todos possuem a capacidade de desenhar; desmistificar a ideia de que só o desenho “realista” é bom; explorar maneiras diferentes e prazerosas de desenhar; explorar o corpo, experimentando desenhar sem as mãos; trabalhar de forma interdisciplinar.*¹⁴

¹⁴ Eu optei por utilizar uma terceira fonte para as citações provenientes do meu caderno de registro pessoal (2014-2020), sem recuo, de modo a diferenciá-las das citações dos autores e das citações do grupo focal.

DESENHO-DESAFIO

DESENHO-DESAFIO 2020

IMAGENS / ilustrações /

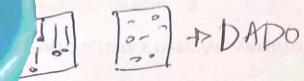
- ① Desenho sem papel
- ② Cadavirão
- ③ Desenho
- ④ ?

canetinha / giz cera
 cadavre A4 (levar dobrado, 3 cores diferentes)
 régua / cronômetro 3" / trace junto ✓

sem papel ✓
 tema / tema / tema
 3" 2" 1" 30s

metade com
 metade sem TEMAS?

trazer em... < cartões c/ grafismos
 temas



1 | 2 | 3 | 4 | 5 (8 dezo)
 3 deys 2 deys 1ob 1ob 1ob

troca de la

Transparência ~~DESAFIO TEMAS~~?
 or cima do cadavre transformar em
 outra coisa

ATIVIDADE	SUPRIMENTOS
FELTRO	feltro
CADAVRÃO	cadavirão
ESTENSORES	plotter
vendas?	fax
MEMÓRIA	calculadora

Papeizinhos sorteados
 tema
 3 cores ≠ 5
 níveis diferentes

fruta animal	de vestir
cuí mer espou	
vira terra	de vestir
na rua	de vestir
uso pl comer LETR	
assustador	imagem
deliciosa	diversid
coisa viva	

objetos
 cola dovida?

AI'S
 as dobrados
 / giz cera (OK)

(canetas grossas)

ro (so tem) (OK)



Por fim, como a atividade foi desenvolvida pela última vez entre 2019 e 2020, mais alguns objetivos foram adicionados aos anteriores:

Fomentar atitudes criadoras e processos de criação individuais; estimular a criatividade e a imaginação, de modo que a experiência seja lúdica, prazerosa e divertida; mostrar aos participantes que conseguem fazer desenhos bacanas com a habilidade que têm, mesmo sem muita técnica.

Entre 2017 e 2020, fiz uma avaliação sistemática de todas as vezes que desenvolvi essa oficina em diferentes lugares, contextos, com perfis diversos de participantes. A linguagem que utilizo nos registros é bastante coloquial, já que, a princípio, eu seria a única pessoa a acessá-los, pois não tinha a intenção de compartilhar tais informações. Pelo mesmo motivo, a escrita é sucinta, sem grandes explicações ou contextualizações, uma vez que eu sabia a que estava me referindo, de modo que buscarei preencher algumas lacunas ao trazer essas anotações para esta pesquisa.

Apesar da informalidade da linguagem, eu buscava fazer avaliações detalhadas: durante uma temporada de uma mesma oficina na mesma instituição (em dias diferentes), eu avaliava cada dia de atividade, depois cada etapa da atividade e, no final, fazia uma avaliação geral da temporada com conclusões e ideias para mudanças, resolução de problemas e aprimoramento geral. A avaliação englobava tanto aspectos práticos, como materiais, duração e ordem das etapas, imprevistos e situações específicas, quanto aspectos mais conceituais, tais como propósitos, estratégias, questões educativas e artísticas. Eu também avaliava periodicamente meu trabalho como um todo, a relação entre as

diferentes atividades, assim como os propósitos orientadores da minha atuação de forma mais ampla.

Como já mencionei anteriormente, uma grande parte da avaliação das minhas oficinas é relacionada à resposta dos participantes às propostas, ressaltando que há expectativas específicas da minha parte acerca dessa resposta. Por meio dos meus registros da oficina “Desenho-desafio”, pude identificar algumas dessas expectativas. Eis alguns trechos selecionados de diferentes ocasiões em que desenvolvi a atividade, os quais se referem ora a diferentes etapas da atividade, ora à atividade em geral:

“Criatividade, empolgação do público e diversão!” (2014); *“Eles ficaram muito empolgados!”* (2020); *“Super rolou! Divertido, instigante!”*(2018); *“A parte do desenho em si não foi muito estimulante.”*(2018); *“A coisa dos temas funcionou, eles se engajaram!”*(2020).

Criei esse recorte de diferentes períodos com o intuito de mapear as minhas próprias expectativas em relação à resposta dos participantes, pois, de início, elas não eram tão evidentes para mim. Agora, ao ver esses trechos agrupados, é possível percebê-las com mais clareza: minhas expectativas em relação aos participantes eram de que houvesse envolvimento, entusiasmo e diversão, ou seja, eu tinha um foco voltado para uma experiência prazerosa e que fizesse sentido para os participantes.

Contudo, analisando minhas anotações, a resposta dos participantes não se mostra como único critério de avaliação; há registros de momentos em que, mesmo os participantes se engajando em determinada etapa da atividade, havia ainda outros objetivos que eu tinha estabelecido que não tinham sido atingidos:

“Foi bom, mas faltou instigação.” (2017);
“Rolou, mas senti falta de criação ao invés de só experimentação.” (2018).

Os dois relatos acima mostram situações de etapas específicas da atividade nas quais, embora o público pareça ter se engajado, não fiquei totalmente satisfeita quanto ao que eu almejava, ou seja, ao propósito da oficina. Avaliei que essa atividade, num dado momento, estava com foco excessivo na experimentação, e faltava privilegiar mais a criação, informação que se complementa em outros registros:

Ideias: transformar, criar o que começou como mera experimentação. O ponto fraco dessa atividade é que tem muita experimentação e quase nada de criação. (2018); Talvez uma coisa menos coletiva? Mais individual??? [...] De novo foquei demais na experimentação e de menos na criação e no resultado. Embora meu foco nunca seja o resultado em si, é importante que eles consigam fazer algo de que se orgulhem e que achavam que não conseguiam. [...] Precisa ter mais processo e resultado. Efeito mais bacana!!! (2020).

Aqui, trago questões que se referem a um equilíbrio entre diversos aspectos: entre experimentação e criação, entre dinâmicas coletivas e individuais e entre processo e resultado. Experimentação, criação coletiva e individual são aspectos que eu procuro privilegiar nas atividades, buscando manter um foco maior no processo do que no resultado. No entanto, a ausência de um resultado ou um desequilíbrio entre processo e resultado pode se

tornar um problema, visto que os participantes podem ter a sensação de não ter construído algo, ou de não ter desenvolvido muito.

É possível perceber nesses casos a relação entre avaliação, objetivos e propósitos das atividades, que fica mais evidente nos trechos a seguir:

“Essa etapa está meio solta, meio sem propósito, sem sentido.”; “Essa etapa não está rolando, só como curiosidade.”; “Preciso rever o propósito de cada etapa!” (2020).

Agora, vejamos um pouco como se deu o processo de criação dessa oficina. Em 2010, quando eu trabalhava no Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, fui impactada pela exposição da artista alemã contemporânea Rebecca Horn¹⁵. No entanto, esse impacto ficou armazenado em minha memória. Somente um ano depois é que utilizei essa referência, que foi transformada e inserida na proposta então chamada “Desenho Corporal Coletivo”. Misturei essa referência com outras: desenhos não convencionais de artistas conhecidos (como Picasso e Salvador Dalí); o método do *cadavre exquis*, o conceito da *action painting*¹⁶, entre outros.

¹⁵ Rebecca Horn é uma artista alemã contemporânea cuja parte da produção consiste na criação de “*body extensions*”: aparatos acoplados a diferentes partes do corpo. Fonte: <https://www.rebecca-horn.de/pages-en/biography.html> Acessado em 27/06/2020.

¹⁶ *Action painting* é o nome do movimento que surgiu na cidade de Nova Iorque na década de 1940, ligado ao expressionismo abstrato. Também chamado de “gestualismo” explorava os movimentos do corpo em pinturas abstratas de grandes dimensões, com as telas usualmente colocadas horizontalmente sobre o chão para que o pintor ou pintora pudesse se mover amplamente sobre ela.

Lembro aqui que o Materializador Sonoro relatou que é alimentado pelas referências ao mesmo tempo que responde criativamente a elas, transformando-as e recriando-as de uma maneira própria. Meu processo de criação da oficina, hoje chamada “Desenho-desafio”, deu-se de forma bastante similar. Nos processos de criação artística, as referências são tanto filtradas através da percepção, que é singular, quanto recriadas de forma única, relacionadas ao projeto poético pessoal: “[...] é a criação como seleção de determinados elementos que são recombinações, correlacionados, associados e, assim, transformados de modo inovador”. (SALLES, 2007, p. 95).

Aquela intenção que estava clara para mim desde o início da criação da oficina, de requisitar o corpo de forma mais abrangente, relacionou-se diretamente com a referência dos extensores corporais de Rebecca Horn, configurando uma oportunidade de utilizá-la. A referência veio à tona, filtrada pela vontade de solicitar o corpo, e foi combinada com outras referências, as quais foram transformadas, seus contextos mudaram, foram combinadas com outros elementos e transportadas para um universo lúdico, uma vez que as atividades eram voltadas para crianças.

1.8. Refletindo sobre o passeio

A ausência de parâmetros predeterminados por parte das instituições culturais em relação às oficinas de arte para crianças me levou a investigar como arte/educadores e arte/educadoras as criam, partindo do princípio de que tal criação está atrelada a propósitos. A presença de projetos pessoais na concepção das oficinas traz uma singularidade a elas, aproximando sua criação a processos e procedimentos artísticos, permeados por subjetividade.

Parece que estamos atolados. Temos de escolher, e escolher com acerto, mas o artista só pode socorrer-se da sua própria avaliação subjetiva, que funciona segundo o juízo do seu

gosto. [...] A já citada ausência de um cânone objetivo lança-nos nos braços de uma subjetividade, do qual esperamos que invente seu próprio critério e, ao mesmo tempo, que não o faça arbitrariamente. (MARINA, 1995, p. 233).

É possível conciliar a subjetividade da criação artística e a clareza de propósitos da educação? Minha percepção, à luz dos autores que fundamentam esta pesquisa, é que, durante o processo de transformação do desejo em propósito, até a sua concretização – a realização das oficinas –, procedimentos artísticos se misturam com princípios educativos. Um processo que parece se iniciar de maneira subjetiva e afetiva, mas segue seu percurso permeado por reflexão, julgamento, métodos e plano de ação, até se tornar uma prática educativa em arte. A característica particular dessas oficinas serem desenvolvidas repetidas vezes em diferentes contextos corrobora os processos crítico-reflexivos que parecem permitir uma amálgama entre propósitos ou desejos subjetivos e individuais e propósitos educativos.

Por meio da oportunidade de manifestar meu desejo inicial de compartilhar experiências prazerosas com a criação artística, esse desejo foi se transformando em propósitos, através de constante aprendizado e reflexão, num processo de elaboração similar ao que Dewey (1976) descreveu. Essa transformação parece ter se misturado com meu próprio desenvolvimento profissional dentro desse campo. Tudo isso foi transformado e ressignificado para o contexto no qual as oficinas se desenvolvem, da educação não formal, em que há a possibilidade de compartilhar propostas autorais que envolvam experimentação.

Assim como Salles (2007) conceitua os processos de criação como provisórios, em contínua construção, inacabados, o mesmo pode ser dito de tais oficinas. Há um espaço para constante aprofundamento e desenvolvimento, bem como para criar novas propostas melhores, com base em toda a experiência e reflexão

prévias acumuladas que trazem uma maior conscientização de nossas escolhas, critérios e propósitos.

“E o que desejamos fazer dirige o nosso olhar, fecunda a realidade e fá-la estar em permanente estado de parto”. Essa frase de José Antonio Marina (1995, p. 38), que inspirou do título deste capítulo, sintetiza, de forma poética, os processos de criação: somente o olhar criador, que é dirigido pelo desejo, é capaz de enxergar a realidade impregnada de possibilidades, a qual, a meu ver, é fecundada por propósitos.

2. O contorno da poesia



Desenvolvimento da poesia
- prática de
- reflexão das
- atividades
(em relação aos
- processos ou ações)
- seus propósitos

Estratégias pedagógicas
(em relação aos
- processos ou ações)
- seus propósitos
- pesquisa (teórica) necessária
- para garantir o sucesso

Sabe ensinar?
(desenvolver uma didática
- para uma metodologia)
- DEBATE/AVALIAÇÃO/
- AFRONTAMENTO (manter
- comprometido o diálogo em contextos
- de aprendizagem)

Atividade
- de ensino
- aprendizagem
- baseada
- em projetos

Meu
- percurso
- profissional

Educação
- para pensar
- (PFLA)

Engenharia
- Digital

Engenharia
- de Software

Engenharia
- de Sistemas

Capítulo 2. O contorno da poesia

2.1. O ambiente das oficinas

No capítulo anterior, vimos o papel dos propósitos na criação de oficinas dentro do recorte delimitado, agora, discutiremos as formas criadas a partir dos propósitos, investigando a natureza das oficinas: suas características e particularidades, sua relação com o contexto no qual ocorrem e algumas estratégias nelas empregadas. O tipo de oficina discutido tem como base as colocações dos arte/educadores e arte/educadoras que compuseram o grupo focal em diálogo com a minha experiência como proponente de oficinas.

Há uma grande concentração de instituições culturais na cidade de São Paulo – museus, centros culturais multidisciplinares, equipamentos e espaços de ação cultural, lazer e cidadania – de naturezas diversas: instituições públicas, privadas e fundações. Cada uma delas tem sua identidade e missão, seja voltada para um tema específico ou para uma diversidade de assuntos, linguagens e serviços, o que essas instituições têm em comum é uma programação cultural voltada para diversas faixas etárias. A grande maioria desses equipamentos possui uma programação direcionada ao público infantil que acontece de maneira frequente nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, composta por peças de teatro, contação de histórias, oficinas de linguagens artísticas diversas etc.

O formato “oficina” recebe nomes variados de acordo com a instituição: “oficina para crianças”, “oficina para pais e filhos”, “atividade para famílias”, “ateliê aberto”, entre outros. Existe uma diversidade de tipos de atividades: algumas voltadas para o ensino de uma técnica (de gravura, por exemplo); outras nas quais todos os participantes seguem um mesmo passo a passo para confeccionar algo predeterminado e chegam a um mesmo resultado (como uma oficina de caleidoscópio); há ainda atividades que envolvem um fazer artístico, com caráter mais experimental, entre

outras. As oficinas aqui investigadas se encaixam nessa última categoria, são propostas nas quais cada participante desenvolve a atividade à sua própria maneira.

Os arte/educadores e arte/educadoras que atuam de forma autônoma costumam apresentar propostas pontuais de oficinas ou seus portfólios para as instituições, que por sua vez decidem qual ou quais irão contratar ou não. É muito raro haver um direcionamento prévio por parte das instituições acerca de temas, linguagens, técnicas, objetivos ou metodologias, o que traz um campo de possibilidades a ser explorado por arte/educadores e arte/educadoras no momento da elaboração das oficinas.

José Antonio Marina (1995) elenca três elementos principais que configuram um projeto: *objetivo*, *condições* e *critérios*. O objetivo, que se compara à meta, ao propósito inicialmente impreciso – discutido no primeiro capítulo –, ativa a conduta e os critérios, permitindo-nos reconhecer se estamos no rumo certo e se atingimos a meta. Segundo o autor, as condições e restrições, que podem ser implícitas ou explícitas, “[...] balizam o campo de atuação e excluem grandes massas de possibilidades” (MARINA, 1995, p. 188). Estamos falando das circunstâncias externas, ou seja, do contexto em que os projetos se materializam e que é por eles influenciado e modificado.

Primeiro, vamos situar as oficinas dentro do âmbito da educação não formal. Jaume Trilla (2008, p. 38-39) levanta os elementos em comum entre a educação formal e a não formal: ambas as atividades são intencionais com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e “[...] se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos”. Embora haja a já apontada indeterminação prévia da série de aspectos que compõem as oficinas por parte das instituições culturais – deixando sua definição a critério dos e das proponentes –, um aspecto é certo: a presença de objetivos de aprendizagem e/ou formação, mesmo que eles se manifestem de maneiras variadas.

O autor enfatiza que o conceito de educação não formal não trata de um método ou metodologia, pelo contrário, nele cabem diversas metodologias, incluindo as convencionais:

O que ocorre é que a educação não-formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que *facilitam certas tendências metodológicas*. O fato de não ter que seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes, etc.), seu *caráter não obrigatório*, e por aí afora, tudo isso facilita a *possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas* (e, geralmente, mais *flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas*) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal. Mas repetimos: isso é apenas uma tendência, uma ênfase, e não um elemento essencial ou uma característica conceitualmente necessária. (TRILLA, 2008, p. 42, grifos meus).

Aqui temos um cenário poroso, de certa flexibilidade e abertura, no qual as oficinas se inserem e no qual arte/educadores e arte/educadoras têm um campo de possibilidades a serem exploradas, com a oportunidade de incorporar em suas práticas pesquisas pessoais ou projeto poéticos, conforme discutido no primeiro capítulo, bem como uma série de outros aspectos a serem discutidos ao longo deste capítulo. Tudo isso mantendo no horizonte o aspecto educativo das atividades com suas devidas implicações.

Trilla (2008, p. 42) traça uma definição de educação não formal como sendo “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema escolar regrado”,

de modo que a distinção principal entre a educação formal e a não formal seria a inclusão em um sistema educativo regrado ou a exclusão deste. Por fim, o autor fala da diversidade e amplitude de atividades, instituições e programas que englobam a educação não formal e as organiza em diferentes âmbitos, como o do lazer e da cultura, dentro do qual as oficinas aqui discutidas se encaixariam. Ao delimitar esse âmbito, Trilla (2008, p. 43) destaca que fazem parte dele o desejo de aquisição e usufruto cultural dentro do tempo livre de uma maneira não acadêmica nem utilitarista e a contemplação de pessoas de todas as idades, tornando tais atividades “[...] uma importante oferta educacional não-formal”.

Agora, entremos no contexto mais específico em que as oficinas acontecem, cheio de peculiaridades que as impactam e nelas interferem, de maneira direta e ou indireta. As oficinas se configuram em um único encontro com duração média de duas horas; elas acontecem dentro do tempo livre dos participantes, de modo que a participação é voluntária; há uma interação entre as crianças e seus responsáveis adultos; as atividades são gratuitas e a maioria não requer inscrição prévia¹⁷; os participantes (em sua maioria) não se conhecem e não costumam conhecer os proponentes das atividades; uma mesma atividade pode ser desenvolvida diversas vezes, num mesmo local em diferentes dias e horários e/ou em diferentes instituições e contextos, com variações quanto ao público, duração, entre outros fatores.

As oficinas de arte para crianças são compostas a partir de uma combinação de diversos aspectos, tais como: temas, assuntos, linguagens, técnicas, objetivos, propósitos, tipo de atividade, metodologias e estratégias educativas, entre outros. Tendo como objeto de estudo o processo de criação das oficinas, o intuito deste capítulo é investigar como se dá a definição de todos esses

¹⁷ Trago esse dado a partir da minha experiência, tendo prestado serviço para mais de vinte instituições culturais durante um período de sete anos. O que costuma haver, na maioria dos casos, é uma retirada de senha cerca de trinta minutos ou uma hora antes do início da atividade.

elementos, considerando-os parte integral de sua criação. A possibilidade de, supostamente, poder escolher “tudo”, vem acompanhada de uma responsabilidade. Retomo algumas questões levantadas anteriormente: *como definir? Quais critérios utilizar? Como nos nortear? Como fazer escolhas pertinentes ao contexto?*

2.2. Contorno nítido

Durante o encontro do grupo focal, a pergunta mote da discussão foi acerca dos processos de criação das oficinas de arte para crianças. Após os integrantes do grupo responderem à pergunta, a conversa começou a se desenrolar de maneira mais fluida e eu, como moderadora, não interferi nela, com o intuito de observar os assuntos e temas de maior interesse do grupo. A certa altura, houve uma vontade dos participantes de buscar pontos em comum entre suas oficinas, mesmo que elas fossem permeadas por pesquisas tão particulares, conforme discutido no primeiro capítulo. Houve uma intersecção entre muitos pontos das diferentes oficinas propostas por cada participante do grupo focal, bem como das minhas próprias.

Ao longo da conversa, os participantes do grupo revelaram características de suas oficinas em momentos diferentes. Ao discorrer sobre o seu processo de criação das oficinas, a Criadora Experimental trouxe pontos importantes que as compõem:

*Meu processo é muito de **adaptação**, de **troca** e de **criação experimental**. Todas as oficinas que a gente faz envolvem um **fazer artístico que não tem um produto final necessário**. Tem um produto, ele vai aparecer, mas **não necessariamente ele precisa aparecer**. Porque tem a **questão do processo, do fazer e das trocas entre os pais e os filhos**, porque as nossas oficinas são sempre pais e filhos, nunca é só pra criança. (grifos meus).*

AUTO-CONHECIMENTO
AMPLIAÇÃO/DESCOBERTA

Estimular a descoberta
mento da própria potência
uma atmosfera de amorosa
e de desafios que instiga
a sensibilidade e a a
Diversão. Sentido. P
Transformação. (o
... que contribuiam para a real
do indivíduo.

**OUVIR E FALAR
DIFERENTE**



Aqui já temos algumas definições importantes que começam a delimitar um tipo de oficina, que envolve fazer artístico, criação experimental, foco maior no processo do que em um produto final, adaptação e troca. O Arteiro Ambiental também enfatizou o aspecto processual de suas oficinas: “*Como é que a gente faz esse contorno do que está ‘sendo ensinado’, entre aspas? Porque é um processo mesmo!*”. Ele deu um exemplo de uma oficina que participou com seus filhos, e afirmou que ela parecia uma linha de montagem, com três fases: “[...] *recebe sei lá o que, cola sei lá o que... durava dez minutos*”. Houve divergências sobre a pertinência desse tipo de oficina, assunto que não é o foco deste capítulo, porém, em sua argumentação, o educador explicitou o que considera fundamental em uma oficina de arte para crianças:

Eu fico pensando assim: qual é a experimentação? Alguma experimentação para mim tem que ter. E aí o controle. Qual é o controle? A gente sempre tem um controle, uma limitação de tempo, espaço e material. Tem que ter, senão também vira “qualquer nota”. Eu sempre fico pensando nisso: onde que vai ter o indivíduo ali? Para não sair tudo igual. Quando sai tudo igual... é muito louco. Nem que seja na decoração! (grifos meus).

A importância da experimentação, já trazida pela Criadora Experimental, foi reforçada pelo Arteiro Ambiental, que adicionou outro elemento: o estímulo da singularidade durante os processos da oficina, em que cada participante cria à sua maneira. A Construtora de Livros falou do desafio de fomentar processos de criação em um curto espaço de tempo, reforçou a presença da experimentação e pareceu ter como objetivo (ou um deles) a apresentação de algo novo:

Acho que é um desafio pensar num processo de criação de uma hora¹⁸, de como provocar alguma coisa. Eu penso, será que hoje eu trouxe algo novo? Um

¹⁸ As oficinas costumam ter uma duração média de duas horas, porém há variações entre uma e duas horas. O que tenho percebido, ao longo dos

olhar, uma nova experimentação? Ou no material ou na proposta... Porque [a pessoa] pode sair dali fazendo uma coisa que já fez. Então acho que é um desafio mesmo... (grifos meus).

O Materializador Sonoro sugeriu uma reflexão sobre interseções entre as diferentes proposições. O educador reforçou os aspectos já colocados e acrescentou a questão da experiência e da manualidade como pontos em comum entre todos:

Uma questão mais experiencial, né? Uma questão mais criativa, criadora. [...] O que a gente tem em comum aqui é a manualidade, né? [...] Eu vou levar, por exemplo, uma experiência de artes visuais com tecido, você pode dar uma proposta, alguma coisa, você pode provocar algum lugar que vai ter que ter uma manualidade, uma materialidade, de um fazer, de uma experiência, de uma relação com aquilo que cada um vai resolver do seu jeito. [...] Se volta pra si, bastante individual, a expressão própria genuína da pessoa. (grifos meus).

O Maquineiro Criativo falou do processo criativo, que, no seu caso, ocorre através de princípios da mecânica aliados a princípios do design: “[...] *mas na própria oficina mostramos aprender o processo... não precisa nem ser mecânica, mas é um processo criativo que envolve lógica de montagem e que isso é útil pra várias coisas*” (grifos meus).

Ao reunir tudo o que foi falado que abrange as características das oficinas para crianças criadas pelos integrantes do grupo, temos a seguinte composição em comum: elas envolvem um fazer artístico, a experimentação e a manualidade, contemplam a criação, focam mais no processo do que em um produto final, possuem uma materialidade (diferente, por exemplo, de atividades de dança ou teatro), estimulam a singularidade nos processos através da

anos, é uma tendência por parte de muitas instituições de encurtar o tempo das oficinas, algo que se apresenta como um problema quando o intuito é trabalhar processos de criação e o fazer artístico. Além disso, a diminuição da duração também pode afetar negativamente a remuneração, que costuma ser por hora.

autoexpressão e têm um caráter experiencial. O conjunto dessas características evidencia que, nessas oficinas, a *arte não se limita a um conteúdo*, mas é abordada a partir de suas *operações, processos e procedimentos*, o que as configura como *vivências ou experiências artísticas*.

A inserção das oficinas dentro do campo da educação não formal, fora do sistema regrado e obrigatório, viabiliza explorar uma diversidade de estruturas e metodologias, incluindo as de caráter experimental. Essa configuração de abertura e flexibilidade não deve, no entanto, ser confundida com descompromisso ou falta de rigor e de planejamento, pois as atividades inseridas nesse campo possuem objetivos de aprendizagem e/ou formação (Trilla, 2008), conforme colocado anteriormente.

Após a definição das características em comum entre as diferentes oficinas, o rumo da conversa caminhou em direção à uma reflexão e tentativa de delinear um formato, tarefa que não se mostrou muito fácil. Considerando que as oficinas, por suas características processuais - que envolvem experimentação e que se desenrolam de maneira individual, envoltas em subjetividade e imprevisibilidade - como criar uma estrutura? Como criar “contorno nítido”? Utilizando uma expressão trazida pelo grupo.

Retomo a questão que o Arteiro Ambiental colocou sobre o desafio de criar um “contorno do que está sendo ensinado”, considerando o caráter aberto das oficinas. O Materializador Sonoro contribuiu para a discussão ao falar que processos criativos podem “[...] *degringolar, vira zoeira. Como a gente cria um contorno nítido? Tem que ter contorno!*”. Em alguns momentos, o conceito de “contorno” foi comparado ao de “controle” pelo Arteiro Ambiental: “[...] *a gente sempre tem um controle. Tem que ter! Senão também vira ‘qualquer nota’*”.

Houve uma preocupação em deixar claro que o termo “controle” não tinha o sentido de dominar ou engessar, tanto que, em vários momentos, foram colocados outros termos como sinônimos, como “limite” e “foco”, e foi enfatizada a possibilidade de extrapolá-los:

Controle no sentido de limite, tem limites também, mas também pode passar do limite, pode virar outra coisa, depende da nossa relação, de o quanto a gente está aberto pra que isso aconteça. [...] Uma coisa que é quase esse foco. Vamos alargar o foco, vamos expandir. (Materializador Sonoro, grifos meus).

Era como se o grupo estivesse à procura do melhor termo para descrever o que queriam dizer. As palavras “controle”, “limite” e “foco” pareciam trazer, dentro do contexto das falas, um sentido de delimitação, de modo que, a meu ver, o termo “contorno” parece o mais apropriado em relação ao que almejavam comunicar. A importância do contorno, vale ressaltar, foi colocada como estratégia para evitar que a atividade possa “degringolar”, “virar zoeira” ou “virar qualquer nota”. Essas colocações parecem significar que não é porque as oficinas possuem um caráter experimental, processual, que elas são abertas para fazer qualquer coisa de qualquer jeito, sem preparação ou reflexão. Se essas possibilidades são rejeitadas, é porque há proposições que contêm fundamentos, critérios, estratégias e propósitos.

Por se tratarem de atividades artísticas que englobam fazer, criação e experimentação, e dado o contexto – que permite métodos e estruturas mais abertas e sem uma predeterminação de diversos aspectos – o modo de pensar e de criar as oficinas de arte para crianças tende a se afastar de abordagens de ensino tradicional e a alinhar-se às filosofias de educação de orientação progressista. John Dewey (1976) resume alguns dos princípios da educação nova, ou progressista, em comparação ao ensino tradicional:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a *expressão e cultivo da individualidade*; à disciplina externa, opõe-se a *atividade livre*; a aprender por livros e professores, *aprender por experiência*; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para *atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno*; à

preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se *aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente*; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (DEWEY, 1976, p. 6-7, grifos meus).

Essa forma de aprendizado é, por natureza, mais flexível e aberta, uma vez que é centrada no indivíduo que aprende e não ocorre de maneira imposta de fora para dentro, nem de cima para baixo. John Dewey (1976, p. 54) chama a atenção para a importância da flexibilidade no planejamento de atividades educativas, de forma a permitir a expressão das singularidades, ainda que mantendo sempre em foco a direção do desenvolvimento dos educandos. A maleabilidade não deve ser confundida, no entanto, com falta de planejamento: o autor afirma que “[...] educação progressista não é improvisação sem plano” (DEWEY, 1976, p.18).

As características em comum das oficinas criadas pelos integrantes do grupo focal estão presentes também às minhas próprias oficinas, que envolvem processos de criação artística individuais, fazer manual e que acontecem através da experimentação e da descoberta, com intuito de fomentar operações, processos e modos de fazer artísticos, e, embora haja uma materialidade, as oficinas privilegiam experiências com criação. Em meu caderno de registros sobre as oficinas para crianças há assuntos variados. Apesar de em vários momentos eu ter tentado organizar as informações por temas como, por exemplo, “metodologia”, “avaliação”, “ideias” e “missão”, há uma mistura e combinação de elementos. A seguir, trago anotações (sem data), no modo como foram anotadas, em tópicos separados, sobre elementos importantes das minhas oficinas:

- *Fazer artístico, descoberta, brincadeira, lúdico, processos;*
- *Momento de fazer junto (coletividade), manualidade;*

- *Relação de troca com o público, diversão, descontração, prazer, bons momentos;*
- *Inusitado (formas diferentes de fazer, fora do comum, criatividade), divertido, brincadeira;*
- *Estar em contato direto com o público, compartilhando algo importante para mim, que me entusiasme e me interesse;*
- *Todos podem criar: descoberta, potência, se surpreender positivamente consigo mesmo e com sua criatividade.*

Apesar de esse registro estar sob o tema “modo”, no sentido de maneira de fazer, de metodologia, ele traz características presentes nas minhas oficinas, muitas das quais mencionadas pelos integrantes do grupo focal, tais como o fazer artístico, a manualidade e o foco nos processos. Na primeira linha, registrei características junto com estratégias, entendendo que o fazer artístico em oficinas voltadas para crianças se dá através da descoberta, da brincadeira e da ludicidade.

A coletividade e o fazer junto envolvem uma questão importante, o papel das interações, as quais se manifestam de diversas maneiras: na interação entre as crianças e seus responsáveis adultos, na minha relação com eles e na interação entre os participantes que, geralmente, não se conhecem, mas que se juntam em torno dessa experiência, criando assim um corpo coletivo, o que estimula a convivência e a sociabilidade.

A terceira linha se refere à minha relação com os participantes, e inclui a criação de uma atmosfera prazerosa, de diversão e descontração, algo pensado para as crianças. A configuração da participação voluntária dentro do tempo livre sugere atividades com menos regras, sem fins acadêmicos ou utilitaristas (TRILLA, 2008), o que pede um ambiente leve, prazeroso, com

espaço para a experimentação e atividades que despertem a vontade e o interesse de participar. Mesmo porque, se as atividades não forem consideradas interessantes, as pessoas não participarão ou sairão no meio dela.

“Inusitado” é uma palavra que eu utilizo bastante para descrever as oficinas que desenvolvo. Escrevi entre parênteses “formas diferentes de fazer”, “fora do comum” e “criatividade”, expressões que se relacionam a algo não usual e incomum que é criado ou inventado de maneiras não habituais, imprevisíveis ou inesperadas. O vínculo entre a noção de inusitado e as palavras brincadeira, diversão e criatividade – que se repetem nesse registro – se dá no intuito de levar o público ao inusitado de maneira lúdica.

A penúltima linha é sobre desejo: desejo de criar uma relação próxima com os participantes e, conforme colocado no primeiro capítulo, desejo de compartilhar com as pessoas algo que considero valioso. A importância de compartilhar algo que me entusiasme e me interesse está atrelada ao depoimento do Artista Ambiental transcrito no capítulo anterior, no qual ele diz que para acessar o desejo do outro é preciso, antes, acessar nosso próprio desejo.

E, por fim, o último tópico é sobre uma convicção, um princípio muito caro para mim: de que todos possuem a capacidade de criar, independentemente de formação, experiências ou conhecimentos prévios. Essa convicção se transformou em um dos propósitos das minhas atividades: criar oportunidades através das quais os participantes entrem em contato com sua criatividade e manifestem essa potencialidade naquela prática, ao longo daquela experiência, mesmo que pontual, de criação em arte.

2.3. Estratégias artístico-pedagógicas

Ao falar sobre a educação pela experiência, John Dewey (1976, p. 6-7), como pragmatista, chama a atenção para o fato de que princípios abstratos só se concretizam por meio de seu

cumprimento na realidade, reforçando a relação congruente entre teoria e prática:

Uma filosofia de educação, como qualquer outra teoria, tem de ser formulada em palavras e símbolos. Mas o problema real é mais do que verbal: trata-se de *um plano para conduzir uma ação*. E um plano, como qualquer outro plano, diz respeito *ao que deve ser feito e ao como deve ser feito*. (DEWEY, 1976, p. 17, grifos meus).

A coerência em um desenvolvimento pertinente de propósitos, métodos e matérias de estudo proposta por Dewey (1976) foi trazida no capítulo anterior na discussão sobre propósitos. Agora, enfatizo a importância de criar estratégias, modos de ação e métodos alinhados aos propósitos estipulados, de forma que estes últimos se concretizem de maneira condizente.

Trago mais um trecho do meu caderno (sem data), que, embora seja de itens relacionados à metodologia, tem misturadas a eles algumas características das minhas atividades com estratégias:

- *Processos de criação individual (cada um descobre o seu), criatividade, invenção, novo.*
- *Sair do lugar comum para evitar reproduções: materiais inusitados (refinar, sustentáveis); acaso; desafios (explorar); inusitado; maluquice (fantasia, imaginação); inspiração.*
- *Diversão, alegria, celebração, festa.*
- *Lúdico.*
- *Informar aos participantes o que irá acontecer (maluquice, inesperado, experimentação) para dar-lhes a oportunidade de decidir se querem participar ou não.*

Ombro

Cabeça

Costas


Pescoço

Sozinho(a)


**OUVIR E FALAR
DIFERENTE**

Dupla

Dupla



Rebecca Horn - Unicorn, 1970/72



**ESCREVER
DIFERENTE**

**OLHAR
DIFERENTE**

Trio

Trio

Trio

**ANDAR
DIFERENTE**



Rebecca Horn - Pencil Mask, 1972



Rebecca Horn - White Body Fan 1972

www.facebook.com/pmqc

www.facebook.com/pmqcultura

- lúdico (diversão entra aqui?)
- performance CORPO
- criação: acaso, inusitado, inesperado, erro, frustração, presença, improviso
- desafio
- inspiração → breco por "REFERÊNCIA" 03/19
- aquecimento / acolhimento / lambança
- demonstração
- construção
- [metodologia] INESPERADO



CLIMA/AMBI

ouvir condições 07 &

Ao mencionar “processos de criação individual”, estou me referindo à descoberta e decisão pessoais sobre o que fazer e como fazer, em oposição às orientações padronizadas que devam ser seguidas à risca por todos os participantes. Isso não quer dizer que os participantes fiquem abandonados ou que tenham que “se virar” sozinhos, pois há uma série de estímulos utilizados como estratégias para fomentar esses processos, aliados à atenção e apoio individual ao longo da atividade. A invenção do novo por si mesmo envolve criatividade, experimentação e risco, características fundamentais de minhas oficinas.

“Sair do lugar comum para evitar reproduções” é um dos objetivos, e anotei na sequência algumas estratégias para atingi-lo, como a utilização de materiais “inusitados” e, acrescento, variados. A utilização desse recurso se deve ao fato de que materiais não familiares tiram os participantes de uma atitude predeterminada, incentivando-os a criar outra relação com os materiais e, por consequência, com os modos de fazer. A artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005, 2015), criadora de oficinas de arte para crianças baseadas na experimentação, afirma que qualquer material no mundo é artístico. Em suas práticas, ela privilegia materiais estranhos e relata que não vê sentido em um grupo de crianças receber os mesmos materiais para uma atividade artística. Se a criação é pautada na descoberta que acontece de maneira personalizada, a diversidade de materiais a serem escolhidos é importante, de modo que o processo de criação já se inicia nessa seleção.

A opção por materiais sustentáveis é um aspecto que procuro incorporar às minhas oficinas, pensando no impacto ambiental delas e também como exemplo para as crianças, algo problematizado pela artista dinamarquesa, que utiliza materiais reciclados por uma questão ética:

Pensamos que, se trabalhamos com arte, temos permissão para fazer coisas ruins com os materiais. Não temos. Somos responsáveis por

uma nova forma de trabalhar com arte. [...] Não podemos ter esse catálogo e comprar todas essas coisas com plástico e comprar, comprar, comprar. (HOLM, 2015, n.p.).

Além da eticidade contida nessa postura em relação à sustentabilidade dos materiais, Holm (2015, n.p.) fala ainda de mais um benefício que advém de evitar a compra de materiais: “[...] quando nós não compramos coisas temos de ser mais inventivos. Muito mais artísticos”. Por trabalhar com material que seria descartado, procuro ter um cuidado com sua apresentação: removo rótulos e os recorto para enfatizar alguma forma em particular e para distanciá-los de seu aspecto utilitário. Eu também os posiciono e agrupo de uma maneira que valorize suas formas e cores, por isso, quando uso a expressão “refinar” os materiais, não estou me referindo a materiais caros ou requintados, mas ao ato de refinar sua aparência. Dessa forma, procuro estimular outro olhar sobre eles e, por conseguinte, uma nova relação com eles. Esse “refinamento” também é importante para manter uma diferenciação em relação às “atividades com sucatas”, cujo objetivo maior é o reaproveitamento, e não a criação.

As palavras “acaso”, “desafios” e “inspiração” concernem a algumas estratégias que emprego nas oficinas. Os desafios têm função de iniciar um processo criativo, de instigar as crianças a realizarem algo, uma convocação para um tipo de jogo, com o intuito de entusiasamá-las em relação a um obstáculo a ser ultrapassado. O acaso é um recurso que costumo explorar com a finalidade de subverter ações predeterminadas e provocar os participantes a criarem algo novo a partir da inserção de um elemento inesperado. Além disso, a intervenção do acaso nos processos de criação é uma constante, de forma que enfrentá-lo faz parte do percurso. Salles (2007, p. 27) afirma que o percurso criador “[...] engloba a intervenção do acaso e abre espaço para o mecanismo de raciocínio responsável pela introdução de ideias novas”.

Em um outro registro na mesma linha de pensamento, ao lado da palavra “inspiração”, anotei “trocar por referência”, no sentido de trazer algumas referências da arte (mas não somente) na forma de exemplos, demonstrações, com o intuito de criar um pequeno repertório de possibilidades para estimular o processo criativo. A dúvida em relação ao melhor termo se dá porque “inspiração” pode remeter a conceitos idealizados sobre arte e criação, incompatíveis com os meus princípios norteadores.

Nas minhas oficinas, há uma relação entre o inusitado, a maluquice e a ludicidade, embora esta última esteja em uma linha separada. Constante em minhas atividades, a maluquice seria uma versão lúdica do inusitado e mais próxima do universo infantil, em companhia da fantasia e da imaginação. Além do mais, é através da ludicidade que a criação acontece para as crianças.

Diversão e alegria se correlacionam para a criação de uma atmosfera prazerosa e de entusiasmo. Após se embrenharem na aventura da criação, de enfrentarem os desafios com coragem, ânimo e inventividade, de buscarem soluções por si mesmos de maneira criativa, nada mais natural do que celebrar tais conquistas! Valorizo os momentos finais da atividade, que dedico à reunião dos participantes para mostrarem a todos o que fizeram e para celebrar suas criações. Infelizmente, nem sempre essa situação é possível, já que alguns participantes saem antes do horário final da oficina, pois algumas famílias querem fazer a maior quantidade de atividades possível no dia, o que muitas vezes implica uma participação mais breve.

E, por fim, quando coloco que devo informar os participantes sobre o que irá acontecer – algo que eu procuro fazer logo no início das oficinas –, estou falando de comunicar o tipo de atividade, respeitando as diferentes expectativas e entendendo que nem todas as pessoas têm interesse nesse tipo de experiência, reforçando, desse modo, a decisão pessoal sobre participar ou não.

2.3.1. Estrutura sequencial maleável

Após a delimitação do “contorno nítido”, a discussão do grupo focal se direcionou para as estratégias utilizadas nas oficinas. Se por um lado o conjunto de características comuns das atividades do grupo envolvem imprevisibilidade e demandam flexibilidade, por outro, necessitam, de acordo com o grupo, um contorno: “*essas propostas são fechadas: elas têm um começo, meio e fim, nessas que a pessoa tem que sair com algo*¹⁹. *É uma experiência que tem um norte muito claro. [...] Uma coisa que é quase esse foco.*” afirmou o Materializador Sonoro, que compartilhou sobre suas estratégias:

*Minhas oficinas têm um passo a passo porque a gente vai criar uma coisa que vai ter que funcionar*²⁰. *Eu fui descobrindo, durante cinco anos ou mais, a oficina foi se refazendo muito nesse tempo, se aprimorando até como fazer esse passo a passo sem ser uma coisa maçante. Como eu lido com esse passo a passo com a pessoa? As pessoas personalizam seu trabalho, cada uma tem sua identidade, cada uma vai fazer uma máscara*²¹ *ao seu modo.* (grifos meus).

O assunto do “passo a passo” surgiu após uma crítica trazida pelo Arquivo Ambiental ao tipo de oficina que se assemelha a uma linha de montagem, na qual todos seguem os mesmos passos de forma sistematizada e terminam com um mesmo objeto. Embora o termo “passo a passo” possa sugerir algo semelhante a esse tipo de situação, em que existe uma série de instruções de modo literal, não era a isso que o Materializador Sonoro se referia, ele estava justamente salientando o desafio de definir um “passo a passo” em oficinas processuais, baseadas na experimentação e na descoberta,

¹⁹ Embora não haja a predeterminação dos aspectos das oficinas, muitas instituições colocam como exigência (muitas vezes a única exigência) que as crianças levem para casa suas criações.

²⁰ Lembrando que o Materializador Sonoro cria oficinas de construção de objetos sonoros, de modo que quando ele afirma que as criações “têm que funcionar”, ele se refere à emissão de som.

²¹ O educador estava dando um exemplo de uma oficina de construção de máscaras sonoras.

por mais contraditório que isso possa parecer. Minha percepção é que o termo em questão não é o que melhor representa o conceito expressado, assunto que retomarei mais adiante, mas que por enquanto chamarei de “estrutura”.

Tanto a expressão quanto o cultivo da singularidade foram princípios colocados como sendo relevantes nas oficinas criadas pelos integrantes do grupo, como pudemos ver em diferentes falas: “onde vai ter o indivíduo”, “cada um vai resolver do seu jeito”, ou ainda, “se volta para si, bastante individual, à expressão própria, genuína da pessoa”. A valorização da singularidade é um dos princípios da educação com base na experiência, segundo John Dewey (1976), lembrando que o autor mantém sempre no horizonte a realização na prática de princípios e propósitos, que, por si só, são abstratos. A expressão da individualidade, de acordo com Dewey (1976, p. 59, 60), só é possível com liberdade, não só física, mas “[...] liberdade de pensar, de desejar e de decidir”. Somente num clima de liberdade, segundo o autor, pode-se criar oportunidades de crescimento das identidades individuais, do mesmo modo como somente com liberdade há condições para que exista um verdadeiro processo de aprendizado.

A principal preocupação demonstrada pelo Materializador Sonoro na utilização da estrutura estava associada à sua relação com os indivíduos. Quando o educador procura evitar que a atividade seja maçante, parece querer evitar o excesso de padronização ou direcionamento, ao mesmo tempo que ele manifesta a importância de criar espaço para a expressão dos indivíduos dentro desses “passos”. Chamou minha atenção o seu empenho em criar estratégias condizentes com a natureza das atividades e seus propósitos.

Mas depois eu descobri que durante cada passo já é um mundo! A sacola: a sonoridade da sacola, o que que é a sacola e depois vem o pote... E cada passo,

coloca aqui o cano na coisa e já vira clave²², a argola vira jogo de argola... Eu vou dando várias dicas, outros instrumentos que estão antes... Durante esse passo a passo aparecem vários outros caminhos, vários outros brinquedos que passaram, que estão embutidos nesse processo, mas que a gente não chegou no fim. (grifos meus).

Parece que não é só a estrutura em si que faz a diferença, mas o modo como o educador lida com ela. Embora esse “passo a passo” seja composto por etapas definidas em uma ordem cronológica, o educador mostrou a possibilidade de explorar os “caminhos” contidos em cada passo: aquilo que pode vir a ser. Quando ele fala sobre dar dicas de instrumentos e brinquedos que poderiam vir a ser nos “passos” – os caminhos em potencial, que não foram percorridos até o final –, está exemplificando uma maneira de “lidar com o passo a passo com a pessoa”, que pode ainda despertar ou ampliar a experiência para além daquele tempo-espaço. O educador revela um cuidado com as nuances e detalhes no momento da concretização das oficinas junto com os participantes.

A atitude do educador ou da educadora é fundamental para perceber como sua ideia original está se realizando na prática, para fazer os ajustes necessários, muitas vezes sutis, mas que fazem diferença. A partir do relato do Materializador Sonoro, a Criadora Experimental comentou que essa atitude trata da maneira de dialogar com o processo. A educadora trouxe um exemplo de uma oficina de *pinhole*²³ em que participou como público, e que envolvia um passo a passo bem preciso, diferente das oficinas aqui discutidas. Ela relatou que havia uma grande quantidade de pessoas e que o oficinairo decidiu fazer a atividade em total silêncio:

²² No sentido colocado, a clave se refere a um instrumento de percussão.

²³ “Pin hole” em inglês quer dizer buraco de alfinete e se refere a um tipo de câmera fotográfica caseira cujo obturador é um buraco de alfinete.

Eu achei tão bonito porque ele pôs uma mesa no meio do grupo e fez todos os passos sem falar uma palavra e demorou uns quarenta minutos. E todo mundo ficou esses quarenta minutos sem falar, olhando. Então é isso: como você lida com esse tempo que é o tempo da máquina? Que você é como máquina produzindo um objeto em série que é igual ao do seu amigo. Mas como que esse educador vai lidar com esse aprendizado, com esse processo? Ai depende muito do educador mesmo. (grifo meu).

Nessa fala, a Criadora Experimental traz a reflexão de que, mesmo uma atividade na qual todas as pessoas seguem os mesmos passos e terminam com um mesmo objeto final, ainda assim, a atitude do educador ou da educadora proponente pode transformar a experiência, no sentido de humanizar algo que, a princípio, poderia ter um caráter padronizado e operacional.

A Construtora de Livros relatou que há um “passo a passo” em suas oficinas, chamando a atenção para a estrutura de começo, meio e fim, considerada por ela ideal, em um período de tempo suficiente para experimentação e exploração das possibilidades de forma sequencialmente organizada. A educadora mencionou uma demanda crescente de algumas instituições pela redução do tempo das oficinas ou pela criação de um formato aberto com público rotativo, no qual os participantes podem entrar e sair a qualquer momento e permanecer o tempo que desejarem: *“Eu fui enxugando. [...] Tem que ser uma coisa muito mais simples. [...] Para mim isso já limitava tanto que acaba perdendo um pouco”*. Tal demanda, de acordo com a educadora, fez com ela tivesse que “enxugar” as atividades, o que limita as possibilidades de experimentação e a relação dos participantes com a proposta.

Eu compartilho da visão da educadora de que essa redução traz perdas significativas às atividades, já efêmeras por natureza, podendo torná-las muitas vezes um tanto superficiais. Para complicar ainda mais, não é incomum que as instituições definam (ou comuniquem) que o formato será rotativo apenas no início da

atividade²⁴, a qual foi planejada a partir da estrutura sequencial com um tempo mínimo de duração, e essa mudança exige uma adaptação imediata. Meu entendimento é de que processos de criação demandam um tempo mínimo para se desenrolarem, o que se dá de forma progressiva, assim como as relações que são construídas ao longo da atividade, juntamente com o ambiente. Não creio que seja possível, nem mesmo desejável, “ir direto ao ponto” e criar algo rapidamente, mesmo porque não se trata de situações objetivas, mas de experiências subjetivas. Outro prejuízo desse formato rotativo é que o caráter social das atividades se perde: na inexistência do momento inicial em que todos se sentam em roda e se conhecem, quando é criado um corpo coletivo; durante, quando cada um faz a atividade sem muita relação com os outros participantes; e no final, sem o momento de apresentação das criações e de celebração. O fato de que os participantes possam entrar na atividade no momento que quiserem – o que pode ser quinze minutos antes do final da atividade – reforça, a meu ver, o individualismo em prol da coletividade. O estímulo, por parte das instituições, a esse tipo de dinâmica pode reforçar atitudes de pressa, objetividade e individualismo, que a meu ver não costumam ser muito almejados em atividades culturais e que podem culminar em superficialidade.

Relacionando os relatos dos educadores, a existência da estrutura sequencial (o chamado “passo a passo”) parece ser uma estratégia para lidar com o tempo limitado das oficinas, com o intuito de otimizá-lo para possibilitar a concretização de algo de forma gradual, já que todas as diferentes propostas envolvem um fazer manual criativo. No entanto, ficou claro que não se trata de uma série de instruções padronizadas, nem precisas, que levem a um mesmo resultado, mesmo porque isso seria incompatível com a

²⁴ Para tentar evitar essa situação, eu evidencio na proposta enviada à instituição que o formato da atividade foi pensado com começo, meio e fim, com uma duração mínima, na qual todos comecem juntos. Mesmo assim, ainda há situações em que o formato rotativo é definido no início da oficina.

natureza das atividades. A estrutura sequencial contém etapas consecutivas, com flexibilidade, permitindo explorar diferentes possibilidades de escolha dentre elas, para, desse modo, chegar a resultados diferentes. Embora eu mesma tenha utilizado o termo “passo a passo” por anos, concluo que algo como “estrutura sequencial maleável” parece mais apropriado.

A estrutura sequencial maleável funciona como um limite, dentro do qual as oficinas acontecem, com o intuito de possibilitar processos de criação que se concretizam em uma determinada materialidade dentro de um tempo estipulado. Através dessa estrutura, é possível o desenrolar de um processo de criação, que também é sequencial, com flexibilidade e espaço para experimentação e expressão das singularidades. É como se o educador ou educadora conduzisse os participantes em seus próprios processos criadores, dentro dos limites da estrutura, de modo que exista uma progressão de etapas que leve à concretização de suas criações. Essa condução engloba a organização do tempo e uma mobilização dos participantes no desenrolar de seus processos. Sem essa mobilização os participantes poderiam, por exemplo, gastar tempo demais na escolha dos materiais, ficando sem ter tempo suficiente para desenvolver ou concluir suas criações, ou ficar emperrados em uma das etapas, ao invés de passarem por todas.

Dentro dessa estrutura há aspectos com limites bastante definidos, tais como a duração da oficina e a materialidade do que será criado, bem como aspectos com limites indefinidos ou borrados, que são: a subjetividade de quem cria, a diversidade de possibilidades a serem exploradas e a experimentação, entre outros. É como se houvesse uma composição entre contorno e falta de contorno:

*A gente tem um **contorno claro** das nossas práticas, tem uma coisa em comum. Mesmo assim, como **proporcionar uma experiência criativa-criadora nesse pequeno tempo-espaço?** Acho que a coisa tem que ser **muito aberta**. Eu acho*

*que eu tenho que ter um **disparador** e esse disparador, mas, ao mesmo tempo **não é tão aberta** porque a gente tá trabalhando com **materialidade**. (Materializador Sonoro, grifos meus).*

Um dos desafios é proporcionar uma experiência criadora, subjetiva e que estimule a singularidade dentro de uma série de limites, de forma que, além da organização do tempo e da mobilização dos participantes nas diferentes etapas da oficina, cabe ao educador ou à educadora fazer uma composição equilibrada entre todos esses aspectos aparentemente incompatíveis. No relato anterior, o Materializador Sonoro refletiu sobre quão aberta a experiência é ou não, dados os limites do tempo e da materialidade. Ele seguiu na reflexão:

*É mais **relacional!** Eu vou levar por exemplo uma experiência de artes visuais com tecido, você pode dar uma **proposta**, alguma coisa, você pode **provocar** algum lugar que vai ter que ter uma **manualidade**, uma **materialidade**, de um **fazer**, de uma **experiência**, de uma **relação com aquilo que cada um vai resolver do seu jeito**, da maneira que vai se relacionar. Mas tem o **limite do tecido**, né? Por isso que a gente falou que **os contornos são importantes**. [...] É uma **experiência mais aberta**, que a pessoa tem essa experiência que nos coloca ali como **diretamente um propositor não muito claro**. (grifos meus).*

Nessa última fala, o educador parece elaborar a possibilidade de uma relação entre aspectos com limites diferentes. Aqui temos de um lado o educador ou educadora num papel de propositor, provocando, trazendo uma proposta que vai se manifestar dentro de certos limites, porém, de modo que cada participante irá resolver à sua própria maneira, garantindo assim a abertura necessária para a experimentação e a expressão das singularidades. Em um mesmo relato, ele consegue articular termos como “contorno” e “experiência aberta”, que ocorre, segundo ele, de maneira relacional, através de uma provocação do educador ou educadora.

Eu quero levar os participantes a um lugar desconhecido, o lugar da criação genuína, pois o novo só pode brotar nesse lugar. Pra que a viagem não seja instável e nem desconfortável demais, criar um clima de confiança, de aventura e de ludicidade.

- ^{warm up} contato com material
- preparação de
- " "
- ^{warm up} contato com
- aquecimento
- nomes em
- viagem a



- processos de criação individual (cada um descobre o seu)
 - sair do lugar comum p/ evitar reprodução:

- MATERIA
- ACASO
- DESA
- INUS
- MAL
- INSP

- diversão
 - lúdico

→ informação acontecer (investigação) para dar se querem



PEGAR DIFERENTE

Cecília Almeida Salles (2007, p. 62-63) afirma que o percurso de criação é constituído de relações de tensão, muitas vezes englobando polos opostos, os quais agem um sobre o outro. Uma dessas relações, segundo a autora, se dá na tensão entre liberdade e limite, a primeira com suas infinitas possibilidades, e o segundo, associado à confrontação com leis.

Essa situação se equipara às condições e restrições trazidas por Marina (1995), com as quais o criador ou criadora tem que lidar ao longo de um projeto criador. Leis, condições ou restrições, todos esses termos se referem ao confronto de um projeto com a realidade, único caminho para tornar sua concretização possível. O autor espanhol diferencia sonho de projeto: enquanto o primeiro não tem restrições, pois ele não será realizado, o projeto está sempre subordinado à realidade, de modo que “[...] grande parte da tarefa criadora consiste numa hábil gestão das restrições” (MARINA, 1995, p. 183, 184).

2.3.2. Caminhos

Considerando que as oficinas aqui investigadas fomentam processos criadores pessoais, trago algumas questões quanto à forma como se concretizam. *Ensina-se a criar? Como fomentar processos criativos?* São questões que parecem intrigar também os membros do grupo focal: “*Como que a gente cria um processo criativo? Como acontece esse processo criativo? [...] Da onde vem? Ninguém sabe da onde vem!*” indagou o Materializador Sonoro e tentou ele mesmo responder à pergunta:

Tem vários caminhos: primeiro tem um caminho, posso dar um início, posso dar um estopim, acender uma faísca, eu posso, como educador adulto posso jogar, né? Mas só que é o seguinte eu não posso esperar uma resposta delas [crianças] pré-pronta do que eu quero, e aí eu tenho que estar aberto. Eu tenho que jogar e ver o que vai sair. Eu tenho que ficar muito atento a isso. De onde vai vir? O que elas vão fazer com isso? Aparece uma coisa ali, aí a gente

acentua ali. Então esses caminhos... a gente não tem muita clareza... A gente tem caminhos. Mas o que necessariamente vai acontecer a gente não tem como saber. (grifos meus).

Esse depoimento revela o desafio de lidar com o caráter impreciso, indefinido e imprevisível dos processos criadores em uma atividade educativa cujo propósito (ou um dos propósitos) é fomentar o potencial criativo e propiciar experiências criadoras com arte. Se os processos são construídos durante as oficinas e de maneira particular, não há como prever o que irá acontecer, e, por isso, educadores têm que lidar com essa imprevisibilidade, como bem disse o Materializador Sonoro, com abertura, atenção e disposição para estar “jogando” com o que quer que apareça ali. Quando fala de caminhos, ele se refere às inúmeras possibilidades contidas em um processo de criação, as quais serão escolhidas por cada participante e levadas adiante com a ajuda do educador ou educadora.

Não se trata de deixar as pessoas sozinhas com seus processos, sem interferência. Proponentes de oficinas assumem um papel de mediadores desses processos individuais: embora eles não ensinem o que e como fazer exatamente, sugerem, estimulam e auxiliam os participantes em seus próprios percursos. Em falas de diversos membros do grupo focal, foram mencionados conceitos como “proposta”, “provocação” e “proposição”, que têm em comum noções de sugestão, estímulo, convite e desafio, bastante próximos à ideia de jogar mencionada no último relato.

Estamos falando de atividades com contornos imprecisos, por sua natureza subjetiva, processual, imprevisível e carregada de possibilidades a serem exploradas e experimentadas. Por outro lado, elas estão circunscritas dentro de um espaço-tempo preciso e cheio de limites, situação que demanda uma composição harmoniosa criada por arte/educadores e arte/educadoras. Trata-se de um “planejamento inteligente” – emprestando a expressão usada por John Dewey (1976, p. 54) –, que “[...] deve ser suficientemente

flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos”. Ou seja, trata-se de um equilíbrio entre a proposta educativa – com seus propósitos e condizentes planos de ação – e um espaço que seja suficiente para a expressão e o desenvolvimento das singularidades.

Nesse tipo de experiência educativa, ainda em consonância com os preceitos da educação pela experiência de John Dewey (1976), a posição do educador ou da educadora não é centralizadora, muito menos autoritária. Ele ou ela não está acima do grupo, nem fora dele, mas faz parte do grupo e age como líder das atividades. (DEWEY, 1976, p. 55). Além da relação horizontal entre proponente e participantes e considerando o respeito às identidades, o foco se volta para os participantes, e não para o educador ou para a educadora, conforme o Arteiro Ambiental comentou: “[...] é o que a gente tenta, tirar o foco do oficinairo, a gente só dá uma ajudinha”.

Dentro da estrutura sequencial maleável há uma série de possibilidades, ou de caminhos, como disse o Materializador Sonoro, a serem percorridos. A maleabilidade da estrutura permite liberdade de escolha, experimentação e, desse modo, a projeção e a expressão das singularidades para que seus processos criadores possam se desenrolar cada um a seu modo. Porém, em meio a inúmeras possibilidades de escolha, e considerando o tempo e a materialidade limitados para a consolidação dos processos de criação, por onde começar? Dentro de tantas possibilidades, como escolher qual caminho percorrer? Aqui entra em cena o papel de educadores que propõem algo para iniciar esse “jogo”: um “estopim”, uma “faísca”, algo que incentive os participantes a buscarem seus próprios caminhos. São maneiras de provocar, convidar, desafiar ou estimular a criação. É como arremessar a bola no campo para iniciar o jogo e, assim, mobilizar os jogadores.

Quanto aos caminhos, trago uma anotação sobre “levar os participantes a um lugar desconhecido” (sem data):

Eu quero levar os participantes a um lugar desconhecido, o lugar da criação genuína, pois o novo só pode brotar deste lugar. Para que a viagem não seja assustadora nem desconfortável demais preciso criar um clima de confiança, de entusiasmo, de aventura e de ludicidade com delicadeza e respeito.

- *Contato com o material.*

- *Preparação do ambiente (clima: silêncio, fantasia...).*

- *Preparação do ambiente (físico).*

- *Contato com a proposta.*

- *Aquecimento da imaginação.*

- *Nomes enigmáticos.*

- *Viagem ao desconhecido (incerto).*

“Desconhecido”, assim como “inusitado”, é um termo que aparece bastante nas minhas anotações. O desconhecido é uma constante nos processos de criação, já que estes envolvem descoberta e criação do novo. No entanto, “[...] para quem nunca experimentou, o desconhecido parece perigoso”, afirma Holm (2005, p.13), ainda mais em uma sociedade que valoriza o conhecido e controlado, daí minha preocupação de que a viagem não seja assustadora nem desconfortável *demais*. Sublinho a palavra “demais” por considerar que uma dose equilibrada de desconforto, além de saudável, é necessária para qualquer processo de aprendizado ou desenvolvimento. Eu procuro criar um clima de entusiasmo e de aventura em relação ao desconhecido, de modo que as crianças se sintam dispostas, motivadas e confiantes ao lidar com ele e, com isso, criar, valendo-me da ludicidade e prezando uma relação respeitosa com os participantes.

Os itens do registro se referem a algumas estratégias, exceto o último. Eu já comentei sobre a preparação do ambiente em relação ao clima, mas costumo também fazer uma preparação do espaço físico, sempre que possível, uma ambientação, o que ajuda na construção do clima: são objetos, imagens, frases e palavras que costumo dispor no local, os quais comunicam, dão uma pista do que irá acontecer, juntamente com uma disposição cuidadosa dos materiais. Ao escrever “contato com o material” e “com a proposta”, assim como “aquecimento da imaginação”, refiro-me a uma preparação, uma aproximação com esses elementos antes de entrar na criação em si. É um aquecimento mesmo, como se fosse um alongamento antes de iniciar uma atividade física, mas nesse caso trata-se de um aquecimento da criatividade. Além dos nomes das oficinas, muitas vezes propositadamente enigmáticos, eu peço aos participantes que deem nomes as suas criações, e incentivo que esses nomes sejam incomuns.

2.3.3. Levar ou não levar?

O foco maior nos processos de criação do que em um resultado é comum a todos os integrantes do grupo focal e também se alinha à minhas oficinas de arte para crianças. Retomo uma fala da Criadora Experimental, que resume essa situação da seguinte maneira: “[...] as oficinas que a gente faz envolvem um fazer artístico que não tem um produto final necessário. Tem um produto, ele vai aparecer, mas não necessariamente ele precisa aparecer”. O ponto central é o processo; contudo, há algo a ser materializado, que, apesar de ser secundário, é fruto de uma intenção de que o processo se concretize. Embora não haja um direcionamento acerca das características das oficinas, por parte das instituições contratantes, há, muitas vezes, a exigência de que os participantes possam levar suas criações para casa.

O fato de as oficinas acontecerem em um único encontro de cerca de duas horas traz uma série de desafios, como, já colocado, o de promover processos de criação que se concretizem em uma

materialidade nesse curto período. Dada essa particularidade, na discussão do grupo focal foi mencionado o desejo de poder prolongar a experiência efêmera das oficinas. Essa vontade apareceu relacionada a outra questão: se os participantes devem ou não poder levar os objetos criados.

Essas oficinas pontuais de três horas, de uma hora, com um público que você nunca viu... Que tipo de experiência podemos oferecer para as pessoas que não termine ali? [...] O que aquilo - porque geralmente tem que fazer uma coisa pra elas levarem - no caso da oficina, elas têm que levar algo. [...] Como que naquilo que elas levam pode estar implícito uma ideia que não acaba ali, que se amplie? É sempre um desafio, né? (Materializador Sonoro, grifos meus).

O Materializador Sonoro coloca o intuito de prolongar a experiência criada durante as oficinas como uma forma de tentar subverter sua efemeridade. Uma de suas estratégias para que isso aconteça é permitir que os participantes levem para casa suas criações, segundo o educador, pelo fato de esses objetos estarem impregnados de sentido. É como se objetos criados estivessem além de uma conclusão do processo, mas carregassem em si a experiência vivida nas atividades, como uma simbologia materializada nessas criações. No entanto, há outras questões que envolvem a decisão de permitir ou não que os objetos sejam levados, algo não tão simples de definir.

As oficinas aqui investigadas carregam uma série de imprecisões e relações entre aspectos aparentemente incompatíveis, fato que não nos permite criar definições e soluções simplistas. Dewey foi um crítico ferrenho às dualidades e ao pensamento extremista, baseado em polos opostos, com “[...] crenças formuladas em termos de ‘um ou outro’, ‘isto ou aquilo’, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias” (1976, p. 3), e sua crítica parece pertinente em relação às oficinas. Nessas oficinas, não só é necessário reconhecer as “possibilidades

intermediárias”, mas também aceitar a existência de aspectos contraditórios, bem como, em muitos casos, da impossibilidade de se determinar recursos e soluções definidos e precisos.

No capítulo anterior, trouxe uma fala do Arteiro Ambiental, que exemplificou uma oficina na qual as pessoas não levavam suas criações para casa, pois elas eram desmontadas, para que os materiais fossem reaproveitados em oficinas subsequentes. Nesse caso, houve uma negociação com a instituição, cuja justificativa estava atrelada aos propósitos da oficina, uma vez que levar as criações costuma ser uma exigência. No relato, o educador chamou a atenção para duas questões: a sustentabilidade e a valorização da experiência em vez do resultado e do sentido de posse. O Materializador Sonoro refletiu sobre os diversos âmbitos que envolvem essa decisão de deixar levar ou não os objetos criados:

São duas coisas: é importante também algo que elas não levem, porque isso vai contra a ideia de consumo, de ter, possuir. Eu já vi, por exemplo, construir peões que a criança pega vinte, quer levar e nem brinca, ela quer ter vinte! Então a gente tem duas coisas bem diferentes no levar ou não levar, o porquê, cabe ao nosso olhar de saber o quanto aquilo tá impregnado. Isso, eu estou falando de experiência. Enfim, eu acho que é uma questão mesmo. Eu não sei a resposta, mas são duas coisas bem diferentes mesmo. (grifos meus).

Parece não haver uma resposta simples para a questão, já que as duas opções têm vantagens e desvantagens, de modo que a decisão de permitir levar ou não deve ser baseada nos propósitos da atividade. Dentro dos prós e contras, todos relevantes, é preciso avaliar o que é mais importante naquela proposta, para aquela experiência, em relação aos propósitos estabelecidos no determinado contexto. Há ainda uma outra camada a ser considerada no que concerne o intuito de prolongar a experiência das oficinas.

Para falar de experiência, John Dewey, (1976, p. 14) problematiza seus diferentes tipos, afirmando que nem todas as

experiências são genuínas ou educativas, portanto, o que importa é sua qualidade, e depende desta para poder configurar-se ou não como uma experiência educativa. A experiência, de acordo com Dewey, possui os aspectos imediato e mediato. O primeiro se refere ao seu impacto instantâneo, por exemplo, se a experiência é ou não agradável. Já o segundo diz respeito à influência de uma experiência em relação às experiências posteriores, seu impacto em um prazo mais longo, que deve ser positivo e vinculado a objetivos educacionais. As experiências educativas devem conter um equilíbrio entre ambos os aspectos, para que não sejam apenas agradáveis de imediato, mas enriqueçam os estudantes, contribuindo para experiências futuras (DEWEY, 1976, p. 16).

Considerando que as oficinas acontecem de forma pontual, dentro do tempo livre, e que a participação é voluntária, há uma série de razões para pensar que elas deveriam privilegiar mais o aspecto imediato do que o mediato. A não continuidade das oficinas poderia, a princípio, impedir o aspecto mediato. O fato de os participantes decidirem se querem ou não participar poderia reforçar a exigência de que as oficinas têm que ser agradáveis e interessantes, ainda mais por se inserirem no tempo livre.

O intuito de estender a experiência das oficinas através da permissão para levar os objetos criados mostra uma tentativa de privilegiar o aspecto mediato das atividades, mesmo não sendo continuadas. Lembremos que Trilla (2008) enfatiza que as atividades inseridas no âmbito da educação não formal são concebidas em função de objetivos de formação, de modo que privilegiar somente o aspecto imediato das oficinas seria empobrecer sua função educativa, correndo o risco de torná-las superficiais ao valorizar apenas o momento presente para que este seja prazeroso.

Na maioria das oficinas que eu desenvolvo, as crianças costumam levar suas criações para casa pelos motivos colocados até o momento. A meu ver, essas criações representam não só o resultado do processo de criação, mas o que elas vivenciaram

naquela oficina: o prazer de criar, o orgulho de concluir algo, a experimentação, os obstáculos contornados, a frustração do que não saiu como o desejado (que também é importante), a interação com os pais e com os outros participantes... Mesmo que a simbologia contida nessas criações seja tão subjetiva quanto variável e incontornável, a potência que carregam não deve ser menosprezada.

Por outro lado, também já criei atividades em que os participantes não levavam suas criações para casa, o que vai além de um mero detalhe. É importante enfatizar que há uma expectativa por parte dos participantes de levar o que produzem – geralmente reforçado pelas instituições culturais – de forma que tal decisão deve ser bem avaliada. Uma maneira de enfrentar a provável frustração de expectativas é a explicitação dos motivos para tal decisão, principalmente considerando as relações horizontais construídas durante essas oficinas.

Além dos já mencionados motivos favoráveis para que as criações não sejam levadas pelos participantes – como a sustentabilidade e o desestímulo de comportamentos consumistas, de posse – há ainda a valorização da experiência em si, trazida pelo Arquivo Ambiental, que perguntou “*Como que a gente valoriza essa experiência? [...] Quando a gente consegue fazer com que a pessoa perceba que o potencial criativo é o lance*”. O educador se referia a uma tentativa de evidenciar aos participantes que o mais importante é a experiência criativa.

O aspecto experiencial das oficinas não se restringe ao fato de se caracterizarem como atividades práticas, mas também ao de que nelas se aprende fazendo, descobrindo, testando e experimentando. O pressuposto fundamental da filosofia da educação com base na experiência, de John Dewey (1976, p. 13), propõe uma “[...] conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”, uma relação entre os conteúdos aprendidos e a experiência real, em oposição a um aprendizado abstrato, sem sentido para o educando.

De acordo com minha experiência, são poucas as instituições culturais que aceitam que os participantes não levem suas criações, mesmo que o educador justifique os motivos e objetivos. Essa é uma das situações em que nós, arte/educadores proponentes das oficinas, nos damos conta de que aquela aparente liberdade para criar as oficinas, em que possamos tomar todas as decisões sobre a melhor maneira de fazê-las, não é bem a realidade...

2.4. Os olhos da caixa de brinquedos

“Um olhar sobre algo”, “despertar um novo olhar”, “cabe ao olhar”, “o olhar que é o fundamento”, foram apenas algumas das menções à palavra “olhar” ao longo da discussão do grupo focal. Se no capítulo anterior discutimos os propósitos na criação das oficinas de arte para crianças em instituições culturais, neste começamos a palpar um pouco de sua concretude. O estímulo do olhar que não se limita ao ato físico pode nos aproximar dos propósitos das oficinas:

Uma coisa que a gente tem em comum é o olhar. Por exemplo, um olhar pra uma coisa que já é dada: o livro [se referindo à Construtora de Livros], e dali múltiplos olhares, como recria em cima com os objetos [se referindo à Criadora Experimental]. Como que eu refaço aquilo? Como que eu recrio? Os autômatos [se referindo ao Maquineiro Criativo], os insetos com folhas [se referindo ao Arquivo Ambiental]. Basicamente a arte é olhar para as coisas, é o olhar pro mundo e isso é o fundamento maior. Como eu olho para as coisas? O que eu olho? O que é que eu estou reparando? O que eu estou vendo? Que critério que eu estou utilizando? Eu acho que esse é um fundamento que é importante estar nessas pequenas vivências pontuais, formatadas, vamos dizer assim. Mas que ali a gente tenta desconstruir, né? Tenta fazer a pessoa, com a aquela estrutura dar uns saltos. (Materializador Sonoro, grifos meus).

Não apenas um conjunto de características foi encontrado como algo em comum a todos os integrantes do grupo focal, mas

também um fundamento, algo como base, princípio ou razão de existir das oficinas. O inconformismo em relação ao que é dado de forma padronizada pela sociedade de consumo foi colocado como um fundamento da arte. Olhar de maneira diferente, não aceitar uma única maneira de olhar, desconstruir para então criar suas próprias formas de olhar são atitudes criadoras. Segundo o Materializador Sonoro, através desse fundamento, mesmo em uma vivência pontual, seria possível “dar uns saltos”. O Arteiro Ambiental deu continuidade à reflexão:

*A gente pensa em **desconstruir um olhar**, o **artista** tem muito isso de **olhar uma coisa e ver outra**, de **ver a potencialidade** de um negócio que **não está dado no seu uso único**. As crianças, sem querer de falar de chavão, elas têm um **olhar descondicionado** até uma idade, elas fazem arte contemporânea, fazem “parkour”, um monte de coisa e a gente depois vai classificando tudo, né? E aí a gente está num trabalho de **desclassificar**. [Risos]. É muito louco! A gente está tentando **descondicionar** um olhar que eles tinham por natureza, que a gente teve também, que eu fico tentando acessar em mim pra conseguir pensar na **potencialidade** dessa garrafa, dessa sacola... É **pensar num uso diferente**, como um objeto pode comunicar, como um material pode comunicar. (grifos meus).*

O Arteiro Ambiental reforçou o conceito de desconstrução, bem como a atitude artística de ver uma coisa e enxergar outra e apontou para a potencialidade que reside nos objetos. Com isso, eu pergunto: a potencialidade estaria no objeto ou no olhar? Ou melhor, na forma de olhar?

De acordo com José Antonio Marina (1995, p. 32), uma das maiores diferenciações entre os seres humanos e os animais é o fato de não sermos dominados pelos estímulos que chegam a nós através dos sentidos. Há estímulo em nossa percepção, mas ele não a determina por completo, “[...] o estímulo é um pré-texto no qual posso ler meu próprio texto”. Segundo Marina (1995, p. 33), o ato de perceber é equivalente ao de assimilar os estímulos, dar-lhes significado, criá-los, mesmo com a liberdade sendo limitada pelo

estímulo: “[...] e como o significado é parcialmente obra nossa, pertence à nossa estirpe, cada homem pode interpretar um mesmo padrão de estímulo à sua maneira”.

Ao percebermos, diz Marina (1995), interpretamos, damos sentido, e é a inserção dessa iniciativa individual na percepção que permite a aparição do que o autor chama de “olhar inteligente” ou “olhar criador”. O filósofo espanhol afirma que nosso olho não funciona como uma máquina fotográfica, a qual capta uma imagem pronta, mas que selecionamos da realidade dados que nos interessam, orientados por desejos e projetos. Desse modo, nosso olhar não seria nem inocente, nem passivo, mas construtor, pois inventa possibilidades a partir dos estímulos. Uma das possibilidades do olhar, nessa perspectiva, é de ser criador, de ser um olhar que não é dirigido por automatismos, mas por projetos.

Marina (1995) compara um mesmo campo visto de duas maneiras completamente diferentes: por um pastor e por um pintor. O olhar artístico pode, como falou o Materializador Sonoro, ser múltiplo e recriar o que vê. Estamos falando de ver poeticamente – “[...] a beleza é uma possibilidade livre das coisas. Vê-la é inventá-la” (MARINA, 1995, p. 38) –, que é viável quando aprendemos a enxergar as possibilidades. Assim como a beleza está nos olhos de quem vê, pode-se enxergar a potencialidade de objetos ordinários, cujas possibilidades residam na maneira de olhá-los.

O olhar criador é, segundo Marina (1995), ativo, porque busca e investiga, interroga e “entrevista” a realidade, de modo que “aprender a ver” se relaciona a aprender a perguntar. Referindo-se ao olhar inquiridor, o autor afirma que o segredo é saber olhar e reflete sobre essa atitude no campo da educação: “[...] ensinar a perguntar é a mais perfeita atitude educativa” (MARINA, 1995, p. 42). Os assombros do olhar e sua relação com a educação também é um assunto desenvolvido por Rubem Alves, que inicia seu ensaio “A complicada arte de ver” da seguinte forma:

GERINGONÇAS PERFORMATICAS
ENGENHARIAS

- CARTOLINA
- TECIDO
- ELÁSTICO
- CONDUÍTE
- BARBANTE

Engenhocas

- 1- colete
 - 2- colete
 - 3- elastico
 - 4- elastico
 - 5- capote / ouso
 - 6- óculos / copinho
 - 7- pego
- óculos / copos
go de leite

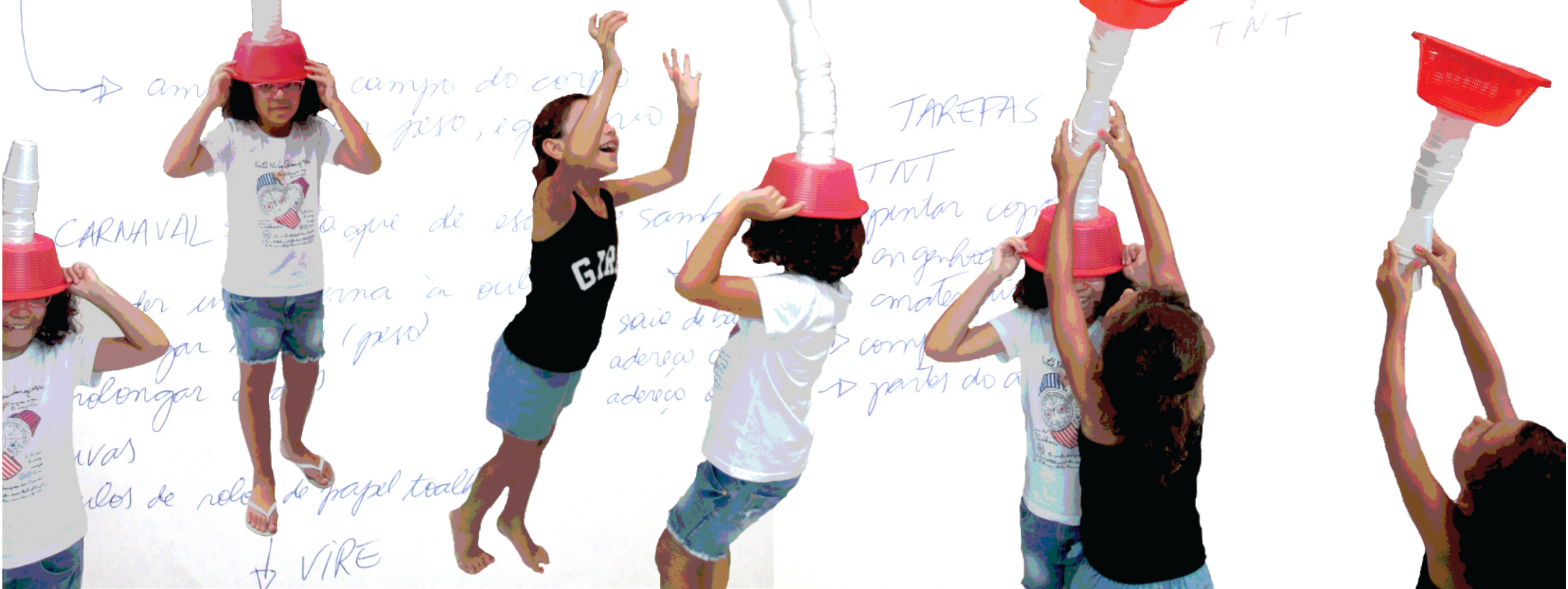
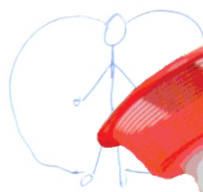
- Baixa
 - condute
 - caja
 - copinhos (pintar)
 - mas bolo
 - mas cara
 - E.V.A
 - partes corpo
 - lucra
 - mela maluca
 - varetas
 - espuma
 - TNT
- espral
 - papel ouso
 - elastico
 - fita crepe
 - cola isopor
 - mas vade
 - elastica
 - barbante
 - spray

obstrui ou dificultar tarefas:

- andar
- movimento (braços/mãos)
- cabe

extensores dos membros corporais

- pegar coisas
- juntar 2 partes do corpo
- dificultar o olhar



→ am campo do corpo
→ peso, eq

CARNAVAL

aque de es
samb
saie de
adereç
adereç

ter m
par
alongar
vas
ulos de re
de papel teall

↓ VIRE

TAREFAS

- TNT
- pintar corp
- engenhoc
- emater
- comp
- partes do a

Ela entrou, deitou-se no divã e disse: “Acho que estou ficando louca”. Eu fiquei em silêncio aguardando que ela me revelasse os sinais da sua loucura. “Um dos meus prazeres é cozinhar. Vou para a cozinha, corto as cebolas, os tomates, os pimentões, é uma alegria! Entretanto, faz uns dias, eu fui para a cozinha para fazer aquilo que já fizera centenas de vezes: cortar cebolas. Ato banal sem surpresas. Mas, cortada a cebola, eu olhei para ela e tive um susto. Percebi que nunca havia visto uma cebola. Aqueles anéis perfeitamente ajustados, a luz se refletindo neles: tive a impressão de estar vendo a rosácea de um vitral de catedral gótica. De repente, a cebola, de objeto a ser comido, se transformou em obra de arte para ser vista! E o pior é que o mesmo aconteceu quando cortei os tomates, os pimentões... Agora, tudo o que vejo me causa espanto.” (ALVES, 2004, n.p.).

“Não, você não está louca. Você ganhou olhos de poeta...” (ALVES, 2004, n.p.) é o que o escritor – que também foi psicanalista, teólogo e educador – respondeu à mulher. A diferença entre o olhar comum e o olhar poético, segundo o autor, depende do lugar em que os olhos são guardados: se na caixa de ferramentas ou na caixa de brinquedos. Os primeiros se limitam a sua função prática, ao que é necessário, porém pobre, de acordo com Alves. Já os olhos da caixa dos brinquedos “[...] se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo” (ALVES, 2004, n.p.). Os primeiros são os olhos dos adultos e os segundos, os das crianças. Não à toa, o Arteiro Ambiental mencionou que as crianças têm o olhar “descondicionado” até uma certa idade, e que parte de nosso trabalho de arte/educadores e arte/educadoras é resgatar um olhar (de poeta, da caixa de brinquedos) que as crianças tinham, mas que, em algum momento, perderam.

Assim como Marina, Alves (2004) acredita que esse tipo de visão vai além do ato físico e também enxerga sua importância na educação: “[...] o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver”. O escritor continua:

Por isso, porque eu acho que a *primeira função da educação é ensinar a ver*, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a *apontar os assombros* que crescem nos desvãos *da banalidade cotidiana*. (ALVES, 2004, n.p., grifos meus).

A Construtora de Livros compartilhou que seu assunto de interesse é o livro, mas afirmou ter um olhar sobre ele como objeto, devido à sua formação em artes. Quando a educadora reflete se alcançou ou não os objetivos da oficina, o olhar também se faz presente, quando ela se pergunta: “*Eu penso... será que hoje eu trouxe algo novo? Um olhar, uma nova experimentação?*”.

O Arteiro Ambiental comentou sobre uma de suas oficinas, de insetos, que é feita somente com materiais naturais, como folhas, galhos e sementes. Além de ter custo zero - tanto financeiro, quanto ambiental – o educador chamou a atenção para a simplicidade da oficina: “[...] *não custa nada, é só olhar e juntar. Eu fico pensando nos artistas dadaístas e surrealistas, é muito mais uma operação que a pessoa aprende*”. Ambos os relatos se referem ao olhar poético, seja como modo de se relacionar com algo, seja como parte de uma operação artística que, embora simples, traz uma série de novas possibilidades, essenciais em processos criadores.

O despertar do olhar, o “ver poeticamente”, que pode ser um propósito (ou um dos propósitos) das oficinas aqui investigadas, apresenta um contraponto poético à supervalorização do utilitarismo e do consumismo. O olhar inteligente ou criador de Marina (1995), que interroga a realidade e que enxerga possibilidades, ao mesmo

tempo que as cria, relaciona-se a uma atitude ativa perante a vida. Um comportamento que, além de poético e criador, é também insubmisso, não determinista.

Enquanto a intenção de prolongar a experiência das oficinas foi colocada no debate sobre a decisão de permitir que os participantes levem suas criações para casa, o despertar do olhar poético é algo que independe de materialidade e pode ser levado para além do espaço-tempo das atividades.

2.5. Um itinerário rumo ao desconhecido

Entre 2014 e 2020, criei dezenas de oficinas diferentes. Eu me esforçava para melhorar e aperfeiçoar constantemente todas as atividades, tanto antes de compartilhá-las com os grupos – pesquisando, refletindo, fazendo testes – quanto depois, avaliando-as e fazendo alterações. Assim como os propósitos e critérios que norteiam minhas atividades foram sendo construídos e definidos ao longo tempo, suas características e metodologias também foram se tornando mais claras para mim, em um transcurso da indefinição rumo à maior precisão: o que não poderia faltar, o que eu deveria privilegiar e o que era dispensável. No decorrer desse constante processo de reflexão e aprimoramento, algumas oficinas foram abandonadas por não se alinharem aos propósitos gerais das atividades.

“Engenhocas Performáticas” é uma oficina voltada para crianças a partir de seis anos de idade que mistura artes visuais e performance. Foi uma das primeiras atividades que desenvolvi em 2014, ano em que iniciei minha atuação como arte/educadora autônoma em tempo integral, e a que considero mais bem resolvida, ou seja, a que se encontra mais alinhada aos meus propósitos. É também a oficina que desenvolvi mais vezes entre os anos de 2014 e 2019 em diferentes lugares, contextos, grupos e formatos, o que trouxe a oportunidade de reflexão, avaliação e aprimoramento.

Assim como a oficina “Desenho-desafio”, esta também foi inspirada na obra da artista contemporânea alemã Rebecca Horn, mais especificamente em suas “extensões corporais”²⁵. Porém, neste caso, a referência à artista apareceu de maneira mais contundente do que na outra oficina. A partir dela, criei uma proposta para crianças que engloba a criação de objetos tridimensionais inusitados, a serem atrelados a partes do corpo para provocar uma alteração em algum movimento cotidiano como, por exemplo, andar ou escrever. Após a confecção dos objetos, que são as “engenhocas”, esses são colocados ou vestidos por seus criadores e, assim, provocam um movimento “performático”. De forma resumida, a oficina é uma transposição de uma referência da arte contemporânea para o universo lúdico, contemplando um hibridismo de linguagens e fomentando a criação.

Quanto ao nome da atividade, eu não quis criar algo que comunicasse com clareza e objetividade do que a oficina tratava, mas procurei um nome que fosse intrigante. Nas primeiras vezes que desenvolvi a oficina, durante o acolhimento, eu tentava explicar o porquê do nome, porém, com o passar do tempo, percebi que isso era tão desnecessário quanto ineficaz. Dei-me conta de que os participantes não precisavam entender de forma racional o que era uma “engenhoca performática”, mas que podiam compreender de maneira experiencial.

A “estrutura sequencial maleável” – que eu costumava chamar de “passo a passo” – é composta pela seguinte sequência de seis etapas: acolhimento; inspiração (ou referência); demonstração (ou degustação); aquecimento; criação e apresentação. O acolhimento é um momento que considero importantíssimo, e dedicar um tempo para fazê-lo com cuidado costuma ter um impacto positivo ao longo da atividade. A primeira função do acolhimento é a de dar boas-vindas calorosas aos participantes. Quando se tem clareza e convicção do que se está fazendo e o porquê, isso traz uma

²⁵ Tradução minha do termo “*body extensions*”.

qualidade para a experiência e as relações envolvidas. O acolhimento é um momento de conexão, de criar um corpo coletivo, de “quebrar o gelo” para deixar as pessoas confortáveis e à vontade consigo mesmas, com o grupo e com a proposta. Todos se apresentam em uma atmosfera de respeito, segurança e descontração. Em seguida, eu apresento a proposta, que sempre contém um desafio, o qual cada um irá resolver à sua própria maneira. Nessa etapa, procuro instigá-los e entusiasamá-los com relação à proposta/desafio. Também procuro deixar claro como a oficina irá se desenrolar para evitar frustrar as expectativas de alguém que, por exemplo, preferiria fazer algo específico com orientações precisas, sem riscos ou surpresas.

Na fase que durante muito tempo chamei de “inspiração”, mas que estou substituindo por “referência”, trago uma série de imagens impressas de referências, à guisa de exemplos, sejam de obras de artistas, sejam de outros elementos não necessariamente do universo da arte. O intuito é criar um pequeno repertório, levantar algumas possibilidades sobre o que pode ser feito em relação à proposta colocada, e acredito que essas imagens podem despertar ideias e possibilidades. Como o ambiente físico também comunica, sempre que possível crio uma ambientação para a atividade, dispondo no espaço imagens de referência, frases relacionadas à atividade (“andar diferente”, “olhar diferente”), frases sobre arte e criação e também objetos tridimensionais, como as engenhocas performáticas previamente criadas por mim.

Durante a etapa da degustação, mostro algumas engenhocas performáticas que desenvolvi previamente para os participantes experimentarem. Acho fundamental testar as próprias propostas para entender as dificuldades, verificar se o tempo é suficiente, se o material é adequado etc. Esse é o momento de uma experimentação prática de uma engenhoca performática, para que, posteriormente, os participantes possam criar suas próprias engenhocas performáticas sem que eu precise explicar verbalmente do que se trata.

A ideia é que a oficina ocorra de forma gradativa, com tempo para que seja feita uma conexão entre as diferentes informações e referências, bem como para a construção de camadas de experiência que se completem. É importante ressaltar que, a cada etapa, há espaço para experimentação e exploração de possibilidades de maneira individual. Entramos agora no aquecimento, quando eu proponho um desafio inicial simples relacionado ao tema da oficina, no caso, um desafio com tecido para provocar alterações nos movimentos do corpo e levantar as possibilidades a serem exploradas na etapa seguinte. Para estimular a convivência e a sociabilidade, esse desafio é feito em duplas ou trios, de preferência, formados por pessoas que não se conheçam.

Chega, enfim, a etapa da criação individual das engenhocas performáticas, que não é totalmente individual, pois se dá na interação das crianças com o(s) adulto(s) acompanhante(s). Apresento, novamente as “regras do jogo”, que trazem outros desafios, através dos quais eu procuro equilibrar a liberdade de escolha com a inserção do acaso, para adicionar um elemento inesperado e evitar comportamentos ou ideias preestabelecidos. O acaso, com sua imprevisibilidade, incita a descoberta, e, por consequência, a criação do novo. É também o acaso que abre a porta para a maluquice e o *nonsense*, trazendo o aspecto lúdico e divertido para as oficinas, porém, isso só é possível quando se cria uma atmosfera de aventura e entusiasmo. Desafios podem se tornar um peso, caso não sejam bem trabalhados, de modo que considero essencial despertar uma vontade de superá-los com confiança e disposição. O elemento inesperado é importante para contornar situações comuns como quando as crianças já afirmam, no início da proposta, o que pretendem fazer, como, por exemplo, um robô ou um personagem famoso de uma franquia, de forma que a incorporação do acaso desconstrói essa possibilidade e abre espaço para outras, até então desconhecidas e/ou inexploradas.

Nessa fase da atividade, eu espero ter propiciado e estimulado as crianças o suficiente para que comecem a criar, para que o fazer artístico se desenrole de maneira prazerosa e lúdica. Nesse momento, dou atenção individual para os participantes em seus processos, ajudando quando necessário, buscando soluções junto, dando sugestões, mas sempre deixando a decisão sobre o que fazer e como fazer a cargo deles.

Conforme já mencionei, os materiais têm um destaque nas oficinas que desenvolvo e sigo alguns preceitos: uso materiais não convencionais; busco uma diversidade deles; deixo que os participantes escolham o que utilizar; cuido da aparência e da disposição dos materiais; e reaproveito grande parte deles. O fato de os materiais não serem convencionais (materiais de construção, utilidades domésticas, espuma, entre outros) desestimula, mais uma vez, operações familiares, e instigam maior observação e atenção aos seus detalhes e características. A diversidade está ligada às possibilidades e à liberdade de escolha, em oposição à padronização. Sobre a aparência e disposição dos materiais, o intuito é ressaltar suas cores e formas, suas qualidades estéticas. O reaproveitamento tem diversas razões: a sustentabilidade; o custo; o despertar do olhar para objetos considerados ordinários e a facilidade de encontrá-los, o que os torna acessíveis, caso haja interesse de dar continuidade à atividade em casa. Tudo isso reforça a ideia de que para criar não é necessário ter materiais específicos e de custo elevado.

Depois de termos iniciado a oficina juntos, em roda, com exercícios de aquecimento, seguidos das criações personalizadas, fecho o ciclo, novamente no coletivo: cada participante apresenta o que criou para todos os outros. Como foi criado um laço no início, os participantes geralmente se sentem à vontade para apresentar suas criações de maneira divertida e brincalhona, criando um momento coletivo de compartilhamento e celebração. Celebração por terem concluído suas criações únicas, alegria em compartilhar a conquista, comemoração pela experiência partilhada. Infelizmente,

nem todos os participantes ficam até essa etapa de conclusão, pois, como a oficina é livre, mesmo tendo uma duração determinada, as pessoas ficam o tempo que desejarem.

Em meu caderno de anotações, fiz um compilado dos elementos presentes nessa oficina (sem data):

- *Lúdico (diversão entra aqui).*
- *Performance (corpo).*
- *Criação (acaso, inusitado, inesperado, erro, frustração, presença, improviso): metodologia da criação que inclui criar condições para o inesperado;*
- *Desafio.*
- *Inspiração (trocar por “referência”);*
- *Aquecimento/acolhimento/ambiência;*
- *Demonstração.*
- *Construção.*
- *Clima/ambientação.*

Muito dessa transcrição já foi comentado anteriormente, exceto os termos “erro”, “frustração”, “presença” e “improviso”, que estão relacionados à metodologia da criação que inclui criar condições para o inesperado. Erro e frustração são aspectos presentes em processos de criação que envolvem descoberta e se encontram interligados. O termo “erro” é questionável, uma vez que pressupõe uma oposição entre certo e errado e remete a padrões, porém, eu o escolhi para me referir a situações que se desenrolam diferente do esperado, por isso logo em seguida incluí a palavra “frustração”. A criação demanda lidar com o imprevisto, seguindo em frente, buscando soluções ou outras possibilidades, o que pode ser saudável no sentido de desenvolver uma atitude de

enfrentamento perante o inesperado em oposição à prostração. Os conceitos de presença e improviso referem-se à mesma situação: a criação demanda um estado de atenção e envolvimento, em oposição às ações que fazemos de forma quase automática. Todos esses aspectos compõem a “metodologia da criação que inclui criar condições para o inesperado”, uma tentativa minha de desenvolver uma metodologia própria para o contexto específico.

2.6. Contornar o incontornável

As oficinas investigadas nesta pesquisa se configuram como experiências com criação artística e são subjetivas, processuais e pautadas na descoberta e na experimentação, ao mesmo tempo que são incrustradas em um contexto cheio de limites, como, por exemplo, o caráter pontual e efêmero das oficinas. Retomo aqui a pergunta do Materializador Sonoro: como proporcionar uma experiência criativa-criadora nesse pequeno espaço-tempo?

A natureza das atividades, composta por um conjunto de características, juntamente com as estratégias artístico-pedagógicas nelas empregadas e o modo como a relação com os participantes é construída são alguns dos aspectos das oficinas que são definidos durante seu processo de criação. Se entendermos definição como sinônimo de delimitação, demarcação, o conceito de contorno levantado pelos integrantes do grupo focal se mostra pertinente nesse contexto: *Acho que uma coisa legal desses processos criativos, porque também a coisa degringola vira zoeira, é como a gente cria um contorno nítido? Tem que ter contorno! Como criar junto esse contorno da poesia? Uma coisa que é quase esse foco? Vamos alargar o foco, vamos expandir.* (Materializador Sonoro, grifo meu).

O Materializador Sonoro fala da necessidade de criar um contorno nítido, mas, logo adiante, menciona um desejo de criar junto com os participantes o “contorno da poesia”. Será que somente no âmbito da poesia seria possível o encontro entre o preciso e o impreciso? De que outras maneiras poderíamos promover o

encontro da objetividade dos limites e restrições das condições externas com a subjetividade dos processos criativos e dos indivíduos criadores?

Talvez a criação do contorno da poesia só seja realizável com os olhos da caixa de brinquedos. Somente com eles seria possível enxergar as possibilidades dos materiais “ordinários”, olhar para os desafios com entusiasmo, encarar o acaso com coragem e espírito aventureiro, contemplar a própria criatividade e ter confiança na capacidade de criar. Para fazer o contorno da poesia junto com os participantes, os propositores e propositoras das oficinas precisam também colocar seus próprios olhos da caixa de brinquedos.

3. Sementes e intempéries



FAZ-RE

CULTURA CONTEMPORÂNEA
X
fazer
criar
construir
desbravar

Susanne
LINN

CADA 1 RESOL-
VE DO SEU
JEITO (no limite
do material)
mas a gente
consegue resolver
dentro da ideia

quando as crianças
INDIVIDUAL
EXPRESSION
PRÓPRIA,
GENUINA
Graciosa Pedreira

Ana
maria
HOLM

meu
pequeno
projeto

*Bombar as
pistas a água?
Fazer manual
Procurar
Potencial
criativo

Richard
SENNET

Tangram/colagem
de Papel

criar por natureza

Capítulo 3. Sementes e intempéries

Neste capítulo, discutiremos dois conjuntos de aspectos em relação às oficinas dentro do contexto delimitado na pesquisa, um intrínseco e outro extrínseco a elas: o primeiro se refere às potencialidades que as oficinas carregam, o segundo diz respeito à série de desafios enfrentados em sua realização. Enquanto as sementes representam o potencial contido nas oficinas no recorte delimitado, as intempéries são as condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento. Começamos pelas intempéries, que são as condições dentro das quais as oficinas se desenvolvem.

3.1. A monocultura do consumo

Entre as diversas camadas com as quais educadores e educadoras têm que lidar, não somente ao longo das oficinas, mas também durante sua elaboração, está uma série de comportamentos e valores condicionados pela sociedade de consumo. Ao longo de minha trajetória profissional, pude perceber como tais valores foram se tornando mais presentes, contundentes, e afetando as crianças cada vez mais precocemente. No início da minha atuação, eu notava que as crianças se mostravam mais abertas à experimentação, à invenção e à descoberta. Com o passar dos anos, a resposta à pergunta que eu fazia em todas as atividades – “Quem aqui gosta de fazer maluquice?”, cuja resposta costumava ser um entusiasmado “Eu! Eu! Eu!” – começou a se misturar com respostas como: “Eu não!”, “Eu gosto de coisa bonitinha!”. Situações mescladas com outras, nas quais muitas crianças querem fazer um mesmo personagem de uma franquia de filmes, como na atividade “Personagens Fantásticos Nunca Inventados²⁶”, cujo intuito é inventar seu próprio personagem.

²⁶ Atividade criada em parceria com o educador e artista Alberto Tembo.

A psicóloga e autora americana Susan Linn, fundadora da campanha Commercial-Free Childhood²⁷ (infância livre de propaganda), pesquisa o impacto da mídia e da publicidade de consumo nas infâncias:

Por causa da confluência atual da tecnologia de mídia eletrônica sofisticada e da glorificação do consumismo do livre mercado, está se tornando difícil oferecer às crianças um ambiente que propicie um desenvolvimento saudável. Do momento em que acordam até a hora de dormir, elas são assoladas com o ruído da mídia comercializada e das coisas que ela vende. O tempo, o espaço e o silêncio disponíveis para suas próprias ideias e imagens para interação sem pressa com pessoas, publicações e figuras diminuem a cada *blockbuster*²⁸ ou programa de TV para crianças – inevitavelmente acompanhados por uma enxurrada de alimentos, brinquedos, livros, vídeos e roupas *tie-in*²⁹. (LINN, 2009, p. 250).

Linn (2009, p. 252), que critica severamente a falta de regulação da indústria de mídia e marketing direcionada às crianças³⁰, chama a atenção para o tempo excessivo de exposição às mídias eletrônicas, para a quantidade de propagandas dirigidas às crianças e para o impacto negativo da soma de ambos em um desenvolvimento infantil saudável, cujas consequências podem ser: “[...] a erosão das brincadeiras infantis criativas, a violência juvenil,

²⁷ Para mais informações: <https://commercialfreechildhood.org/> Acesso em 15/03/2021.

²⁸ O termo se refere a um produto de entretenimento (geralmente um filme) muito popular.

²⁹ A expressão “tie-in” se refere a produtos ligados a outros, como por exemplo brinquedos, livros e mochilas associados a um determinado filme ou personagem.

³⁰ Embora Susan Linn seja norte-americana, sua campanha é internacional e conta com um membro brasileiro. A autora já esteve Brasil, onde a situação não é muito diferente, participando de eventos relativos ao tema.

a sexualidade precoce e irresponsável, a obesidade infantil, os distúrbios alimentares, o materialismo desenfreado e o estresse familiar”, entre outras. De todos os males citados, os que afetam mais diretamente o comportamento das crianças nas oficinas de arte são os comportamentos consumistas e a falta de familiaridade com as brincadeiras criativas, esta última considerada por Linn (2011) “a maior das tragédias”. Essa situação se mostrou uma preocupação de todos os participantes do grupo focal:

Como adaptar à nossa cultura contemporânea? Hoje não tem mais botão! As crianças não têm calo mais, nem se arranham mais, nem se espetam... Tudo é liso! Pronto! [estalando os dedos] Já tem! [estalando os dedos novamente] Está aqui! Como que, ao mesmo tempo, a gente usa disso? Aí entra a subversão. Isso é difícil! [...] Algo que desconstrói, que tira do comum, que faz vivenciar outras coisas. É simples, está carregado de um monte de coisas, mas é um super desafio! (Materializador Sonoro, grifos meus).

Lembrando que, em outro momento, o mesmo educador chamou a atenção para o fato de as crianças estarem supervalorizando a quantidade, ao quererem, por exemplo, levar para casa vinte peões, não para brincar com todos, mas pela ideia de possuir em quantidade. No relato acima, outro aspecto é colocado: o fato de elas poderem ter tudo pronto fácil e rapidamente, na ponta dos dedos, já que nem botão mais tem: é só deslizar o dedo sobre uma tela. Considerando que “[...] cada aspecto da vida de uma criança – saúde física e mental, educação, criatividade e valores – é afetado negativamente por seu status involuntário como consumidor no mercado” (LINN, 2006, p. 21-22), tem se mostrado cada vez mais necessário confrontar alguns dos hábitos fomentados pela sociedade de consumo nas oficinas de arte para crianças. Vejamos algumas maneiras:

Você [Materializador Sonoro] falou que todos trabalhamos com a manualidade. O mundo tá tudo muito pronto que a gente recebe. E todo mundo aqui está

reconstruindo coisas e isso pode ser muito libertador, se você entende que você mesmo pode construir. [...] Porque esse lado de chegar tudo muito pronto afasta muito a gente da criação. Então, quando eu vejo isso de mexer com máquina, com tecnologia de um jeito criativo, acho muito legal... A mesma coisa com um livro, com um instrumento musical, é tirar um raio x da coisa e poder reorganizar as partes internas pra formar uma outra coisa, um brinquedo... Aquela experiência que fizeram na Noruega³¹ numa escola tiraram os brinquedos prontos e colocaram só materiais não estruturados – caixa, tecido... – e o tempo de brincadeira das crianças dobrou, foi para um outro patamar. (Arteiro Ambiental, grifos meus).

O Arteiro Ambiental afirma que a configuração da sociedade contemporânea, na qual estamos acostumados a ter tudo pronto, nos distancia da criação. Eu diria que, além de distanciar, ainda nos desestimula. O educador coloca o fazer manual como uma alternativa ao hábito de termos tudo pronto e chama a atenção para o valor de experiências com criação que envolvam a manualidade dentro desse contexto. A reorganização das partes de algo para formar uma outra coisa se relaciona ao relato do Materializador Sonoro, sobre desconstruir, tirar do comum e propor outras vivências, conceito também conectado à desconstrução do olhar em relação ao que é dado como único e sua (re)criação. O exemplo que o Arteiro Ambiental trouxe sobre a experiência na Noruega é bastante ilustrativo do pensamento de Susan Linn (2009), que critica a inundação de elementos preconcebidos nas brincadeiras infantis, o que inibe, segundo a autora, não só a criatividade, mas a expressão das crianças:

³¹ A experiência foi feita em um jardim da infância e gerou uma série de reportagens e artigos. Para mais informações: <https://catracalivre.com.br/catraquinha/jardim-de-infancia-da-noruega-retira-brinquedos-das-salas-o-resultado-foi-criancas-mais-criativas/> Acesso em 24/03/2021.

É cada vez mais difícil encontrar algum produto para criança – de comida a brinquedos – que não esteja adornado com personagens e logomarcas. Hoje, até mesmo os livros infantis muitas vezes estão ligados à mídia. Como resultado, as brincadeiras, a leitura, a arte e a música infantis são fundamentalmente formadas por personagens, tramas e temas pré-concebidos. O que um dia foi uma ferramenta para a expressão pessoal é hoje feito para lembrar constantemente às crianças os programas da mídia e seus produtos. Se as crianças vivenciam o mundo apenas como é moldado para cultura de consumo – se têm pouca ou nenhuma oportunidade de ter outra experiência – como vão desenvolver os valores e a identidade necessários para resistir às mensagens comerciais? (LINN, 2009, p. 253, grifo meu).

Quando o grupo discutiu a questão sobre levar ou não levar os objetos criados durante as oficinas para casa, surgiu uma outra questão: as expectativas em relação à aparência dos objetos criados pelas crianças:

É uma questão mesmo: leva ou não leva? Por exemplo, as crianças com sucata: é uma coisa crua mesmo, é só cola quente e serra, aí a criança pega: “quero colocar isso aqui” e ela mesmo cola. E ela vai com o negócio cru mesmo, do jeito dela, a lata vai com rótulo mesmo, [risos do grupo] mas o que aquilo está carregado de significado daquela criança! Aí vem o pai vendo aquele negócio como pejorativo, às vezes o pai não gosta, vê como se houvesse algo certo, uma estética bonitinha, limpa, asséptica. Não! É o jeito dela, nos limites dela, a estética dela! E aí ela fala “posso levar?” Às vezes o pai não deixa levar, ou às vezes ele deixa e aquilo vai carregado de todo um símbolo. (Materializador Sonoro, grifos meus).

Ao falar de uma situação em que o pai da criança possui uma visão negativa sobre o que a criança criou, devido a expectativas de

“uma estética bonitinha, limpa e asséptica”, o educador parece se referir a algo com um acabamento uniforme e padronizado, que lembre um produto industrializado, como se esse tipo de resultado fosse mais importante do que a criação personalizada da criança e tudo nela envolvido. Estamos falando de expectativas – padrões acerca do que é bonito, aceitável e desejável – extrínsecas à criança, e que, desse modo, desconsideram aspectos valiosos como a autoexpressão e o fato de a criança ter conseguido fazer algo por si mesma. Ao desvalorizar o objeto criado pela criança – impregnado de sentido –, há uma desvalorização de toda sua experiência e do processo, com todas as conquistas nele embutidas, que pode passar uma mensagem de que o que a criança fez (ou faz por si mesma) não é bom o suficiente.

Embora o relato seja sobre a atitude de um adulto em relação à produção da criança, muito provavelmente essa reação provoca um impacto na criança, tanto pela desaprovação em si, quanto pelo aprendizado através do exemplo, no que diz respeito ao que é desejável e não desejável. Somado a isso, a própria exposição, cada vez mais intensa, das crianças à cultura comercial influencia sua forma de percepção e interação com o mundo. Ainda quanto à aparência dos objetos criados pelas crianças, o Maquineiro Criativo trouxe uma reflexão sobre o tipo de material que utiliza quando precisa levar um kit pronto com peças já medidas e cortadas:

*Eu fiquei meio assim de levar um MDF³² cortado a laser porque vira e mexe alguém pergunta “onde eu compro isso?”. Minha preocupação era levar EVA³³ para a pessoa ver que ela pode comprar na papelaria, cortar com tesoura, reproduzir ou fazer outras coisas. [...] Mas, se é necessário o kit – porque tem que ter uma medida certa para funcionar – seria interessante trazer algo durável para a pessoa ver que **houve cuidado** na hora de criar esse material. Porque eu percebo que a pessoa **valoriza mais na hora de levar embora**. Nas oficinas com*

³² Placa de fibra de madeira.

³³ Sigla de espuma vinílica acetinada. De custo acessível, é muito usada em projetos escolares e artesanato.

*materiais mais simples, será que ela vai realmente levar isso embora? Será que vai desdobrar? Eu tenho essa preocupação... Aquilo que você [Materializador Sonoro] falou: **Qual a ideia da oficina? O que eu estou querendo passar?** (grifos meus).*

O educador apresentou duas situações em relação ao tipo de material empregado em um kit para determinada oficina. A opção por materiais acessíveis – tanto pelo custo quanto pela facilidade de obtenção – poderia estimular os participantes a desdobrarem a experiência da oficina em suas casas. Por outro lado, o educador coloca a alternativa de trazer materiais mais refinados (um MDF cortado a laser), que dificilmente poderia ser reproduzida em casa, porém, de acordo com o educador, mostraria um cuidado de sua parte e proporcionaria uma durabilidade maior ao objeto final. O educador afirma que percebe que o objeto criado com o material mais refinado é mais valorizado pelos participantes, e mostra uma preocupação com a provável desvalorização dos objetos criados com materiais mais acessíveis.

Confrontando esse relato com o do Materializador Sonoro, enxergo duas perspectivas diferentes. O Materializador Sonoro mostrou uma ênfase na simbologia do objeto criado pela criança, mesmo que em prejuízo de sua aparência, valorizando o fato de a criança ter feito do jeito dela, dentro de seus limites, de modo que o objeto, independentemente de seu aspecto, estaria impregnado de significado. O Maquineiro Criativo, embora tenha exposto suas dúvidas, parece tender mais para a opção dos materiais mais refinados, com um intuito de expressar um zelo na seleção dos materiais e na durabilidade do objeto criado. A questão aqui não é apontar para o certo e o errado, mas de enfatizar a importância de que tais decisões sejam tomadas de maneira coerente com o intuito da atividade. Como o Maquineiro Criativo bem colocou, *o importante é entender a ideia da oficina*, ou seja, seus objetivos e propósitos, e tomar decisões alinhadas a eles.

→ todo mundo

STQCSQ

STQCSQ

Avaliação "Roupa"

- 1. Imagens inspiradas
- 2. Bidimensionais

adicionar: e

- * talvez fazer escultura de papel
- * levar ou
- * talvez focar em cores

- 3. el
- ou
- circ
- * de co
- deixe
- 4. má
- * de co
- [compr
- DEMO



criação imagens

3D

terna / broquite / folha

de do corpo sorteada + A3

" "

(quiseram repetir)

mais ou menos. Eles não tiveram ideias próprias ou novos de criação, repetiram as 1^{as} operações ou mesmo com interferência demais. As crianças estavam sem adultos anfitriões e isso faz toda diferença na hora de criar qto de executor

não

criação imagens

de p... (vão + curta)

de p...

leia

tos

Minha decisão é pela utilização de materiais acessíveis, por vários motivos: pelo aspecto financeiro, pelo entendimento de que não são necessários materiais caros para criar algo interessante, pelo despertar do olhar para o “ordinário” e para subverter a lógica do consumo. Alinho-me ao pensamento da artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005), quando afirma que qualquer material no mundo é artístico. Não coloco minha posição como ideal, apenas busco uma adequação aos propósitos que estabeleço para minhas oficinas, como, por exemplo, fomentar atitudes criadoras nas crianças durante a oficina e para além dela e, assim como o Materializador Sonoro, valorizar a experiência, o processo, e não o resultado.

Busco trabalhar de forma que as crianças se sintam estimuladas a criar em suas casas, com quaisquer materiais que tenham disponíveis. Consciente de que não tenho controle sobre isso e tampouco acesso aos possíveis desdobramentos das oficinas que propus, faço o que está ao meu alcance, na esperança de acender pequenas “brasas”. José Antonio Marina (1995, p. 177) afirma que as possibilidades contidas em uma realidade não são propriedades nossas, mas sim “[...] operações incoadas, quer dizer, minúsculas brasas que acendem a mecha da pirotecnia criadora”, de modo que os esquemas de produção de um projeto são disparados por meio da aparição dos *estímulos adequados*.

De modo mais amplo, considero que a valorização do que quer que seja considerado fundamental na oficina deva ser salientada pelo ou pela proponente de todas as formas possíveis: através do diálogo, da série de escolhas que tem que fazer, das atitudes ao conduzir a atividade, na definição das estratégias e até mesmo nos detalhes, como, por exemplo, na forma de apresentação dos materiais, conforme já colocado. Como arte/educadores, devemos estar atentos e atentas ao fato de que diferentes aspectos da oficina podem comunicar, e buscar um alinhamento nessa comunicação.

Susan Linn (2009, p. 258) fala da importância e da responsabilidade dos adultos, não só em diminuir o tempo de exposição das crianças à cultura comercial, mas também em oferecer alternativas, incentivando atividades desatreladas da mídia comercial e que promovam valores sociais. Não só o afastamento das brincadeiras criativas se mostra prejudicial ao desenvolvimento das crianças, mas também o fomento a formas de pensar e de agir condicionados pela lógica do consumo, as quais nem sempre são perceptíveis para os adultos, menos ainda para as crianças. Além de produtos, o marketing vende ideologias, tais como a definição de felicidade e o modo como medimos nosso próprio valor (LINN, 2006, p. 29). Nesse contexto, considero relevante não só ofertar atividades desatreladas da lógica do consumo, mas também avaliar *que tipo de atividades estamos oferecendo às crianças*, em termos de experiência e de quais comportamentos elas incentivam.

Ainda relativo à expectativa de uma aparência padronizada nas criações durante as oficinas, outro provável sintoma da influência excessiva da cultura consumista nas crianças é uma preocupação, por parte delas, com um “perfeccionismo”. A Construtora de Livros se mostrou apreensiva com esse comportamento:

Eu tenho observado que as crianças hoje estão muito perfeccionistas, ficam extremamente preocupadas com o resultado. Aí não experimentam tanto, não vivem o processo, ou pegam o que está mais confortável de material: canetinha ou lápis. E a proposta seria experimentar outras coisas. É mais para sair bonito... (grifos meus).

Antes de mais nada, é importante definirmos o conceito de perfeccionismo no contexto da fala: não se trata de um empenho em fazer algo da melhor forma possível, mas sim em atingir um determinado padrão externo, muitas vezes impossível em relação às habilidades da criança. Essa preocupação, ainda mais em níveis extremos, não deveria fazer parte do universo infantil,

principalmente em uma atividade com um caráter lúdico e experimental, pois ela se torna um obstáculo a esse tipo de experiência. Quando a educadora fala de “confortável”, parece se referir a uma indisponibilidade por parte da criança ao risco e à descoberta, em prol de um certo controle sobre o resultado, relacionado à supervalorização do “bonito”, conceito geralmente vinculado a um padrão também externo e predeterminado.

Dentre as inúmeras críticas que Susan Linn (2006, 2009, 2011) faz a respeito do impacto da mídia e do marketing comercial no desenvolvimento das crianças, ela destaca o problema dos brinquedos licenciados, que são os mais populares. Segundo a autora, tais brinquedos preconcebidos³⁴ inibem as brincadeiras criativas, o pensar e o agir espontâneo, estimulam uma atitude passiva por parte das crianças, enviando uma mensagem de que elas não podem se divertir sem esses brinquedos e que o que elas imaginam e criam não é bom o suficiente. Arriscaria dizer que, dado o forte apelo de tais brinquedos, seu aspecto influencia também os ideais em torno do que é desejável quanto à aparência, que se reflete no relato do Materializador Sonoro sobre a estética “bonitinha”, “limpa” e “asséptica”.

É pouco provável que qualquer arte/educador ou arte/educadora proponente dessas oficinas almeje um perfeccionismo em relação ao que é criado pelas crianças. Como atividades livres, elas costumam possuir um caráter lúdico, que procure proporcionar experiências prazerosas com arte, com espaço para a experimentação, de modo que a busca pelo perfeccionismo não se mostra pertinente nesse contexto.

³⁴ Segundo Linn, os brinquedos que se movem e fazem barulhos colocam as crianças como observadoras passivas, ao invés de participantes no ato de brincar (2006, p. 96). Outro impacto negativo dos brinquedos licenciados é o fato de que esses personagens já vêm com personalidade, voz e narrativa preestabelecidas, minando a oportunidade de a criança criar (Linn, 2006, p. 101).

Compartilho da apreensão da Construtora de Livros, pois vivi circunstâncias similares à relatada, que me parecem ter se intensificado ao longo dos anos. Um exemplo aconteceu com uma menina de quatro anos de idade que caiu em prantos porque sua criação não tinha ficado “perfeita” (termo usado pela criança), o que, além de não ser o almejado na proposta, estava além de sua capacidade motora. A menina ficou desolada de uma maneira desproporcional, e minha tentativa de tranquilizá-la, de valorizar o que ela tinha feito e de tentar desconstruir o desejo infundado pela suposta perfeição foi em vão. Embora esse tipo de situação não seja incomum e na maioria das vezes eu sinto que consigo contorná-la, dessa vez não consegui: mãe e filha abandonaram a oficina antes de seu término e eu me senti frustrada e triste. Tão triste quanto lidar com esse desfecho da situação foi testemunhar a expressão de impotência e desalento no olhar da mãe. *Como lidar com situações como essa? É possível preveni-las, minimizá-las ou contorná-las?*

Durante esse momento da discussão, ficou claro para os integrantes do grupo que estavam refletindo sobre a série de desafios relacionados à cultura contemporânea de consumo, os quais se apresentam durante as oficinas na forma de comportamentos, expectativas e maneiras de pensar de muitas crianças e de seus adultos responsáveis. O Maquineiro Criativo introduziu o assunto sobre o modelo:

*Outra coisa que tem que tomar muito cuidado é de chegar com um **modelo**. No caso dos autômatos, que as pessoas têm essa certa liberdade na hora de montar, não é uma customização, **você pode criar em cima**. Aí você leva uma bailarina pronta e a pessoa fala: “**Eu quero fazer isso aí!**” Aí para destravar... Você fala: “Não precisa!” [fazer igual]. Você não sabe se é porque a pessoa quer algo **seguro**... (grifos meus).*

Houve um burburinho logo após essa fala, muitos comentários de identificação com o desafio de desconstruir a ideia de modelo preconcebido a ser copiado. Os arte/educadores e

arte/educadoras trouxeram uma série de exemplos de modismos, sendo que o do momento era o unicórnio. O intuito de levar um exemplo do que pode ser feito a partir da proposta é de apresentar uma entre várias possibilidades. Porém, muitos participantes desejam copiar o exemplo à risca, o que vai contra a natureza dessas oficinas. Quando o Maquineiro Criativo fala que as crianças parecem procurar por algo seguro, mostra uma percepção parecida com a que a Construtora de Livros tem quando menciona a busca pelo que é confortável, familiar. Essa atitude parece ser uma tentativa de controlar ou garantir um resultado já conhecido e ligado a um modelo externo. Dessa forma, as crianças se mostram indisponíveis para a descoberta, para o risco e para o novo. Em oposição ao comportamento calculado e controlado, Susan Linn ressalta que “[...] a oportunidade de *experimentar* de maneira segura e, no processo, *cometer erros* e até mesmo comportar-se de maneira irresponsável é essencial para uma criança se tornar um adulto capaz” (2006, p. 228, grifos meus). De acordo com os relatos, a ideia de modelo parece estar sendo incrustada nas crianças desde tenra idade:

A gente aprende que a florzinha da professora é “aquela flor”, é desse jeito que desenha o coração. São os estereótipos. [...] A gente precisa de modelo para tudo! Tem que ter um modelo para eu ser eu! [...] E aí como que a gente brinca com eles? “Quem fizer bailarina aqui não vai levar pra casa!” [rindo] Quando eu coloco a minha máscara eu falo: “Não quero ver nenhuma igual a minha!” [rindo]. (Materializador Sonoro, grifos meus).

Somos induzidos, segundo o Materializador Sonoro, muitas vezes na própria escola, a fazer as coisas a partir de um modelo preconcebido, externo e padronizado, o que, em um nível mais profundo, levaria a um entendimento que precisaríamos de um modelo até para sermos nós mesmos. Como em outros momentos, o educador traz a subversão, de uma maneira brincalhona, como forma de enfrentar o desafio. Enquanto a procura exacerbada por

modelos extrínsecos e predeterminados estimula um comportamento passivo e submisso, “[...] o estímulo para brincar vem de dentro das crianças” (LINN, 2006, p. 95, grifo meu).

Susan Linn (2006, 2009, 2011) salienta a importância da brincadeira criativa no desenvolvimento saudável das crianças e lembra que ela consta da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU). A brincadeira criativa se caracteriza pela *criação a partir da criança, de seu interior*, atitude que é estimulada durante as oficinas aqui investigadas. O brincar é colocado pela autora como algo que demanda uma *participação ativa*, seja física e/ou mental, de forma vinculada à *criatividade*, além de estimular a *empatia, a sociabilidade e a resolução de problemas*:

Brincar é um componente fundamental de uma infância sadia e está inextricavelmente ligado à *criatividade*. A habilidade de brincar está no centro da nossa capacidade de nos *arriscar*, de *experimentar*, de *pensar criticamente*, de *agir em vez de reagir*, de nos *diferenciar* do nosso ambiente e de tornar a vida significativa. (LINN, 2006, p. 89, grifos meus).

Se sucumbíssemos à lógica do consumo, teríamos comportamentos muito mais reativos do que ativos, uma vez que estaríamos submetidos a padrões e comandos externos predeterminados e padronizados. Dentre os diversos males provocados pela influência da mídia comercial nas crianças, Linn (2006, p. 90) destaca a inibição da habilidade de iniciarem uma ação e, assim, de influenciarem o mundo que habitam, e a diminuição de possibilidades de exercitar sua criatividade. Por outro lado, a brincadeira criativa, que só acontece por meio de uma postura ativa da criança, incita o pensamento e a ação originais, fomenta a autoexpressão. Susan Linn (2011) afirma que os melhores brinquedos são aqueles que a criança pode transformar, fazer algo com eles, seguindo a seguinte equação: 90% criança e 10% brinquedo. Muitas atitudes presentes no brincar trazidas pela autora

– *arriscar, experimentar, agir ativamente, diferenciar-se* – fazem parte das oficinas aqui investigadas.

Não é incomum ouvir adultos afirmarem que não possuem criatividade – crença questionável –, porém, ouvir crianças repetirem a mesma frase é um tanto preocupante. Durante uma oficina que desenvolvi em 2017, após o momento de acolhimento, uma menina de cerca de dez anos de idade me chamou no canto da sala para me informar que iria participar, mas que queria me avisar que não tinha criatividade. Percebi que ela estava tentando me alertar que, embora quisesse participar, que eu não esperasse muito dela. Procurei questionar sua afirmação de forma sutil – “Hum... Será?” –, na tentativa de plantar uma sementinha de dúvida e disse que voltaríamos a conversar sobre o assunto no final da atividade. A criação da menina foi um objeto tridimensional que ela chamou de “balão pipoqueiro”: um balão de ar quente que, ao voar, jorraria pipoca em regiões carentes para ajudar a minimizar o problema da fome. No final da atividade, olhei para ela e perguntei: “Lembra daquilo que a gente ia conversar no final?” Balançando a cabeça em concordância, com uma expressão nitidamente orgulhosa de sua criação, apenas olhamos uma para a outra e sorrimos. Não precisamos falar nada...

“A *criatividade* se identifica pela *originalidade*, pela capacidade de *pensar criticamente* e pela habilidade de *reconhecer problemas e buscar soluções*” (LINN, 2006, p. 94-95, grifos meus). Ainda de acordo com Linn (2006), embora seja uma característica humana fundamental, a *criatividade precisa ser nutrida*, já que é parte importante do desenvolvimento saudável das crianças, porém, brincadeiras e criatividade são espécies, segundo a autora, atualmente em extinção. Além do desestímulo à criatividade e à brincadeiras, a influência excessiva da cultura do consumo pode gerar, como vimos, uma série de comportamentos nocivos: a expectativa de ter tudo pronto rápido e facilmente; a supervalorização do resultado; o desejo de posse; a valorização de padrões estéticos predeterminados; o anseio por modelos a serem

seguidos ou copiados; e parâmetros de valor limitados ao aspecto financeiro, entre outros.

Mesmo para quem tem consciência dos males da mídia comercializada e possui uma postura crítica em relação a eles, não é possível ficar cem por cento imune à sua influência, uma vez que podemos considerar que muitos participantes das oficinas trazem as expectativas e comportamentos acima citados em diferentes gradações. Por outro lado, temos a natureza das oficinas de arte para crianças, aqui delimitada, que vai na contramão da série de comportamentos condicionados pela cultura do consumo ao privilegiar o fazer manual; a experiência e o processo, em vez do resultado; a experimentação; a descoberta; o risco e as criações pessoais, ao invés de padrões externos preestabelecidos.

Enquanto há pais e responsáveis que levam suas crianças a atividades culturais com frequência³⁵, que pesquisam nas programações das instituições de sua preferência as atividades que consideram mais interessantes, outros estão de passagem, sem terem muitas informações sobre a atividade, de modo que é possível que exista um desencontro de expectativas.

Assim como o Materializador Sonoro colocou uma postura subversiva brincalhona como tática para desconstruir modelos preconcebidos, a Criadora Experimental sublinhou a importância da atitude do educador ou da educadora perante situações de confronto com expectativas preconcebidas, divergentes das propostas nas atividades. A educadora fala sobre como lidar com o desejo de copiar o exemplo trazido por ela, como se fosse um modelo:

Nesse momento o educador tem que estar muito presente, né? Que é esse educador que fala: “Então, não é assim, não precisa ser certinho.” O educador

³⁵ Novamente, o contexto referido é de antes da pandemia. A frequência nas atividades culturais me foi relatada por muitos pais e responsáveis ao longo dos anos de minha prática, sendo que muitos deles eu reencontrava quando voltava a oferecer uma oficina em uma mesma instituição.

tem que estar sempre atento a esse movimento. [...] Eles [os participantes] se reúnem para um objetivo de fazer um produto, de ter uma experiência estética significativa e tal, mas eles têm um modelo na cabeça e você oferece um modelo também quando você mostra o que é para fazer: “Então é assim, mas não é assim.” [risos] “É assim, mas não é igual ao meu, você vai fazer o seu”. Nesse momento que essa questão pedagógica é tão latente. Quando você começa a lidar de uma forma não só artística com a coisa, não só criativa... (grifos meus).

Aqui, a atitude do educador ou da educadora é colocada pela Criadora Experimental como diferencial na tentativa de contornar o desejo dos participantes de copiar um modelo, um caso de divergência de expectativas entre participantes e proponentes. O que a educadora trouxe, não em forma de palavras, mas em seu tom de voz, foi uma grande delicadeza ao dar exemplos do que falar e como falar, algo, a meu ver, impactante, embora seja sutil. A atitude “pedagógica” só é possível, segundo ela, mediante uma presença, uma atenção total ao momento, e esse cuidado nas relações.

Minha maneira de lidar com essa situação é, primeiro, de procurar comunicar durante o acolhimento da oficina que tipo de experiência irá acontecer, para que as expectativas não sejam frustradas. Se algum participante considerar, a partir dessa comunicação, que haverá um desencontro de expectativas, ele pode deixar a atividade. Eu não procuro, no entanto, desencorajar as pessoas que têm expectativas diferentes da experiência que pretendo propiciar, de modo que elas deixem a atividade, como se fossem um empecilho. Busco motivá-las a experimentar algo diferente do esperado, através de um convite atrativo, desafiador e com um entusiasmo que espero que contagie todos. Junto a isso, costumo lidar pontualmente e individualmente com as questões, conforme elas surgem, de maneira leve e descontraída. Trata-se de desconstruir e subverter, porém de uma maneira respeitosa e, sempre que possível, divertida.

Aqui temos novamente uma situação em que o equilíbrio entre o imediato e o mediato (DEWEY, 1976) se mostra relevante. Se apenas o imediato fosse privilegiado, tanto o confronto dos valores da cultura do consumo, quanto a tentativa de sua desconstrução deixariam de ser abordados, visto que seria mais cômodo para os participantes e para os arte/educadores e arte/educadoras não ter que lidar com tal situação. Por outro lado, se somente o mediato fosse priorizado, talvez o confronto, a desconstrução e apresentação de alternativas fossem colocados de forma contundente demais, desconsiderando o limite sutil, porém essencial, entre conforto e desconforto, que conserva o aspecto prazeroso da atividade. Por se tratarem de atividades educativas que fomentam um aprendizado, é natural que haja uma dose de desconforto, no sentido de que há expansão, crescimento e contato com algo que se desconhecia até então. Porém, considerando que são atividades voluntárias dentro do tempo livre, o aspecto lúdico e prazeroso é essencial, e considero que é preciso encontrar um equilíbrio entre ambos.

Segundo Salles (2007, p. 38), o projeto poético possui um aspecto ético: “[...] o projeto poético está também ligado a princípios éticos de seu criador: seu plano de valores e sua forma de representar o mundo. Pode-se falar de um projeto ético caminhado lado a lado com o grande propósito estético do artista”. Os projetos artístico-pedagógicos de cada integrante do grupo focal, inseridos em um espaço-tempo determinado, revelam suas visões de mundo, as quais norteiam suas escolhas. Mesmo as oficinas se configurando de forma pontual e efêmera, a visão de seus criadores e criadoras se manifesta dentro de seus limites, no caso, ao se preocuparem em confrontar valores consumistas e comportamentos condicionados.

Susan Linn (2006, 2009) alega que, ao encorajar a passividade, a conformidade e o materialismo – atitudes antiéticas do ponto de vista da cidadania –, a cultura de mídia comercializada

corromperia os valores democráticos, e ressalta a importância da oferta de oportunidades alternativas a essa lógica:

Dados o tempo que as crianças passam diante das telas e o poder que a mídia e o marketing tem de moldar as atitudes e o comportamento delas, *oferecer-lhes oportunidades para envolverem-se em atividades ativas, criativas e livres de marcas tornou-se um ato político* – porque, ao fazê-lo, estamos permitindo que adquiram *ferramentas cognitivas, sociais e emocionais* para se rebelarem contra a cultura de mídia comercializada que promove a passividade, a conformidade e a lealdade irracional não apenas em relação aos produtos, mas também aos políticos. (LINN, 2009, p. 257, grifos meus).

Paulo Freire (2011, p. 76-77) afirma que nossa liberdade vem sendo subordinada a uma padronização, através de um “[...] poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’”. Trata-se, de acordo com o autor, de um estado de conformismo e acomodação perante situações consideradas inalteráveis, uma posição “[...] de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade”. Tendo em vista que educandos e educandas são seres de presença no mundo, condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2011), o enfrentamento de tal situação é responsabilidade dos agentes da educação.

O caráter não continuado das oficinas de arte para crianças que acontecem em instituições culturais não diminui o compromisso ético dos e das profissionais que as desenvolvem. A eticidade presente nos projetos poéticos (SALLES, 2007) se potencializa na junção com a eticidade intrínseca à prática educativa (FREIRE, 2011). O conjunto de características que compõem as oficinas aqui investigadas, por si só, contrasta com certos modos de pensar e de agir condicionados pela cultura consumista, contrários aos ideais

democráticos. Como educadores responsáveis, não podemos fechar os olhos para situações e comportamentos que sabemos ser prejudiciais às crianças, e, portanto, buscar questionar tais comportamentos e apresentar alternativas dentro de nosso escopo mostra-se pertinente e urgente.

Essas oficinas acontecem dentro de *fronteiras delimitadas e restritas*, e não temos acesso aos possíveis impactos que podem (ou não) causar. No entanto, podemos refletir sobre suas *possibilidades e potencialidades* e buscar fortalecê-las. Essas atividades pontuais que estimulam a criação podem propiciar experiências prazerosas com arte de formas alternativas às que são ofertadas pela cultura de consumo e, na melhor das hipóteses, despertar o gosto pela experimentação, pela descoberta e pela criação, já que experiências fora de casa e da escola também formam e educam de maneira complementar (TRILLA, 2008).

A “erosão das brincadeiras infantis criativas”, expressão trazida por Susan Linn (2009), fez-me pensar em um paralelo entre as práticas da sociedade de consumo e o conceito de monocultura, que consiste na plantação de uma única espécie por extensas áreas de terra. Tal prática é danosa ao solo, torna-o pobre e infértil e uma de suas consequências, dentre outros danos ambientais, é a erosão do solo, pois desrespeita o ecossistema natural, substituindo-o por agrotóxicos e fertilizantes. A única “vantagem” da monocultura seria a alta produtividade relacionada a custos menores, financeiros, porém não ambientais. Assim como o cultivo artificial de uma única espécie de maneira padronizada pode provocar a erosão do solo e exaurir seus nutrientes, padrões de consumo que ditam comportamentos, padrões de beleza e valores artificiais podem empobrecer e danificar nutrientes humanos essenciais como a criatividade, a expressão e a proatividade.



Descoberta e descoberta
vimento de
Criação
Sens
Aut
D
n

esfera de:
amor
profundidade
respeito
valorização
segurança

Fra
esfera de:
Ded
energ
portante
Exata
política,
ó

Desplia qu

3.2. Não sei se sei andar de bicicleta enquanto não o experimento

Retomo aqui a delimitação, feita no capítulo anterior, das características que compõem as oficinas de arte para crianças criadas pelos integrantes do grupo focal, as quais se fazem presentes em minhas próprias oficinas. São elas: o fazer artístico, a experimentação, a manualidade que envolve uma materialidade, os processos de criação, o estímulo à singularidade através da autoexpressão e o foco na experiência, no processo, e não em um resultado. O intuito agora é refletir sobre as potencialidades contidas nessa combinação.

Cecília Almeida Salles (2007) analisa o ato criador como forma de apreensão de conhecimento, já que ele envolve aquisição e organização de informações. A autora fala do conhecimento que é gerado através da ação durante a criação: “[...] o percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significado” (SALLES, 2007, p. 122).

Partindo do pressuposto de que a criação envolve a formação de novas realidades, compreende-se que seu processo implica operações de seleção, apreensão e transformação, que compõem o que a autora chama de “experiência cognitiva” (SALLES, 2007, p. 125). Considerando que a autora investiga percursos criadores de artistas e escritores profissionais, é preciso manter as devidas proporções ao compará-los com as experiências pontuais com criação que ocorrem durante as oficinas, porém, sem excluir a potência que estas carregam.

Mesmo dentro dos limites circunscritos em que as oficinas acontecem, por elas serem voltadas ao público infantil, a série de operações elencadas por Salles com seu potencial cognitivo são abrangidas durante as atividades. Somado a isso, a abordagem contemporânea de Arte/Educação, de acordo com Ana Mae Barbosa (2005, p. 17), é a que se associa ao desenvolvimento

cognitivo, pois por meio dela “[...] se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”.

“São outras camadas de aprendizado”, afirmou a Criadora Experimental, após a fala do Arteiro Ambiental sobre como todos os membros do grupo focal trabalham com criação em assuntos diversos – mecânica, música, ecologia, literatura – ao proporem uma desconstrução e reorganização das partes originais de algo – máquinas, livros, instrumentos musicais – para criar outras coisas.

Entre as intersecções encontradas entre as oficinas criadas pelos integrantes do grupo e as minhas próprias, encontra-se o fato de que são proposições que não têm uma resposta única, predefinida, mas que cada participante resolve à sua maneira. Essa atitude pautada na descoberta demanda dos participantes das oficinas uma postura ativa – a qual Susan Linn (2006, 2009, 2011) tanto enfatizou no desenvolvimento saudável das crianças –, visto que, ao invés de receberem instruções sobre o que fazer e como fazer, elas têm que descobrir e decidir por si mesmas, testando, experimentando e inventando. Estamos falando do fomento a uma postura investigativa, que envolve curiosidade perante o desconhecido (ao invés de receio e resistência), abertura ao novo, enfim, um aprendizado que se dá através da descoberta e que coloca os participantes como protagonistas de seus *processos de criação/aprendizagem*.

A criação que parte da criança, que a coloca em uma postura ativa, engloba uma série de operações: a seleção dos materiais que ela irá utilizar, a maneira como ela irá organizá-los e transformá-los, a investigação e exploração das possibilidades do que fazer, o levantamento de hipóteses na forma de testes e experimentações, o modo como ela irá lidar com imprevistos e dificuldades para, por fim, concretizar sua ideia, o que almejou criar. Essas operações passam por uma série de reflexões, julgamentos, organização de dados, compondo um processo de construção de conhecimento.

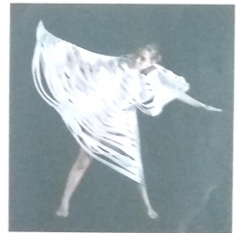


Mauricio Velazquez



Jan Najar

www.facebook.com/papucraft



Mauricio Velazquez, Tanya

www.facebook.com/papucraft



Anna Marie Holm (2005) fala sobre o que esses processos criativos envolvem:

As crianças deveriam *aprender a pesquisar*, a ter *confiança em si mesmas* e a ter *coragem* de se pôr a *trabalhar em coisas novas*. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas *oportunidades de crescimento*. Aprendendo que *uma tarefa pode ter várias soluções*, adquirimos *força e coragem*. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento *um desafio, que nunca tem uma resposta definida*. (HOLM, 2005, p. 9, grifos meus).

Holm (2005, p. 9), que esteve no Brasil algumas vezes, refere-se ao tipo de aprendizado implicado em atividades de criação artística não direcionadas, que não têm uma resposta definida, mas sim várias possibilidades de soluções, as quais são encontradas pelas próprias crianças criadoras: “[...] uma tarefa artística realmente boa é fazer com que os seus alunos pensem o oposto, pensem de maneiras totalmente diferentes...!”. Enxergando a criação como investigação do desconhecido que demanda curiosidade, esse tipo de atividade, segundo a artista, desenvolve uma atitude pesquisadora, de abertura ao novo e ao imprevisível, que pode, assim, estimular a autoconfiança e a coragem: “[...] trabalhamos na Oficina de Arte buscando descobrir o problema e as soluções por nós mesmos. Passamos constantemente de um campo imprevisível para outro. Ter coragem para enfrentar a incerteza é parte do artístico” (HOLM, 2005, p.12-13).

A curiosidade, como traço da inteligência, não é requisitada apenas na criação em arte. Paulo Freire (2011, p. 18-19) enfatiza a importância da curiosidade no processo de aprendizado, afirmando que ela deve ser deflagrada nos aprendizes de modo a torná-los mais criadores. O autor não se refere à criação exclusivamente artística, mas do poder de criar que se faz presente em diversos

âmbitos da vida e é inerente ao ser humano. Freire (2011) associa a curiosidade à capacidade de arriscar-se e de aventurar-se, que, segundo ele, possibilita o ser humano a superar os agentes que tentam condicioná-lo, algo tão debatido neste capítulo. O exercício da curiosidade está implicado, de acordo com Freire (2011, p. 57) na construção e produção de conhecimento, que se relaciona à capacidade de perguntar, parte de uma atitude de busca, de pesquisa e de reflexão crítica, em oposição à passividade.

A criação enquanto formação de algo novo, até então inexistente, traz o desconhecido como elemento constante em seus processos e não se refere, portanto, a ações feitas de modo rotineiro, familiar, repetitivo ou preestabelecido. Os projetos criadores envolvem imprevisibilidade e descoberta, que implicam uma expansão do que já é conhecido em direção ao inexplorado. Expansão que só acontece através de um processo de busca: “[...] ou somos buscadores ou somos máquinas”, atesta Marina (1995, p. 196), que complementa sua afirmação dizendo que condutas determinadas pelo passado e por automatismos levam às ações rotineiras e estereotipadas, e conclui que “[...] só quando permitimos que o futuro guie a nossa ação, embarcando os nossos mecanismos numa rota desconhecida, é que podemos criar”.

Segundo Marina (1995, p. 196), o ato de buscar está no centro de todo o comportamento inteligente e requer a exploração de rotas não conhecidas ao invés de caminhos e comportamentos rotineiros e familiares. Marina (1995) afirma que a inteligência é intrinsecamente criadora, que ela, de forma autodeterminada, inventa possibilidades através de projetos e, dessa forma, por meio dessa busca, expande a realidade. Um projeto criador – em oposição a um projeto comum – é aquele que é lançado para fora da sua zona de desenvolvimento próximo, estendendo-se para além do previsível. A criação artística é, segundo o autor, um caso exemplar do poder criador da inteligência, uma obra da inteligência criadora: “[...] o que, ao contemplar uma obra de arte, produz em nós aquela peculiar euforia, essencial à experiência estética, é verificar

o que a inteligência foi capaz de fazer com a realidade” (MARINA, 1995, p. 21).

O aventurar-se pelo desconhecido, a curiosidade e o gosto pela busca do novo (ao invés de receio), como afirma Holm (2005), acontecem através de oportunidades que precisam ser criadas e que podem desenvolver autoconfiança e coragem nas crianças. A postura de pesquisador ou pesquisadora que se manifesta no ato de buscar, de testar possibilidades, e assim, de expandir a realidade tanto externa, quanto interna, vai ao encontro do desenvolvimento e crescimento saudável das crianças, segundo o conceito das experiências educativas de Dewey (1976, p. 16), que são aquelas que mobilizam na direção certa do crescimento e enriquecem e munem os estudantes para experiências futuras.

O fomento a tais condutas na vida adulta mostra-se essencial tanto na atuação profissional, pensando na investigação relacionada às mais diversas áreas, quanto na vida pessoal, ao se opor às posturas passivas e deterministas de quem não acredita que consiga mudar a realidade ou se paralisa perante o desconhecido. Não se prostrar diante do inesperado, mas ter disponibilidade e coragem para enfrentá-lo, averiguando suas possibilidades, é uma conduta essencial para uma vida saudável de agentes transformadores da sociedade, que Paulo Freire (2011, p. 13) tanto enfatiza no conceito de “presença no mundo”, ao se referir a sujeitos que intervêm e transformam o mundo que habitam.

Marina (1995) enxerga a criação como um processo de transformação de irrealidades em novas realidades, o que traz luz às suas possibilidades. Quando o autor fala de deixar o futuro guiar nossa ação, ele se refere às irrealidades presentes nos projetos criadores, as quais, mediante um comando, podem se tornar novas realidades. Ensinar as crianças a não temerem o desconhecido, mas a terem uma atitude de curiosidade diante dele, de buscadores, de pesquisadores, estimula comportamentos ativos, críticos e não deterministas perante a realidade, atitude provocada em práticas de arte/educação crítica e responsável:

Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, *desenvolver a capacidade crítica*, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a *capacidade criadora* de maneira a *mudar a realidade* que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 100, grifos meus).

Para Marina (1995, p. 37), só é possível encontrar ou criar novas possibilidades quando nos dispomos a “[...] submeter a realidade a uma entrevista permanente”. O aparente silêncio das coisas, segundo Marina (1995), é uma espera por nossas perguntas, por isso que a inteligência não se limita a um mecanismo produtor de respostas, mas é um incessante sistema de perguntas, razão pela qual o autor afirma que *ensinar a perguntar é uma atitude educativa*. Além de atitude educativa, eu acrescentaria que ensinar a perguntar é também uma atitude artística.

A frase “[...] não sei se sei andar de bicicleta enquanto não o experimento” (MARINA, 1995, p. 50) sintetiza a atitude requerida nas atividades criadoras: uma predisposição para experimentar, arriscar, não saber, mas tentar descobrir e aprender fazendo. Tal atitude se alinha ao aprendizado pela experiência (DEWEY, 1976). A inteligência criadora, de acordo com Marina (1995, p. 165), tem a capacidade de provocar acontecimentos, pois extrai informação ao mesmo tempo que a cria, além de dirigir o próprio comportamento e inventar novas possibilidades. Proponho um paralelo com o ato de andar de bicicleta àqueles que dizem que não sabem criar ou que não possuem criatividade: “não sei se sei criar enquanto não o experimento”.

3.3. Uma oficina é para ensinar as pessoas a fazer?

Dentre as características comuns presentes nas diferentes oficinas de arte para crianças mencionadas na discussão do grupo

focal, gostaria de destacar o fazer, a manualidade, o foco no processo e a expressão, à luz do pensamento do sociólogo contemporâneo Richard Sennett (2009). O fazer manual surgiu em diversos momentos da discussão do grupo focal e sua especificidade foi pontuada, ao ser diferenciada, por exemplo, de atividades de dança e música. A maior valorização do processo em oposição a um resultado ou produto final também foi destacada repetidas vezes, bem como a necessidade de lidar com os limites da materialidade de forma expressiva e singular.

Um fazer manual cuja importância resida mais no processo, ou seja, no fazer em si, do que no resultado proveniente desse fazer, aproxima-se do conceito de habilidade ou perícia artesanal criado por Richard Sennett (2009). A prática artesanal à qual o autor se refere não é aquela meramente instrumental, mas aquela cuja “[...] lida não é apenas um meio para alcançar um outro fim” (SENNETT, 2009, p. 30). O estudo filosófico de Sennett (2009, p. 18-19) sobre a técnica se apoia no materialismo cultural, vertente que considera não os objetos em si, mas sua feitura, como espelho das normas sociais: o que o fazer de coisas concretas revela sobre nós e como objetos materiais podem gerar valores. Desse modo, seu pensamento trata a técnica como questão cultural, e não como procedimento operacional; seu foco está na habilidade artesanal, na capacidade de fazer bem as coisas, com qualidade e motivação intrínseca.

A atividade prática tem sido menosprezada ao longo da história ocidental, de acordo com Sennett (2009, p. 19). O pesquisador apresenta um conceito de habilidade artesanal que vai muito além daquele que desapareceu com o advento da indústria, afirmando que “[...] a habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”, conceito que se refere a uma gama ampla de atividades: desde a programação de computador, passando pelo trabalho médico, pelo trabalho artístico, até os cuidados paternos bem praticados.

Esse impulso ou desejo de fazer um trabalho manual de maneira bem-feita, ao invés de fazer algo com outro fim, é uma característica essencial no que tange a atividades processuais, como as oficinas aqui investigadas. Já problematizei, em outros momentos, a dificuldade de muitos participantes das oficinas de valorizarem esse tipo de experiência com foco no processo, principalmente em nossa sociedade contemporânea, que enaltece o resultado e oferece rapidez e facilidade para termos tudo pronto. Para que os participantes das oficinas tenham esse tipo de experiência almejada por seus proponentes, é necessário um elemento fundamental: o engajamento, uma condição humana considerada essencial por Sennett (2009, p. 30), representada pelo artífice e que, embora aconteça de maneira prática, não significa que seja necessariamente instrumental.

Em muitos momentos, Sennett (2009) se refere a um fazer aprimorado através de longos períodos de prática e treino, de modo que é preciso deixar claro que daremos as devidas proporções às oficinas aqui investigadas, com seu caráter não continuado. Por outro lado, a definição do autor de habilidade ou perícia artesanal como atividade manual que não visa um fim outro, que demanda uma atitude de engajamento e um desejo de qualidade motivado por um impulso interior, alinha-se a algumas das características de tais atividades. A expressão, que é fomentada nas oficinas dentro do recorte da pesquisa, também faz parte do conceito de habilidade artesanal de Sennett (2009). Pragmatista³⁶ autoproclamado e admirador de John Dewey, o autor critica a separação entre arte e artesanato, baseada nas diferenças entre expressão e técnica, e as aproxima pela ideia de “[...] autonomia como impulso vindo de dentro que nos compele a trabalhar de uma forma expressiva por nós mesmos” (SENNETT, 2009, p. 79).

³⁶ De acordo com Sennett (2009, p. 319), o movimento pragmatista busca conferir sentido filosófico à experiência concreta, preocupando-se com a qualidade da experiência e com fatos concretos.

embalagens papel
 * batata frita

inspiração
 aqueci me
 mais a tua
 desafio 1:
 desafio 2:
 "Por que
 "Como t
 em algo 3

* FOCAR A
 pdr p
 cone 100
 ex p

insp
 aquec
 desenvolv
 riais

quente e
 celebração
 cidade, p

papel 15cm
 10 u 4,18 (m
 100 u 54,72 (28cm)
 200 u 43 (10cm)
 mb embalagens
 copos 50 u 7,80
 pote

bragete (explorar
 lode ou +1 exemplo)
 ou mais ma
 mãos / outro desafio
 "co?"
 como folho de papel
 bowl des cartavelinas

por materiais
 labilidade (mate-
 moduláveis)
 + nobres
 entre cola
 adas + nome da



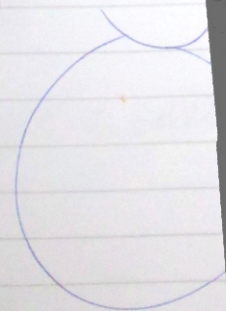
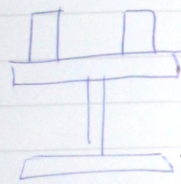
ESCULTURAS VIVAS

TIRAS - PREGAS/DOBRAS - FORMAS GEOMÉTRICAS
 PONTAS - FORMAS ORGÂNICAS

CORTA/DOBRA | LINHAS | MASSUDA | ACÚMULO OBJS |

DOBRAS PONTIAGUDAS | MOLDURA | FORMONA

Base:



Encaixar
 Placas de papelão



Consciente das diferentes dimensões e, como consequência, dos diferentes impactos de uma prática continuada e de uma não continuada, o intuito aqui é de refletir, a partir do pensamento de Sennett (2009), sobre as potencialidades contidas nas atividades que fomentam um fazer manual com foco no processo e incentivam a expressividade, buscando valorizar tais experiências dentro de seu caráter efêmero, de modo que um contato com uma prática manual e expressiva, por mais breve que seja, possa ser significativa.

Assim como Salles (2007) analisa o ato criador como forma de apreensão de conhecimento e Marina (1995) aponta para uma relação entre criação e inteligência, Sennett (2009, p. 17) afirma que pensamento e sentimento estão incluídos no processo de fazer. O sociólogo apresenta uma série de operações envolvidas no desenvolvimento de habilidades artesanais, tais como a incorporação, que é a conversão de informações e práticas em conhecimento tácito (SENNETT, 2009, p. 62). Tal perspectiva apresenta o fazer de modo muito mais amplo do que como uma ação meramente mecânica.

O autor alega que podemos alcançar uma vida mais humana se entendermos como as coisas são feitas e que, através do fazer, as pessoas podem aprender sobre si mesmas (SENNETT, 2009, p. 18), reflexão que pode se relacionar com alguns trechos da discussão do grupo focal, trazidos em outros momentos. Retomo a fala do Artreiro Ambiental sobre o impacto negativo de recebermos tudo pronto em nossa sociedade de consumo – o que, segundo o educador, nos afasta da criação – e como atividades manuais, que incentivam a capacidade de construir coisas por si mesmo, podem ser libertadoras. Outro relato que pode ser lembrado é o do Maquineiro Criativo, sobre sua oficina de jogos de madeira, durante a qual percebeu que o fator principal da atividade era a experiência entre pais e filhos de martelar, de lixar, já que, segundo o educador, muitos participantes nunca tinham manuseado um martelo até então. Nas duas situações, o valor do fazer pelo fazer – e não

somente como um meio para atingir outro fim – foi evidenciado e ainda enfatizado em contraposição ao contexto contemporâneo que desestimula tal ação.

Sennett (2009, p. 299) defende a tese de que qualquer pessoa pode se tornar um bom artífice, partindo do princípio de que a capacidade de fazer coisas é algo compartilhado por nossa espécie e que a diferença de gradações reside no estímulo da prática, em oposição à ideia de que existam talentos inatos. Na consumação da habilidade artesanal, afirma o autor, a motivação é mais importante que o talento, de modo que “[...] mais que pela carência de recursos mentais, é provável que o artífice se veja ameaçado pela má gestão emocional do impulso para realizar um bom trabalho” (SENNETT, 2009, p. 318).

Neste mesmo capítulo, eu trouxe uma reflexão sobre uma série de comportamentos comumente demandados em atividades criadoras e que podem ser de grande valia no desenvolvimento saudável das crianças. São eles: a abertura para o novo e para o imprevisível, uma postura de curiosidade na investigação do desconhecido (ao contrário do temor) e o estímulo da confiança e da coragem no enfrentamento do incerto e do inesperado. Richard Sennett (2009) apresenta uma situação que faz parte da perícia artesanal, e que pode se associar a tal reflexão: a relação com o erro.

Tomando como exemplo a prática musical, Sennett (2009, p. 181-182) fala da importância da disposição para cometer erros como parte da perícia artesanal. Ao invés da paralisação diante do erro, é preciso, segundo o autor, ganhar confiança para superá-lo, capacitação que se aprende através da dialética entre a maneira correta de fazer algo e a disposição para experimentar através do erro. Ao invés de recuar perante o erro, afirma o autor, é preciso aceitá-lo, permanecer um tempo nele, compreendê-lo, para então conseguir corrigi-lo e superá-lo. É importante esclarecer os diferentes contextos dentro dos quais o conceito de erro é abordado, mudando seu sentido. No contexto de uma prática musical ao qual

Sennett (2009) se refere há um padrão de referência a ser atingido nas notas musicais corretas. Já em processos de criação, nos quais não há algo predeterminado (ao menos de forma precisa e definida) o conceito de erro pode ser questionado, conforme coloquei no segundo capítulo, ao compará-lo à “situações que se desenrolam diferente do esperado”. De qualquer maneira, o intuito, ao trazer abordagens diferentes em relação ao erro, é apresentá-lo como parte natural dos processos de feitura, de aprendizado e de criação. Seja em práticas que demandam precisão ou em atividades criadoras sem padrões predeterminados a serem atingidos – bem como na própria vida - o erro é uma constante. Temê-lo, tentar evitá-lo a qualquer custo, intimidar-se perante ele são atitudes que podem bloquear tais processos. Já a disposição, seja para conviver temporariamente com o erro ou para absorvê-lo, advém de uma postura de curiosidade e espírito investigativo que pode enriquecer tanto os processos, quanto seus atores.

“*Uma oficina é ensinar as pessoas a fazerem*” afirmou o Materializador Sonoro. Já o Arteiro Ambiental, sobre uma de suas atividades, relatou que sua conduta era de apresentar ideias e possibilidades, “*mais do que falar como fazer*”. Ao refletir sobre as duas colocações, a princípio conflitantes, perguntei-me: uma oficina é para ensinar as pessoas a fazer algo? Contextualizando o trecho do Materializador Sonoro com tantas outras falas suas, compreendo que ele não quis dizer que a oficina é para seguir instruções precisas e predeterminadas sobre o que ou como fazer algo, mas provavelmente quis dizer que ela serve para introduzir os participantes a uma atividade de fazer, que envolve um certo ritual.

Recapitulemos algumas premissas que determinam a perícia artesanal, segundo Sennett (2009): a liberdade do vínculo entre meios e fins; o desejo de fazer algo com qualidade; um engajamento que advém de um impulso interior; o intuito de realizar um trabalho bem-feito, acompanhado por um empenho e pela satisfação de sua realização; a expressão e o condensar de práticas concretas e ideias. Olhando para o conjunto de tais premissas, fica mais fácil

entender a afirmação do autor, de que o ato de produzir manualmente pode enriquecer o ser humano, tanto em uma esfera que englobe um aprendizado sobre si mesmo, quanto na relação com as pessoas (SENNETT, 2009, p. 322-323).

Muitas das premissas ou características do fazer artesanal, intrínsecas ao ser humano, foram sendo gradativamente suprimidas pela lógica do consumo. O fazer manual, como impulso básico e permanente (SENNETT, 2009), faz falta, de modo que mesmo dentro da efemeridade das oficinas delimitadas nesta pesquisa, breves vivências com o fazer, que sejam alternativas à cultura comercializada, podem causar um impacto positivo.

3.4. Demanda e singularidade

Entre os anos de 2014 e 2020, houve apenas uma situação em que houve um direcionamento prévio por parte de uma instituição cultural no desenvolvimento de duas oficinas minhas. Foram elas: “Roupas-escultura de papel” e “Só papel???”. O direcionamento foi dado em relação ao principal material a ser utilizado: o papel. Desse modo, foram oficinas customizadas a partir de uma demanda prévia da instituição, pois fariam parte de uma programação temática sobre o papel, a qual envolvia uma diversidade de programas para diferentes faixas etárias e perfis no ano de 2016.

Mesmo que a escolha dos materiais³⁷ fosse apenas um dos diversos aspectos que compõem as oficinas, a situação se mostrou um desafio, já que a utilização de materiais “inusitados” era um aspecto que eu utilizava como estratégia criativa. Decidi aceitar a proposta e experimentar criar de uma maneira que não me era familiar. Ainda que não tenha sido o caso nessa situação específica,

³⁷ Geralmente, quem propõe as oficinas costuma providenciar os materiais, o que, se por um lado é trabalhoso, por outro traz a possibilidade de utilizar uma gama maior (em relação à pesquisa e especificidades) de materiais do que se eles fossem providenciados pela instituição.

é preciso mencionar que a instabilidade dessa profissão muitas vezes nos coloca em uma posição de não poder recusar qualquer oportunidade de trabalho.

Essa nova configuração alterou meu processo de criação das oficinas: o papel, como material e como tema, foi o ponto de partida. Fiz uma pesquisa sobre artistas que trabalhavam com papel e sobre diferentes técnicas e possibilidades do material, muitas das quais testei e experimentei. Após uma seleção de técnicas e possibilidades que me pareceram pertinentes e viáveis ao contexto, busquei relacioná-las ao tipo de proposta que eu vinha desenvolvendo, àquela altura, já com algumas características definidas, de maneira coerente com as minhas pesquisas e meu projeto poético. Essa experiência funcionou como um laboratório, uma vez que as duas propostas foram criadas a partir de uma mesma situação, porém, com resultados diferentes, porque uma oficina me agradou, e a outra, não.

Mesmo após a oportunidade de desenvolvê-la repetidas vezes em diferentes locais e contextos, com constante avaliação e tentativas de aprimoramento, a oficina “Só papel???” nunca me satisfez completamente. Eu ficava com a sensação de que algo essencial estava faltando, embora não soubesse exatamente o que era. Isso me intrigava, pois acreditava que as diferentes etapas da oficina estavam bem pensadas e eram coerentes: ela começava com uma composição bidimensional a partir de formas geométricas e com uma composição a partir de diferentes cores, depois eu seguia para um desafio tridimensional, de transformar os papéis em esculturas e, por fim, para a criação de objetos de papel com movimento, como móveis e alguns tipos de bandeiras. Explorei desde diferentes formatos, tamanhos e técnicas, até diferentes formas de exibição das criações. Outro fato enigmático foi que, mesmo a maioria dos participantes parecendo satisfeita com a atividade, eu não estava. Satisfeitos sim, mas não empolgados, eu notei. Outra pista para minha investigação... Mesmo sem saber o

porquê de minha insatisfação, acabei retirando a oficina do meu portfólio, deixei de oferecê-la. Hoje eu sei por quê.

Ainda que a oficina estivesse, a princípio, bem pensada e estruturada, e fosse fruto de pesquisa e reflexão, ela estava convencional demais, “comportada” demais, e experimental e “maluca” de menos. As fotografias de registro dessa atividade me trouxeram algumas informações sobre o que faltava, as quais se juntaram à minha intuição. Os movimentos corporais e as expressões faciais expansivos e alegres, que costumava ver e me deliciar nas fotos das outras oficinas, não estavam presentes: eu via corpos e expressões contidos... Mesmo tentando explorar diversas possibilidades a partir do papel, a oficina estava, para o meu gosto, genérica e sem muitas surpresas ou descobertas. O problema foi que não consegui imprimir minha singularidade nela e, como consequência, não consegui concretizar os propósitos que almejava.

Faltavam alguns elementos essenciais, de cujo conjunto eu não era tão consciente na época: o inusitado, a maluquice, o imprevisível, a diversão e a experimentação. A constante revisão e reflexão por meio do meu caderno de registro de trabalho foi outra peça que ajudou a montar o quebra-cabeça. Hoje concluo que a combinação desses elementos é o que torna uma atividade minha estimulante e envolvente e o que demanda uma boa dose de criatividade dos participantes. O resultado foi uma oficina mais comum e previsível, menos experimental, com menos riscos, diminuindo, assim, as possibilidades de criação. Sem que eu percebesse – embora intuísse que algo estivesse faltando –, a atividade exigia menos das crianças: menos busca, investigação, exploração e criatividade, colocando-as em uma atitude menos ativa do que eu gostaria e do que minhas outras oficinas costumam solicitar. A atividade, desprovida da minha singularidade, fez com que faltasse o meu habitual entusiasmo em minha atitude, algo de que só me dei conta tempos depois.

No momento da escrita desta dissertação, percebi que procuro criar oficinas que sejam prazerosas, mas que, ao mesmo tempo, exijam das crianças. Assim como Paulo Freire (2011, p. 58), que afirma que a aula deve ser um desafio e não uma “cantiga de ninar”, no qual os alunos devem cansar, e não dormir, creio que uma boa oficina, como prática educativa, deve provocar, estimular, para além do familiar e até mesmo do confortável. A perspectiva da educação como crescimento (DEWEY, 1976) e dos educandos como sujeitos da construção de seu aprendizado (FREIRE, 2011) implica um processo de expansão para além do familiar. O gosto, seja pelo aprendizado, seja pela criação, pode minimizar o desconforto em relação ao desconhecido, e é aí que entra a atitude entusiasmada de educadores e educadoras. É importante diferenciá-la, no entanto, de uma atitude “motivacional” comum a atividades de entretenimento e recreação; refiro-me aqui a um entusiasmo genuíno sobre o que está sendo compartilhado.

A postura ativa, atrelada à criatividade e à autoexpressão, essencial no desenvolvimento das crianças, apesar de estar se tornando mais escassa, devido à exacerbação da cultura do consumo (LINN, 2006, 2009), é uma característica que procuro fomentar em minhas proposições, uma escolha da qual agora tenho consciência. No momento da criação das duas oficinas com papel, ainda sem total clareza disso, eu tinha apenas uma intuição apontando para uma falta, uma ausência, dado que uma delas propiciava menos oportunidades de investigação, de experimentação, ludicidade e, como consequência, menos envolvimento.

Já em “Roupas-escultura de papel”, mesmo com esse direcionamento prévio, consegui imprimir melhor minha singularidade à atividade e chegar a um resultado mais próximo do que almejava. No entanto, se não fosse por tal direcionamento, eu não teria escolhido o papel como material principal, já que uma característica importante das minhas oficinas é de, ao trabalhar com materiais inusitados, explorar suas formas, lançar um novo olhar

sobre eles e ressignificá-los. De qualquer forma, considere pertinente tentar criar uma proposta de oficina de uma forma que não me era familiar.

Cheguei a essa oficina que propõe uma intersecção entre arte e moda. A arte nas formas esculturais, criadas a partir da superfície bidimensional do papel, a qual, através de algumas técnicas simples de dobra e corte, é transformada em formas tridimensionais. A moda se faz presente no desafio de criar roupas vestíveis, em tamanho natural, tendo como resultado roupas esculturais. Uma diferença entre a criação dessa oficina e da anterior é a minha ligação pessoal e profunda com vestuário, principalmente fantasias. O aspecto escultural tem uma função fundamental, pois traz um elemento artístico, e também porque sua ausência poderia culminar em criações mais previsíveis e pobres, como por exemplo, enrolar um retângulo de papel sobre o corpo e fazer um vestido “tubinho”. O aspecto escultural entrou com o intuito de complexificar a criação, torná-la mais desafiadora e menos ordinária ou previsível, com resultados mais interessantes.

Conseguí encontrar uma maneira de trazer o elemento inusitado para os materiais, ainda que de forma parcial: selecionando uma série de papéis incomuns ao universo infantil: papel para plotagem (por rolo e com uma largura de cerca de um metro), bobina de calculadora e de fax (também por rolo, o que permite diferentes comprimentos), bem como papéis de diferentes gramaturas, tamanhos e texturas (de papel de seda até o papel cartão). Além do inusitado, busquei também uma diversidade de papéis, já que ela pode fomentar a experimentação, na forma de testes dos diferentes tamanhos, texturas e de suas possibilidades.

Há uma série de cuidados em relação aos materiais que deve ser considerada e que pode ser explorada. Primeiramente, a experimentação pode ser estimulada a partir dos materiais, o que é ressaltado por Anna Marie Holm (2005) quando ela fala da importância de as crianças experimentarem suas possibilidades. Tais possibilidades só são possíveis perante uma diversidade de

materiais, o que traz um outro elemento essencial: a oportunidade de as crianças escolherem, decidirem quais materiais irão utilizar, processo que implica observação e critério. Holm (2005, p. 12) questiona o fornecimento de um mesmo material para todos durante uma atividade de arte: “[...] como pode um grupo grande de crianças precisar do mesmo material para uma tarefa artística?” Se o intuito é fomentar processos criadores e, considerando que tais processos possuem um caráter imprevisível, diversidade e oportunidade de escolha em relação aos materiais são, a meu ver, fundamentais.

Optei estrategicamente por utilizar apenas a cor branca, por dois motivos: primeiro, para enfatizar as formas tridimensionais do aspecto escultural das roupas e, segundo, para evitar estereótipos decorativos, o que provavelmente aconteceria se houvesse papéis coloridos ou canetinhas. Este segundo motivo se relaciona à mesma intenção de evitar um “vestido tubinho”. Além de pensar sobre o que queremos nas oficinas – seus propósitos –, muitas vezes temos que pensar também sobre o que não queremos, ou sobre o que queremos evitar – no caso, estereótipos e padronizações –, de modo que é preciso criar estratégias para isso.

Para ilustrar como busco enfrentar comportamentos e valores padronizados e estereotipados através de algumas estratégias, o modo como estruturei a atividade “Roupas-escultura de papel” não permitia, por exemplo, a reprodução de uma roupa de um personagem licenciado do cinema e/ou dos quadrinhos, ou a roupa da cantora mais popular do momento.

Porém, somente excluir a possibilidade do uso de referências externas estereotipadas não é o suficiente, pois criar a partir do nada pode não funcionar, ainda mais para quem não tem familiaridade com criação. Alinhada à abordagem triangular (BARBOSA, 2012), eu trago uma série de imagens que servem como inspiração e/ou referência (como foi apontado a respeito de outras atividades) de possibilidades, alguns exemplos do que já foi feito a partir do material. É importante esclarecer que essas imagens não funcionam como modelos a serem copiados, mas como possibilidades de

ideias e técnicas a serem utilizadas, configurando um momento de breve construção de repertório, algo que seja concreto, uma vez que a proposta é inusitada. Nessa oficina, trago referências de estilistas e designers que criam roupas de papel com um caráter artístico, não comercial, como, por exemplo, Jum Nakao³⁸ (Brasil) e Mauricio Velasquez Posada³⁹ (Colômbia).

Consciente de que o desafio de criar uma “roupa-escultura de papel” é grande, dado que os participantes não têm referência prévia de tal criação e provavelmente pouco ou nenhum repertório sobre transformação de superfícies bidimensionais em tridimensionais, apresento-o de forma gradativa, aumentando o grau de dificuldade a cada nova etapa. Após o usual acolhimento, já abordado em outro capítulo, a apresentação das imagens de referência e de alguns acessórios ou partes de “roupas-escultura de papel” que eu fiz, iniciamos a prática.

Começo introduzindo alguns exemplos simples de transformação de papel em formas tridimensionais. Fazemos juntos duas ou três técnicas diferentes, as quais podem ser exploradas nas criações subsequentes ou mesmo nelas incorporadas. Em seguida, lanço um pequeno desafio de criação livre de um acessório ou parte de uma roupa em papel, que tenha um aspecto tridimensional. Nessa etapa, valho-me de um elemento sempre presente em minhas oficinas: o acaso. Levo um saquinho que contém papéis com diferentes partes do corpo escritas; cada criança pega um papel ao acaso e faz o acessório para a parte do corpo sorteada. Por fim, com as crianças já familiarizadas com algumas técnicas de transformação do papel em formas tridimensionais e com algum repertório sobre as possibilidades, tanto visual quanto experiencial,

³⁸ Jum Nakao é um designer de moda brasileiro. Em 2004, ele criou o desfile “A Costura do Invisível” com roupas de papel, as quais foram rasgadas no final do evento. Fonte: <https://www.jumnakao.com/>. Acesso em 21/05/2021.

³⁹ O artista, estilista e professor colombiano Mauricio Velasquez Posada criou um projeto chamado “Geomorfos”, com peças inspiradas no origami. <http://www.electricfoxy.com/electricfoxy/tag/Mauricio+Velasquez+Posada>. Acesso em 21/05/2021.

chega o momento do desafio final, no qual os participantes têm que fazer uma roupa completa de forma livre escolhendo dentre a diversidade de papéis disponíveis e as técnicas que aprenderam.

Mesmo que utilizar o papel como material principal não tenha sido uma escolha minha, deliberada, percebi o valor da experiência, tanto em termos de seu processo de criação, quanto na utilização do material em si. Ao relacionar as duas propostas ao contexto atual, no qual a exposição excessiva ao consumo vem afetando as crianças, podendo minar sua criatividade e incentivar comportamentos padronizados, o uso de um dos materiais mais simples e familiares do universo infantil e adulto pode ser uma alternativa interessante. A mera insubordinação ao seu uso habitual (desenhar ou escrever sobre ele) ou de seu tamanho padronizado (A4) pode desconstruir usos familiares e despertar um olhar diferente para o comum, estimulando formas diferentes de pensar sobre e de como lidar com o material.

Como bem colocou o Materializador Sonoro, é preciso subverter a lógica dos modelos e comportamentos externos, propiciando experiências alternativas, entre as quais está o fazer manual, apontado pelo Artesão Ambiental, com sua potência de criação, de construção de algo “do zero”. Nesse contexto, a oferta de oportunidades que estimulem a criatividade e a conduta ativa nas crianças se mostra fundamental e, de acordo com Linn (2009), um ato político. Em oposição às condutas e formas de pensar passivas e normatizadas estão os comportamentos demandados ao longo dos processos criadores: investigação, experimentação, descoberta e curiosidade. Não saber como fazer ou como resolver algo e ter que buscar soluções por si mesmo, sem apelar a modelos externos, é uma situação propícia para o desenvolvimento de vários aspectos, inclusive o cognitivo.

Achei curioso pensar que, do mesmo modo como costume desafiar as crianças participantes de minhas atividades a fazerem algo que não estão acostumadas, fui desafiada por uma instituição a conceber uma oficina a partir de uma demanda prévia e de um

material que eu não escolheria. Aceitei o desafio e lidei com ele de forma por vezes mais, por vezes menos satisfatória. A privação da possibilidade de escolher materiais inusitados e não convencionais – uma das vertentes das minhas oficinas –, sem que eu percebesse, inicialmente desestabilizou meu processo de criação e, em um primeiro momento, na elaboração da oficina “Só Papel??”, não consegui resolvê-lo muito bem.

A presença da singularidade na criação das oficinas aqui investigadas tem sido abordada desde o início desta dissertação. Como criar algo a partir de uma demanda prévia, extrínseca, mantendo a singularidade? Enquanto na oficina “Só papel??” eu não consegui tal proeza, em “Roupas-escultura de papel” acredito ter logrado relacionar o tema/material predeterminado a desejos e interesses intrínsecos. E, embora a atividade “Só papel??” não tenha sido bem-sucedida, ao menos me trouxe elementos para reflexão e maior entendimento dos meus processos de criação das oficinas e do que não pode faltar nelas.

Neste capítulo, abordei aspectos tanto intrínsecos às oficinas – suas potencialidades – quanto extrínsecos a elas, na forma como a cultura comercial de consumo vem afetando as crianças. A princípio, parece haver uma contradição entre as características das oficinas e a série de comportamentos e modos de pensar provenientes da cultura de consumo. Porém, durante a realização das atividades há encontros – e também desencontros – de ideias, de proposições e de expectativas, ora alinhadas, ora conflitantes. A solução que vislumbro perante comportamentos e valores padronizados e estereotipados das crianças, devido à superexposição ao consumo, é de oferecer alternativas. No que concerne às oficinas, creio que um caminho possível seja criar estratégias para tirar as crianças do lugar comum, do familiar e até mesmo do confortável em relação a tais comportamentos e valores. Certamente, o modo como isso é feito faz toda a diferença: com respeito, delicadeza na linguagem, com atitudes e proposições convidativas e desafiantes, ao invés de impositivas ou restritivas.

4. Semeadores



AVISO
ZONA DE ALTA CRIATIVIDADE

ATENÇÃO
ARTISTAS CRIANDO

EDUCAÇÃO
mas que motivam
nosso comportamento
AVENTURAR
(por que não tentar
descobrir o que que
nós somos?)
CUIDO PAFEL

Paralelo (transdisciplinar)
Pensamento não convencional
Pessoa (autoconstrução)
Experiência com (desafios)
(construções)
Ocupação com (desafios)
(construções)
Ocupação com (desafios)
(construções)

SE MUIR
DE
FUNDAMENTOS
REFERENCIAL
(compreensão)

Autodidatismo
- áreas de
interação - interação com
mundo da tecnologia /
mundo da cultura /
- Educação de APERTO
- PAR-SE
- outros e/ou (não o
do indivíduo)

meu
processo
profissional

SCHÖN

CPVI

PERFANI

expressões formais

relações culturais

Capítulo. 4 Semeadores

Comecei esta dissertação discutindo os propósitos nos processos de criação das oficinas de arte para crianças e a finalizo com seus propositores e propositoras, ou semeadores. Considerando que as oficinas, dentro do recorte delimitado, inserem-se em um contexto repleto de particularidades e possuem um caráter impreciso, procuro trazer uma reflexão sobre como esses profissionais construíram sua atuação dentro desse campo. Para compor com as produções do grupo focal, relacionadas à minha própria experiência, trago como fundamentação a pesquisa do filósofo americano Donald Schön (2008) sobre a prática reflexiva como forma de aprendizado.

4.1. Consciência e reflexão sobre experiências formadoras

Além da atuação como proponentes de oficinas, alguns membros do grupo focal já trabalharam formalmente em instituições culturais, já tiveram (ou ainda mantêm, paralelamente) experiências diversas no âmbito da educação não formal, e três dos cinco integrantes do grupo têm uma produção artística. Mesmo que a maioria deles possua pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado em andamento), houve um destaque para experiências diversas, as quais afirmaram terem sido impactantes em suas práticas, sendo consideradas formadoras.

A consciência e a reflexão crítica sobre o trabalho que desenvolvem permearam as discussões do grupo focal em diferentes momentos e de maneiras diversas. Muitos trechos da discussão, trazidos nos capítulos anteriores, revelam uma reflexão constante sobre suas atuações e mostram uma conscientização sobre uma série de aspectos que envolvem suas práticas: o modo como iniciaram, os motivos da escolha da carreira, o porquê de desenvolverem as atividades de determinada maneira, o conjunto de influências que afetam o trabalho e a forma como lidam com elas.

Assim, como o conceito de inacabamento nos processos de criação (SALLES, 2007), o trabalho de proposição de oficinas para crianças parece estar em constante transformação, de modo que, mesmo após terem alcançado uma experiência considerável, propositores e propositoras parecem continuar o processo de construção de sua prática, modificando e aprimorando as oficinas e sua forma de trabalhar. Essa visão retrospectiva crítica sobre as experiências que influenciaram a atuação profissional, aliada à reflexão sobre o presente, pode trazer elementos importantes a uma prática consciente e, como consequência, pertinente.

O fato de que não há uma formação voltada para a atuação de proponente de oficinas parece fazer com que os próprios profissionais desenvolvam a si mesmos, fazendo e descobrindo como fazer durante o exercício da profissão e, assim, criando as competências e habilidades necessárias para esse tipo de atividade. Parece haver uma espécie de formação que se dá na prática, gerenciada pelos próprios sujeitos, e que é permeada por reflexão, em uma espécie de aprendizagem prático-reflexiva como (auto)formação profissional. A consciência crítica sobre essa formação, que abrange não somente a educação formal, mas também uma série de experiências da vida profissional e pessoal que influenciam a prática, parece potencializar seu caráter formador.

Um trabalho configurado através de um vínculo empregatício proporciona uma certa estabilidade no que concerne à relação com a instituição: um entendimento e familiaridade com seu funcionamento, uma certa rotina de trabalho e relações previamente estabelecidas com os pares. Na modalidade autônoma, prestando serviços para instituições diversas e com as quais não se tem vínculo, esses fatores têm que ser descobertos e construídos de maneira constante (e rápida) a cada nova contratação. Isso quer dizer que parte do trabalho exige uma construção que se dá durante a ação, em relação à constante mudança de cenários e contextos, os quais carregam diferentes formas de trabalhar, configurações e demandas. A atitude necessária aos profissionais nessa situação

pode se aproximar dos conceitos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” de Donald Schön (2008).

Como o contexto em que as oficinas acontecem está em constante mudança, educadores e educadoras lidam com o indeterminado o tempo todo. A circulação por diversas instituições culturais, para as quais não trabalham de forma regular – sendo que em algumas delas estão atuando pela primeira vez – torna necessário que os/as profissionais tenham uma prontidão e adaptação quase imediatas. Soma-se a isso o fato de lidarem com participantes que não conhecem a cada nova edição, juntamente com o caráter experimental das atividades, o que aumenta a dose de imprevisibilidade.

Em sua “epistemologia da prática alternativa”, Schön (2008, p. 15-17) chama a atenção para as “zonas indeterminadas” ou “pantanosas” da prática profissional, que representam situações com estruturas não delineadas, que transcendem teorias e técnicas existentes, e configuram casos “que não estão no manual”. Para lidar com tais situações, os profissionais precisam, segundo o autor, inventar e testar “estratégias situacionais”. Schön (2008, p. 18-22) argumenta que o desempenho nessas zonas indeterminadas deveria estar no centro da prática profissional, e que tal desempenho competente é o que faz com que um profissional se destaque, pois mostra que ele possui perspicácia, o que o teórico chama de “talento artístico profissional”.

As situações que se encontram nas zonas indeterminadas, de acordo com Schön (2008), são caracterizadas por sua singularidade e incerteza, daí a impossibilidade de empregar nelas as regras, técnicas ou teorias preexistentes de maneiras usuais e familiares. São conjunturas complexas e muitas vezes ambíguas, que não podem ser resolvidas por meio de uma racionalidade técnica, mas que demandam improvisação (SCHÖN, 2008). Esse tipo de circunstância, presente em quase todas as profissões, é constante na atuação de proponentes autônomos de oficinas para crianças.

IDEIAS SOBRE PERSONAGENS

PODER / FORÇA FÍSICA - INTELIGÊNCIA - HABILIDADE - MISSÃO DE VIDA - PONTO FRACO / INIMIGO CRIATIVIDADE - CARISMA

Características físicas / personalidade / história vida / missão vida / Super poder / Onde vive / Fraquezas, medos, instintos / gosta / não gosta / como resolve problemas

instinto
vociferar / onde
vociferar / onde
vociferar / onde



⊗ ACESSÓRIOS SURREAIS

INSPIRAÇÃO: Surrealismo
DEMONSTRAÇÃO:
AQUELAMENTO: codone-exquis + clon
DESENVOLVIMENTO:

PIO/ACASO



o mundo aos s... a junção
os dos
a quais
- como
e

No entanto, essa condição de trabalho não deve ser confundida com fazer qualquer coisa de qualquer jeito; a improvisação é um exercício da inteligência, ligada ao talento artístico, sendo que este é “[...] rigoroso em seus próprios termos”, uma forma de saber e de mediar na prática a ciência e a técnica (SCHÖN, 2008, p. 22). O autor não desmerece o conhecimento teórico e técnico, mas afirma que o profissional competente deve saber como empregá-lo na prática em situações não usuais e, muitas vezes, ir além dele, de acordo com a complexidade de certos problemas e situações. O Materializador Sonoro aponta o aspecto imprevisível das oficinas em relação à sua natureza e reflete sobre o tipo de preparação necessária a essa configuração:

*Eu não posso esperar uma resposta pré-pronta delas [crianças] do que eu quero, e aí eu tenho que **estar aberto**. Eu tenho que **jogar e ver o que vai sair**. Eu tenho que ficar muito **atento** a isso. [...] O que elas vão fazer com isso? [...] O que necessariamente vai acontecer a gente **não tem como saber**. Mas acho que se a gente se **munir de vários repertórios, fundamentos de várias outras linguagens, da música, da dança, do teatro para ir desdobrando**. (grifos meus).*

O educador argumenta que lidar com a imprevisibilidade, o que envolve improvisado, não significa falta de preparação. Para ele, munir-se de vários repertórios e fundamentos de outras linguagens pode ser uma estratégia para encarar uma situação que vai se apresentar de maneira única no momento de seu desenrolar junto aos participantes.

Schön (2008, p. 25) investiga o aprendizado que se dá por meio do fazer, citando como exemplo de ensino prático a educação para as artes e o conceito de John Dewey de aprender fazendo: um aprendizado que implica enxergar por si próprio e aprender a atingir os fins, estabelecendo relações entre meios, métodos e resultados. Donald Schön (2008, p. 24-25) defende a possibilidade de se desenvolver o talento artístico na educação profissional através de

um aprendizado que se dá no fazer, o que ele chama de “ensino prático reflexivo”, trazendo como exemplos os ateliês e conservatórios.

As competências ligadas ao talento artístico, de acordo com Schön (2008, p. 29-31), são variantes de competências que empregamos em nosso cotidiano de maneira espontânea e não consciente, uma espécie de conhecimento tácito, implícito, que se dá através de processos não lógicos que permeiam decisões e ações sem que possamos declarar as regras ou procedimentos que seguimos. Essa execução capacitada e espontânea em ações inteligentes é configurada por Schön (2008) como o ato de “conhecer-na-ação”. Esse conhecimento envolve uma compreensão dos fenômenos da situação, seguida da criação de respostas adequadas a eles. Trata-se de um processo dinâmico, sequencial e contínuo que envolve atividades de reconhecimento, ajuste e decisão, sem um raciocínio consciente e sem que o sujeito consiga descrevê-lo. O conhecer-na-ação, no âmbito profissional, é requerido e empregado em situações ou problemas singulares que se apresentam nas zonas indeterminadas da prática profissional.

A consciência, juntamente com a constante reflexão sobre a série de fatores que influenciam e impactam a prática, mostra-se como uma importante estratégia para a construção da atuação na proposição de oficinas em um contexto dominado por “zonas indeterminadas”. A instabilidade do cenário, que demanda prontidão e adaptação, parece exigir desses profissionais uma postura de “conhecer-na-ação”, já que as situações se apresentam de forma singular, demandando reconhecimento, ajustes e decisões imediatos.

Muitos dos membros do grupo focal destacaram experiências práticas na construção de sua atuação como propositores de oficinas para crianças. A Criadora Experimental pontua uma experiência prévia em educação não formal continuada e destaca a relação que mantinha com as crianças como sendo formadora:



DAQUI
SÓ SE
LEVA A
EXPERIÊNCIA

CUIDADO
IMAGINAÇÃO
FÉRTIL!!!

As aulas que eu dava na Fábrica de Cultura e a experiência com as crianças também enriquecem demais, te dá muitos elementos para trabalhar. Coisas que, talvez se eu não tivesse essa experiência de ter trabalhado com essas crianças durante três, quase quatro anos, eu não teria pensado.

Experiências práticas parecem ter ou alimentado o conhecimento, ou fomentado competências necessárias para a atuação na proposição de oficinas. O Materializador Sonoro trouxe uma experiência com educação não formal continuada, que relacionou ao anteriormente mencionado repertório de fundamentos em outras linguagens, e acrescentou o papel do trabalho em parceria com outros educadores:

*A gente aprende muito isso [fundamentos de outras linguagens] no PIÁ⁴⁰. O PIÁ é **uma grande escola**, sem dúvida! Porque você está trabalhando com outra pessoa [...] Aqui mesmo, por exemplo, se eu vou trabalhar com o [Arteiro Ambiental]. Imagina: tem um grupo de dez crianças, eu e o [Arteiro Ambiental] fazendo juntos: é outra história! Imagina **toda a carga de experiência dele, toda a minha** e como a gente vai **amalgamando isso com as crianças**, equilibrando, equalizando: sem ser muito ele, sem ser muito eu, sem ser muito as crianças também... [...] Então, isso é muito bonito de se ver! (grifos meus).*

A importância de desenvolver um repertório em outras linguagens artísticas, entendendo seus fundamentos – já colocado como estratégia para lidar com a imprevisibilidade que permeia as oficinas – é algo que o Materializador Sonoro afirma ter aprendido

⁴⁰ O PIÁ, Programa de Iniciação Artística, é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As ações acontecem em equipamentos culturais e espaços públicos na cidade e promovem experimentações em diversas linguagens artísticas para crianças e adolescentes de cinco a catorze anos, de forma descentralizada. Os educadores trabalham em pares, com formações em linguagens diferentes. Fonte: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/programas_projetos/index.php?p=27970 Acesso em 24/07/2021.

na experiência prática, através do contato com pares no desenvolvimento de um trabalho com crianças. Experiências todos temos o tempo todo, mas, o que parece fazer diferença é o quanto refletimos a respeito delas e o que fazemos com elas ou a partir delas. Vejamos uma maneira de aprendizado do Maquineiro Criativo, relacionada ao hibridismo de áreas do conhecimento que faz parte de sua pesquisa particular e como ele lida com isso:

Eu tento trabalhar com marcenaria, mas não sou marceneiro, com autômatos, mecânica, mas eu não sou engenheiro. [...] Foi só de fuçar. [...] Na minha forma de aprendizado eu só vejo que eu estou aprendendo algo, na hora que eu paro e estudo lá do começo: “agora eu tenho coragem de virar e tentar explicar isso pra alguém”. E eu tenho que trabalhar com essa frustração, mas tem a demanda, tem que trabalhar, querendo ou não. Eu preciso dar essa oficina, eu preciso tentar criar algo ali, mas o ideal seria ter tudo isso pronto. Mas também quando vai estar tudo pronto? Muitas vezes você vai desenvolvendo pela demanda também, eu nem sei se eu teria começado essas oficinas se não fossem esses convites. Então, calma lá! Faz dois anos que eu estou com a mesma atividade, dá a impressão que são as mesmas pessoas que estão fazendo a oficina, mas não, aquela pessoa nunca te viu, é novo. Então você tem que se despir disso e falar: “não, pera lá, ela está vendo isso pela primeira vez”.

O educador mostra uma certa hesitação relacionada a sua investigação autodidata em outras áreas do conhecimento, diferentes da de sua formação, algo que aprendeu “fuçando”. Ele reflete sobre a forma ideal da incursão nessas outras áreas em seu trabalho: estudar e pesquisar mais profundamente até se sentir seguro para apresentar para outras pessoas as ideias desenvolvidas. O educador mostra uma certa frustração por não conseguir fazer a pesquisa aprofundada devido à demanda, ou seja, no caso, ele possui um tempo curto para o desenvolvimento das atividades. Porém, ao mesmo tempo, ele aponta outro lado da mesma demanda: se não fosse por ela, talvez ele nem tivesse começado a se dedicar a esse tipo de trabalho. O educador, em

seguida, acaba por questionar a cobrança em relação a si mesmo, ao se perguntar “quando vai estar tudo pronto”, como se não fosse possível atingir esse objetivo, e conclui que deveria se despir de tal cobrança. Se os participantes das oficinas estão entrando em contato com aquela proposta pela primeira vez, pondera o educador, não haveria necessidade de um conhecimento com a mesma profundidade ou amplitude do de um especialista. O que me parece claro nesse relato é o aspecto de constante construção das oficinas, o que requer um gerenciamento das próprias expectativas e frustrações. O Arteiro Ambiental dá continuidade à reflexão:

Mas, eu fico pensando, já que não tem currículo a ser seguido, a gente também se aventura em outras coisas. Eu também não sou biólogo e aí me perguntam coisas de inseto que eu não sei. [...] “Então, eu não sei” [simulando uma resposta]. Essa postura de não saber e tudo bem. Porque a gente também não é o professor. Dá para tentar pesquisar e tal. Acho que tem o lado rico de a gente se preparar que é importante, mas talvez, mais legal que se fosse um engenheiro, ele não ia fazer o que você está fazendo. (grifos meus).

O Arteiro Ambiental enfatiza a configuração das oficinas dentro do âmbito da educação não formal, ou seja, fora do sistema de ensino regado, o que possibilita métodos e estruturas mais abertas e flexíveis (TRILLA, 2008). A fala do educador tem o sentido de buscar uma coerência em relação à configuração das oficinas e ainda tirar proveito desta, e mostra um entendimento da postura do educador ou da educadora como sendo diferente da de um especialista, mesmo porque a educação não formal engloba atividades com menos regras e que são isentas da obrigação de fins acadêmicos ou utilitaristas (TRILLA, 2008). Ele não minimiza, no entanto, a preparação e a pesquisa envolvidas e compreende que a forma com a qual o Maquineiro Criativo utiliza os conhecimentos de mecânica e engenharia é diversa da forma que um engenheiro os utilizaria e “mais legal”, já que o educador o faz de maneira criativa. O Maquineiro Criativo responde às suas considerações:

É, o próprio jeito de falar: “minha intenção não era trabalhar com engenharia ou coisas do tipo”, mas na própria oficina mostrando aprender o processo... não precisa nem ser técnicas de mecânica, mas é um processo criativo que envolve lógica de montagem e que isso é útil pra várias coisas. (grifos meus).

Nesse trecho, o educador parece conseguir conciliar melhor sua relação com o aprendizado autodidata dentro do contexto – diferindo-a do conhecimento de um especialista – com um dos propósitos de sua oficina: aprender um processo criativo ligado a essa área do conhecimento. A postura necessária para lidar com as zonas indeterminadas da prática profissional e ligada ao talento artístico (SCHÖN, 2008) parece ser a mais adequada à atuação de proponente de oficinas, ainda mais considerando a natureza da área, em constante construção.

Relacionado ao ato inteligente de conhecer-na-ação, como forma de conceber respostas adequadas à situação, o qual é formado por contínuas ações de detecção e correção que fazemos sem pensar muito a respeito, Donald Schön (2008, p. 32) traz outro conceito: o da “reflexão-na-ação”. Quando surge um resultado inesperado, o conhecer-na-ação pode ser interrompido, e a reflexão sobre o que fazer a partir da surpresa se dá de duas maneiras: ou criando uma pausa na ação, ou pensando sobre o que fazer sem interromper a atividade. No segundo caso, é possível interferir na situação em desenvolvimento, de modo que o pensar dá nova forma à ação, processo que o autor chama de “reflexão-na-ação”.

A surpresa, afirma Schön (2008, p. 33), leva à reflexão dentro do “presente-na-ação”, e é, em alguma medida, consciente, mesmo que não se manifeste em palavras. O processo de reflexão-na-ação, de acordo com o autor, é crítico, pois interroga a situação inesperada, tanto o evento em si, como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele, e questiona sua estrutura de pressupostos. Durante esse processo de reflexão-na-ação, é possível que haja uma reestruturação tanto das compreensões dos fenômenos, quanto das estratégias de ação (SCHÖN, 2008, p. 33).



RELA

LIDADES

ADMINISTR

ATE NA PRAIA
PARA TODOS!
DE 6 A 22
ABRIL 2018
PRAIA DE

Personagens Fantás
Invent

ESTRANHESA B
PODER: 90
ESTILO: 40
DIVERSÃO: 10
VARIEDADE: 8

Como a reflexão se dá durante a ação, sem interrompê-la, Schön (2008, p. 34) aponta para a existência de experimentos imediatos: o pensamento é seguido da exploração dos fenômenos recém-observados, o que leva o sujeito a testar as compreensões ao longo de uma “[...] conversação reflexiva com os materiais da situação”. Os momentos de reflexão-na-ação são, de acordo com o autor, raramente claros, de difícil distinção entre seus atos e sequências, uma vez que crítica e reestruturação no ato de conhecer-na-ação se resumem em um único processo.

Schön (2008) distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão por sua imediata significação para a ação, indica que há uma diferença sutil entre o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação e relata que ambos os processos fazem parte de nosso cotidiano, portanto, são compartilhados por todos. No que concerne a prática profissional, segundo o autor, através da racionalidade técnica é possível resolver problemas claros, familiares e não ambíguos; já a atitude sugerida na epistemologia da prática de Schön (2008, p. 35) engloba a execução hábil de tarefas e o ajuste das respostas às variações do fenômeno, considerando a singularidade e a imprevisibilidade das situações.

Na base dessa visão da “reflexão-na-ação” do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional. (SCHÖN, 2008, p. 39, grifo do autor).

Situações instáveis, imprevisíveis e repletas de variáveis, tais como as oficinas aqui investigadas, solicitam dos profissionais o talento artístico profissional (SCHÖN, 2008), que se manifesta em processos de conhecer-na-ação e de reflexão-na-ação. Schön (2008, p. 35-36) informa que a reflexão-na-ação é diferente da

capacidade de refletir sobre a reflexão-na-ação, mas que esta última pode influenciar ações futuras.

A prática profissional é composta, conforme Schön (2008, p. 38), de situações rotineiras, nas quais é possível utilizar regras e procedimentos existentes, junto de outras, específicas e problemáticas, para as quais os procedimentos usuais são insuficientes. A atuação autônoma de proponente de oficinas, no contexto apresentado, engloba uma grande quantidade de situações do segundo tipo. No caso dessas situações singulares, incertas e conflituosas, profissionais respondem às descobertas através de processos de reflexão-na-ação, inventando novas regras de maneira imediata (SCHÖN, 2008, p. 38). O inesperado faz com que o profissional repense seu processo de conhecer-na-ação e vá além dos procedimentos existentes, respondendo a ele de forma a reestruturar estratégias, teorias e concepções por meio da criação de experimentos imediatos para testar suas hipóteses acerca da situação (SCHÖN, 2008, p. 38-39). A atitude requerida nesses processos se aproxima muito mais à de um pesquisador e investigador, do que à de um especialista, através do que Schön (2008, p. 38-39) denomina “visão construcionista”, uma vez que os profissionais em questão constroem situações no exercício de sua prática profissional.

Retomo a reflexão trazida pelo Materializador Sonoro quando ele questiona o tipo de preparação necessária em relação à grande dose de imprevisibilidade que envolve as oficinas: como se preparar para o imprevisível? Quando o educador fala sobre “ficar atento”, “estar aberto” e “jogar e ver o que vai sair”, dado que não há possibilidade de saber exatamente o que vai acontecer, parece tratar da “conversação reflexiva” travada com os materiais das situações singulares (ouvindo e respondendo) à qual Schön (2008, p. 39) se refere. O autor afirma que, se por um lado não é possível criar regras e procedimentos que possam ser repetidos na situação única, por outro lado, não se pode inventar a partir do nada (SCHÖN, 2008, p. 62). Assim, do mesmo modo como o Materializador Sonoro

apontou para a importância de munir-se de repertórios e fundamentos de outras linguagens artísticas como estratégia para enfrentar a imprevisibilidade das oficinas, Schön (2008, p. 62) alega que, para desenvolver a capacidade de refletir-na-ação é preciso repertório: “[...] nessa apreciação momento a momento de um processo [de reflexão-na-ação], o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações” (SCHÖN 2008, p. 34).

Conforme a teoria de Schön (2008, p. 61-63), o repertório (ou conhecimento prévio) não é usado como um modelo a ser repetido, mas como referência a partir da qual se analisa a situação única, usada para comparar semelhanças e diferenças e criar variações de acordo com as particularidades da situação nova. Trata-se, segundo o autor, de um modo de trazer a experiência prévia para a situação única, porém, sem categorizá-la ou reduzi-la a padrões. Além do mais, a própria experiência nova de reflexão-na-ação contribui para o enriquecimento do repertório do indivíduo.

A epistemologia da prática positivista, baseada na dicotomia entre meios e fins, entre pesquisa e prática e entre fazer e conhecer, não condiz com a epistemologia da prática alternativa proposta por Schön (2008, p. 69-70), manifestada na conversação reflexiva com as situações, durante a qual prática se assemelha à pesquisa, meios e fins são interdependentes e conhecer e fazer são inseparáveis.

Donald Schön (2008) fala da aplicabilidade de sua epistemologia da prática alternativa na formação profissional, trazendo estudos de caso de um ateliê de projetos de arquitetura. O aprendizado, nesse tipo de formação, acontece por meio do fazer e implica uma descoberta por si próprio, de modo que os educandos se tornam “autoeducadores”. Segundo a tradição de ateliê de educação para o projeto, “[...] as coisas mais importantes – talento, perspicácia, virtude – só podem ser aprendidas por conta própria” (SCHÖN, 2008, p. 73).

A ausência de uma formação para a atuação de proponente de oficinas de arte para crianças faz com que nós, profissionais

desse campo, tenhamos que construir nossa própria prática, o que parece se alinhar a algumas premissas de Schön (2008), como a de que algumas coisas só podem ser compreendidas na experiência, o que acontece através de um aprendizado por conta própria: ver por si mesmo e fazer por si mesmo. A consciência e a reflexão por parte dos integrantes do grupo focal acerca de suas diferentes experiências consideradas formadoras parecem trazê-las a outro nível, de modo que sejam mais bem aproveitadas por meio da visão crítica a respeito delas.

Além disso, a postura de constante interrogação das situações se faz necessária quando estas se apresentam de forma singular e não previsível. Trata-se de uma interrogação mesclada com diagnóstico, já tendo que ser respondida por meio de decisões e ajustes, no calor da situação, enquanto ela se desenrola. A atitude construcionista de investigação que envolve conhecimento implícito na invenção de estratégias parece ser a que mais se alinha a essa atuação.

4.2. Coisas fantásticas (até então) nunca inventadas

O trabalho autônomo como proponente de oficinas pode ser um tanto solitário, exceto durante a realização das propostas junto aos participantes. O fato de não estar vinculada a uma instituição implica não ter colegas com quem trocar durante a elaboração das atividades, que engloba uma grande parcela do trabalho antes e depois das oficinas, durante a etapa de avaliação. No entanto, tive a oportunidade de desenvolver parcerias profícuas com educadores e educadoras, que foi o caso das atividades “Objetos Fantásticos Nunca Inventados” (OFNI) e “Personagens Fantásticos Nunca Inventados” (PERFANI), criadas com Alberto Tembo, colega de faculdade, amigo, artista e oficinairo.

Sempre tivemos formas parecidas de pensar em relação às atividades de arte para crianças e trabalhamos juntos em diversas ocasiões, porém ainda não tínhamos criado projetos conjuntamente.

No ano de 2014, quando eu coordenava o núcleo educativo do Paço das Artes, convidei-o para criar uma atividade intergeracional em arte composta por uma formação que culminaria em uma intervenção em um espaço público na comunidade onde os participantes residiam.

No dia da intervenção – elaborada em conjunto com os participantes e relacionada a algo que apontaram como sendo uma necessidade da comunidade –, fomos para o espaço escolhido por eles com os materiais previamente definidos. Começamos a trabalhar coletivamente na intervenção, criando uma espécie de playground feito com canos de PVC. Em um certo ponto, outras crianças, que não haviam participado da formação, aproximaram-se e, muito à vontade, começaram a manusear os materiais: observavam, investigavam, testavam encaixes e combinações, fazendo coisas que tinham vontade. Tanto para mim quanto para o Alberto, aquele foi um momento emblemático: ao mesmo tempo, olhamos a cena espantados e, em seguida, olhamos um para o outro, entendendo que algo importante estava acontecendo ali. Nenhuma dessas crianças em nenhum momento nos perguntou o que estávamos fazendo ou o que poderiam ou deveriam fazer com os materiais, simplesmente exploraram as possibilidades por si mesmas. Creio que esse foi o marco zero de nossa parceria e considero simbólico o fato de esse ter sido meu último dia de trabalho na instituição, após o qual comecei a atuar como arte/educadora autônoma em tempo integral.

Alberto e eu sempre falávamos da vontade de criar algo juntos, no entanto, não colocamos a ideia em prática até cerca de dois anos após esse episódio, quando propus que criássemos um projeto com base em nossos interesses em comum. No dia em que fiz a proposta, relembrei a cena com as crianças – que serviu como uma espécie de estopim – e logo começamos a escrever um projeto que se tornaria, algum tempo depois, “Objetos Fantásticos Nunca Inventados” (OFNI). A proposta foi criada a partir de nossos desejos comuns, mesclados com interesses que não compartilhávamos, o

que agregou novos elementos à experiência, no sentido de que aumentou nossos repertórios, de maneira muito similar à colocação do Materializador Sonoro sobre a atuação em parceria.

Como partimos do desejo, criamos almejando o que considerávamos ideal, naquele momento, sem muita preocupação se haveria viabilidade ou aceitação por parte das instituições culturais. Durante meses de conversas, discussões e escrita, desenvolvemos um projeto completo – com sinopse, dados técnicos, fundamentação teórica, objetivos, materiais, ambientação – e um tanto ambicioso, pois decidimos extrapolar o formato oficina e propor o que chamamos de “ocupação artístico-lúdica”, voltada para crianças, mas que, ao mesmo tempo, pudesse interessar pessoas de todas as idades e ganhar um caráter intergeracional.

Partimos de um conceito de laboratório lúdico, baseado na experimentação: uma espécie de ateliê aberto de construção de objetos, os quais poderiam se tornar parte de jogos. Um dos princípios fundamentais da proposta era o fomento de processos de criação baseados na descoberta individual. Definimos quatro eixos temáticos: construção, arremesso, personagens e percurso. Propusemos uma modificação do ambiente físico – inicialmente radical – e a utilização de materiais não convencionais em uma dinâmica que privilegiasse a experimentação e a liberdade de criação, com interferência mínima de nossa parte no processo de descoberta e criação dos participantes, sem necessidade de orientações ou explicações, inspirados em grande medida pela cena das crianças em 2014.

Quando o projeto estava formatado, o apresentamos para uma instituição com a qual tínhamos uma relação mais parceira, que tinha funcionários que entendiam nossa forma de atuação e demonstravam apreciá-la. Por sorte, houve aceitação, porém foram muitos meses de negociações, concessões e adaptações até a concretização do projeto: desde inúmeras mudanças no nome, até a adaptação da modificação do ambiente e do orçamento, entre outras.



Mogi Mirim - S.P.



São Paulo - S.P.



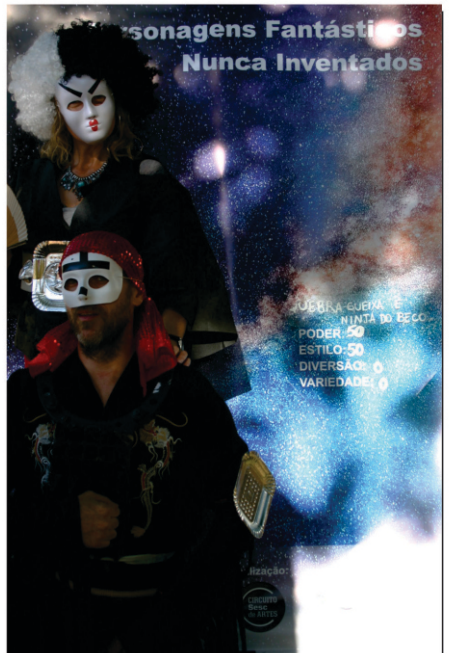
Americana - S.P.



Caconde - S.P.



Tupã - S.P.



Casa Branca - S.P.



São João da Boa Vista - S.P.



Oswaldo Cruz - S.P.



Realizamos a proposta durante um mês de férias escolares em 2017, sendo que a cada semana focávamos em um dos eixos. Foi um laboratório de experimentação tanto para o público quanto para nós, uma experiência prática muito significativa que gerou muita reflexão, condensando os processos de “conhecer-na-ação” e de “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2008). Usávamos o conhecimento e a experiência que tínhamos, ao mesmo tempo que experimentávamos estratégias novas, sem saber se iriam funcionar, fazendo ajustes imediatos quando não funcionavam. Prática, reflexão, testes, experimentos e ajustes, tudo simultâneo e junto com os participantes. Após o término de cada dia de atividade, fazíamos uma reflexão e, com base nela, tomávamos algumas decisões e fazíamos mais ajustes para os dias seguintes.

Algumas questões só podem ser tanto percebidas quanto encaminhadas durante sua realização prática, do mesmo modo que algumas ideias surgem a partir da ação. Tínhamos uma série de dinâmicas e estratégias pensadas e preparadas, porém, no desenrolar das atividades, muitas vezes, sentíamos a necessidade de mudar, adaptar ou inserir alguma coisa que não tínhamos pensado até então. Ao longo do eixo “personagens”, a ideia inicial era que os participantes construíssem seus acessórios e os vestissem para se tornarem personagens inéditos. Somente durante a ação percebemos que os participantes, dentro do tempo delimitado, não conseguiam fazer uma quantidade suficiente de acessórios para criar um personagem, de modo que decidimos criar alguns acessórios e disponibilizá-los para comporem com os acessórios criados por eles. Uma ideia que nos ocorreu no decorrer da atividade foi a de fotografar os participantes personificados com seus acessórios, a qual foi sendo gradativamente aprimorada.

A partir dessas duas alterações – disponibilizar acessórios feitos por nós e tirar fotos dos participantes – caminhamos para outras ideias e aperfeiçoamentos: pensamos em transformar essas fotos em cartas de um jogo de baralho. Para que as fotos pudessem se tornar parte de um jogo, precisávamos de alguma forma de

pontuação dos personagens criados, e foi aí que decidimos inserir nas fotos um quadro branco no qual escreveríamos os nomes dos personagens – atribuídos por seus criadores – com uma pontuação que se dividia em quatro quesitos, poder, diversão, estilo e variedade, e cuja soma total fosse de cem pontos. Quando reunimos uma quantidade suficiente de fotos para compor o baralho, imprimimos as cartas, na maneira convencional de impressão de fotos, e testamos jogá-las com alguns participantes, em um jogo baseado nas regras do Super Trunfo⁴¹.

Depois de finalizado o projeto OFNI, tínhamos a expectativa de realizá-lo em outras instituições culturais, o que nunca aconteceu, embora o tenhamos apresentado a algumas. O que fizemos, como alternativa, foi adaptá-lo para o formato de oficina, e, aí sim, houve aceitação de outras instituições. Apesar de essa segunda versão não ter mantido a forma integral do projeto original, precisávamos trabalhar e também não queríamos desperdiçar tudo o que havíamos investido na proposta e todas as experiências que tivemos, restringindo-a a uma única oportunidade de realização.

Além da adaptação do projeto para o formato de oficina, houve outro desdobramento: a proposta “Personagens Fantásticos Nunca Inventados” (PERFANI), feita a partir do eixo temático “personagens”, cujo potencial havíamos percebido. O caminho aqui foi inverso: primeiro, Alberto e eu criamos a oficina “Personagens Fantásticos Nunca Inventados”, diante de uma oportunidade em uma instituição cultural, para então expandi-la para um formato maior.

Novamente, pensamos grande: surgiu o desejo de levar a oficina para o espaço público e transformá-la no que nomeamos “happening lúdico”. Alberto teve a ideia de apresentar a proposta

⁴¹ Super Trunfo é um jogo de cartas da marca Grow, cujo objetivo consiste em tomar as cartas dos outros participantes por meio de escolhas de diversos quesitos de cada carta com pontuações.

para os programadores do Circuito Sesc de Artes⁴², programa no qual ele já tinha atuado e sabia como era a dinâmica. Criamos uma proposta voltada para o contexto de espaços públicos, como praças, ruas e parques, que tivessem grande circulação de pessoas.

A essência permaneceu a mesma: os participantes se transformariam em personagens inéditos a partir da criação de acessórios, os quais seriam compostos com outros, previamente criados por nós, e, “montados”, os personagens seriam nomeados, pontuados e fotografados. As imagens impressas se transformariam em cartas de um jogo que também seria compartilhado com o público.

Por se tratar de uma proposta em espaço público, aberto e com grande fluxo de pessoas, definimos que a etapa de construção dos acessórios seria mais breve. Propusemos que houvesse uma tenda na qual pudéssemos tirar as fotos, com uma impressora, para que os participantes presenciassem a transformação de seus personagens em cartas do jogo. Nenhuma das duas requisições foi aprovada, de modo que providenciamos um banner com pedestal para ser o fundo das fotos, que poderia ser colocado em qualquer local, e imprimíamos as fotos posteriormente, portanto, os participantes não tinham acesso imediato a elas. Para contornar essa situação, criamos uma página em uma rede social⁴³, na qual postávamos as fotos no mesmo dia da atividade, para que os participantes/personagens pudessem se ver e ver os demais.

Aqui, tivemos a oportunidade de apurar vários aspectos da atividade: criamos um fundo onde as fotografias seriam tiradas, utilizamos uma câmera profissional, pensamos em uma maneira

⁴² O Circuito Sesc de Artes é um programa do Sesc São Paulo que leva uma programação gratuita em diversas linguagens artísticas e para todas as idades em espaços públicos de mais de cem municípios de São Paulo. <https://circuito.sescsp.org.br/> Acesso em 30/07/2021.

⁴³ Criamos uma página no Facebook e divulgamos o endereço para que os participantes pudessem ver as fotos de seus personagens: <https://www.facebook.com/personagensfantasticosnuncainventados>

mais elaborada de colocar os nomes e a pontuação e definimos a impressão das fotos de uma forma que se parecessem com cartas de baralho, considerando diagramação, gramatura do papel etc. Também pudemos contratar duas educadoras para nos auxiliarem, uma exclusivamente para tirar as fotos enquanto interagíamos com a grande quantidade esperada de pessoas. Embora fôssemos, no total, quatro pessoas, estávamos sempre em três, pois Alberto não poderia participar de todos os dias de atividade, de forma que ele era substituído por uma das educadoras.

Além das negociações com as instituições, que demandam adaptações, há a realização prática das ideias, durante a qual muita coisa muda. Se, até o momento, tenho pontuado o caráter indeterminado das oficinas que acontecem em instituições culturais, o fato de elas acontecerem em espaços públicos, abertos, com grande circulação, potencializa muito mais a imprevisibilidade, tanto pela quantidade de participantes, quanto pelo perfil e mesmo pelo clima, entre outros fatores. O circuito durou três semanas, sendo que a cada semana apresentávamos nosso projeto em três cidades diferentes, totalizando nove cidades em três semanas. A dinâmica era a seguinte: toda semana íamos para uma região do Estado de São Paulo, saíamos em uma quinta-feira, trabalhávamos de sexta-feira a domingo – cada dia em uma cidade diferente – e voltávamos para São Paulo em uma segunda-feira.

Refletindo sobre experiências da infância que impactaram minha prática profissional, em relação a esse projeto específico, trago duas que foram essenciais: minha fascinação por fantasias⁴⁴ desde muito pequena e o curso de corte e costura, um dos muitos que fiz durante minha infância e adolescência. Eu fiquei responsável

⁴⁴ Desde muito pequena, minha mãe me fantasiava a cada carnaval e me levava para as sessões de matinê. Com o passar dos anos, comecei a desenhar minhas próprias fantasias e a encomendá-las a uma costureira e, por fim, passei a confeccionar minhas próprias fantasias com sobras de tecidos que tinha disponível, roupas velhas e até mesmo toalha de mesa e coisas afins.

pela preparação (intensa) para o projeto, que englobava a confecção de uma grande quantidade de peças de roupa na forma de fantasias inusitadas e acessórios (que fiquei feliz em fazer); o cálculo, compra, separação e embalagem dos materiais por semana; a criação do banner de fundo; a execução do painel para os nomes e pontuação dos personagens; a aquisição de araras e cabides, junto com uma série de outros detalhes. Com tudo pronto, fizemos, Alberto e eu, uma primeira rodada do projeto em São Paulo com amigos para testar. Parecia tudo certo!

A atividade durava três horas por dia e tínhamos nos preparado para uma estimativa – sabidamente imprecisa – de cento e trinta pessoas por dia, quantidade que, na realidade, variou entre cerca de oitenta a trezentas pessoas por dia. A montagem da atividade englobava araras para pendurar as fantasias, mesas com acessórios, algumas perucas, um espelho e outra mesa com os materiais para a criação dos acessórios juntamente com outros elementos (cola quente, barbantes etc.).

Finalmente, chegou o dia de confrontar as ideias com sua realização prática. Nessa primeira semana, o Alberto não estava presente por causa de compromissos prévios. Era uma pracinha muito simpática da cidade de Itapira e as duas educadoras – Rinah Souto e Tatiana Gonçalves – e eu estávamos animadas e ansiosas. Arrumamos tudo por entre as árvores da praça e as pessoas começaram a chegar. Tínhamos tudo preparado, organizado, combinado e repassado. Logo no primeiro contato das pessoas com a proposta, percebi algo importante: mesmo tendo encurtado a etapa da criação dos acessórios, as pessoas não se mostravam muito interessadas no fazer manual, elas se interessavam muito mais pelas roupas e acessórios criados, em vesti-los, combiná-los e, assim, criar seus personagens com eles.

A partir dessa percepção, tomei a decisão de eliminar a etapa de construção de acessórios, o que implicaria uma série de ações e alterações, o que tinha que ser feito rapidamente de modo a otimizar a dinâmica da atividade. Primeiro, eu tinha comprado material para

a confecção dos acessórios para todo o projeto e, certamente, não pretendia desperdiçá-lo. Segundo, não havia uma quantidade suficiente de acessórios, já que contávamos que parte deles seria construído pelos participantes, os quais seriam deixados conosco para compor um acervo que aumentaria com o passar dos dias de atividade. Para solucionar todas as implicações envolvidas, defini que todas nós da equipe nos revezaríamos para construir acessórios com os materiais disponíveis quanto não estivéssemos lidando com os participantes.

Essa foi apenas uma das surpresas e imprevistos com os quais tivemos que lidar. Uma imprevisibilidade constante era o clima, que podia se manifestar em um vento forte que derrubava o banner, de modo que tínhamos que amarrá-lo em alguma árvore, ou na posição e intensidade do sol, que criava reflexo no banner e prejudicava a qualidade das fotos, até na chuva que impedia – mesmo que temporariamente – o andamento da atividade. O perfil dos participantes e, como consequência, a maneira como eles lidavam com a proposta também mudava a cada cidade. Mesmo com as experiências vividas e acumuladas a cada dia de atividade, as quais procurávamos utilizar da melhor forma possível para aprimorar o projeto, a cada nova cidade tínhamos novas surpresas e desafios.

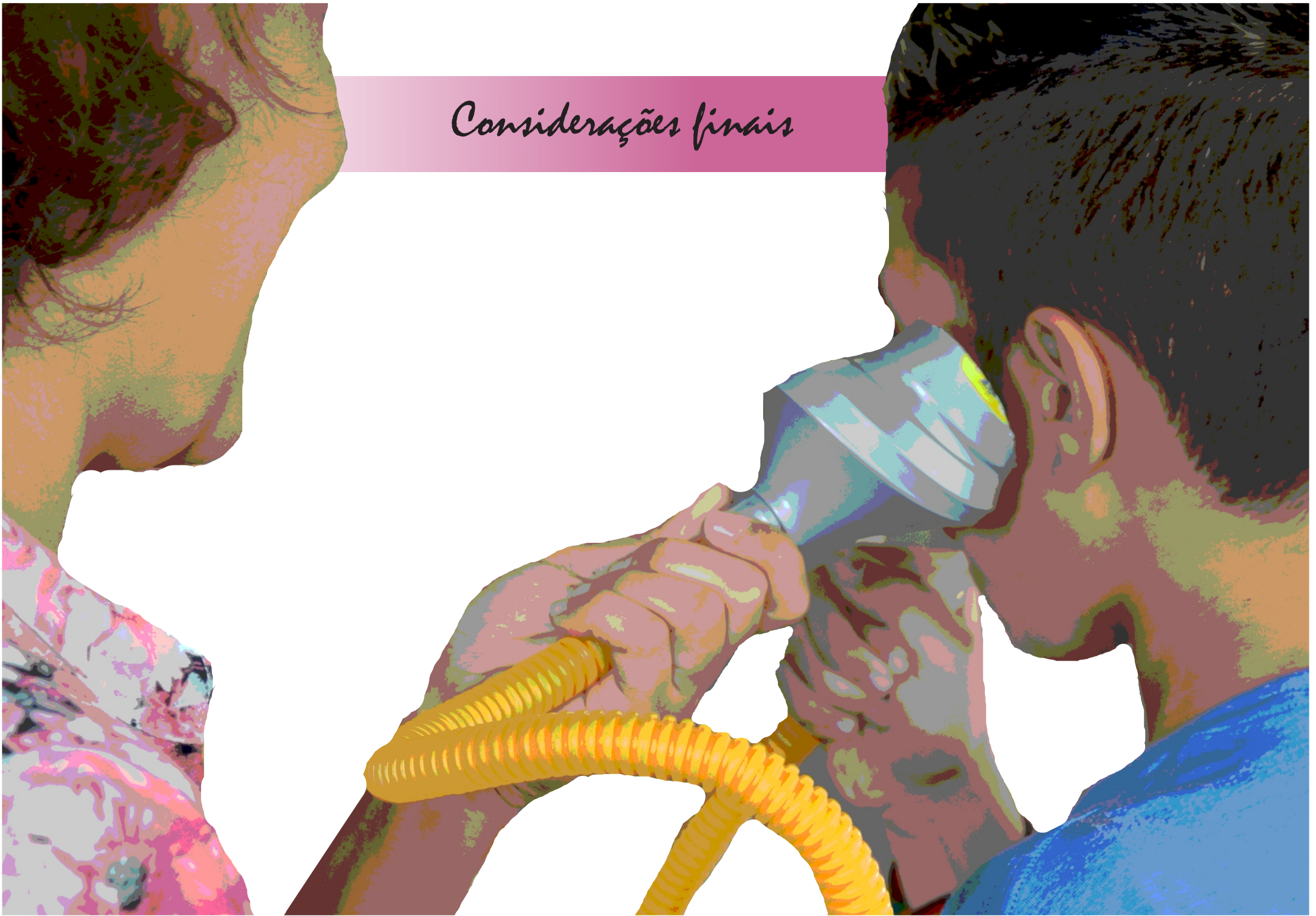
Tanto o conhecer-na-ação quanto a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2008) foram intensamente e constantemente requisitados. Colocávamos em ação nosso conhecimento tácito, implícito, adquirido através da experiência prática, muitas vezes acompanhado de ajustes e adaptações. Ao mesmo tempo que fazíamos o diagnóstico de situações que se apresentavam de maneira singular, ele era seguido de respostas imediatas, com grandes doses de improvisação e experimentação. Tudo isso acontecia, muitas vezes, ao mesmo tempo, de modo que a reflexão não era consciente.

A consciência e a reflexão sobre a série de experiências da minha vida profissional e pessoal, que remontam à infância, é algo

que tenho fomentado desde antes da pesquisa e que se aprofundou durante a disciplina “Arte, Experiência e Educação, Cartografia de Si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores-propositores”, ministrada pela Professora Doutora Sumaya Mattar na Escola de Comunicação e Artes da USP, conforme trouxe no primeiro capítulo. O aspecto solitário da prática de proponente de oficinas de arte para crianças encontrou um alívio e um conforto durante as discussões do grupo focal, quando percebi que minhas angústias e inquietações não eram exclusivamente minhas.

Durante os anos de atuação criando as oficinas, eu conseguia identificar um grande valor nas experiências que vivia, mas tinha uma dificuldade enorme em qualificá-las e, mais ainda, em traduzi-las em palavras. Ter me deparado com a obra de Donald Schön (2008) me ajudou a entender melhor esse conhecimento que vem da prática, que é constantemente construído por meio de uma análise contínua das situações, seguida da invenção de estratégias específicas para cada uma delas. O autor traz o conceito de “ensino prático reflexivo” (SCHÖN, 2008) ao falar da realização de sua epistemologia da prática no ensino profissional. No caso da (auto)formação dos e das proponentes de oficinas de arte para crianças, eu arriscaria dizer que é um “aprendizado prático reflexivo”, já que se trata de instruir a si mesmo.

Considerações finais



Considerações finais

O intuito desta pesquisa foi investigar o desenvolvimento de oficinas de arte para crianças, desenvolvidas por arte/educadores e arte/educadoras que atuam de forma autônoma prestando serviços para instituições culturais diversas, abordando alguns de seus aspectos: processos de criação; características; estratégias artístico-pedagógicas; potencialidades; desafios; e a construção dessa prática. A pesquisa foi estruturada a partir de uma composição dos seguintes elementos: um diálogo entre a produção de dados de um grupo focal e a minha experiência como arte/educadora autônoma; a fundamentação teórica; e uma série de imagens criadas para a pesquisa.

No primeiro capítulo, busquei investigar os processos de criação das oficinas de arte para crianças dentro do recorte delimitado, propondo uma interlocução entre as produções do grupo focal acerca de seus processos criativos e alguns princípios presentes em processos de criação da arte com base nas teorias de Salles (2007) e Marina (1995), tais como: a manifestação da singularidade, o papel dos propósitos e o desejo. Após situar as oficinas dentro de um campo híbrido entre a arte e a educação, procurei examinar possíveis relações entre o papel dos propósitos na educação, a partir da teoria de Dewey (1976), e seu papel nos processos de criação artística, fundamentado pelos dois autores supracitados. Relacionando o assunto à minha prática, compartilhei minha experiência quanto à gradativa definição de propósitos e critérios orientadores na criação das oficinas.

A ausência de parâmetros predeterminados pelas instituições culturais em relação às oficinas me fez questionar sobre como nós educadores nos norteamos e quais critérios utilizamos para definir os elementos componentes das atividades/propostas: temas, linguagens, metodologias, objetivos, entre outros. Ao confrontar as produções do grupo focal com a fundamentação teórica, a

percepção que tive é de que os processos de criação das oficinas se assemelham a processos de criação artística, com a inserção de princípios e aspectos educativos. A indeterminação prévia por parte das instituições culturais no que se refere às oficinas abre um espaço para que arte/educadores e arte/educadoras compartilhem suas pesquisas singulares, seus “projetos poéticos” (SALLES, 2007). São projetos que trazem um olhar único sobre algo, seja no objeto de pesquisa, seja na utilização e recriação de referências ou ainda na combinação inusitada de diferentes áreas do conhecimento

Através do exemplo da oficina “Desenho-desafio”, propus uma reflexão sobre meu processo de criação de forma relacionada aos seus propósitos. Tendo como base os registros do meu caderno pessoal sobre a atividade, refleti sobre a série de transformações ocorridas nela ao longo dos anos, o que se manifestou nos diversos nomes que atribuí à oficina, em seus objetivos e nas avaliações de suas edições, e com base nisso investiguei seus propósitos.

Se no primeiro capítulo busquei evidenciar como os propósitos orientam o percurso criador, filtrando as possibilidades e definindo escolhas e decisões, no segundo capítulo, a intenção foi discutir as formas e contornos criados a partir dos propósitos, de modo a investigar a natureza das oficinas: suas características, particularidades, a relação com o contexto no qual ocorrem e algumas estratégias nelas empregadas.

Procurei situar as oficinas tanto no âmbito da educação não formal, quanto no contexto específico em que elas acontecem. O escopo da educação não formal abarca atividades intencionais com objetivos de aprendizagem e/ou formação e permite estruturas e metodologias mais flexíveis (TRILLA, 2008). Aliadas a essa flexibilidade, há a indeterminação e a imprevisibilidade do contexto específico das oficinas, o que torna o cenário poroso e passível de possibilidades múltiplas, com abertura para atividades experimentais e autorais. No entanto, essa conjuntura não deve ser confundida com falta de rigor no desenvolvimento dessas práticas, as quais devem primar pela qualidade e pertinência.

Os integrantes do grupo focal buscaram características partilhadas entre suas oficinas, ainda que elas fossem ligadas a pesquisas e projetos bastante singulares. Foi evidenciado pelo grupo um contorno comum às diferentes oficinas que abarcava: processos criativos, fazer artístico, experimentação, manualidade, estímulo à autoexpressão e à descoberta e valorização da experiência. Essa tipologia de atividade revela que a arte não se limita a um assunto ou conteúdo, mas se manifesta também em procedimentos, operações e formas de pensar ao longo dos processos de criação fomentados no seu desenrolar.

Partindo do princípio da integração entre teoria e prática (DEWEY, 1976), as estratégias artístico-pedagógicas funcionam como um plano de ação para o preenchimento dos propósitos e intenções que guiam as ações. Entre algumas das estratégias identificadas na discussão, estava a que chamei de “estrutura sequencial maleável”: uma estrutura organizada em etapas sequenciais, maleável, por permitir experimentação e exploração de possibilidades em cada uma das etapas. Em diálogo com as produções do grupo focal, trouxe alguns trechos do meu caderno sobre as características presentes nas minhas oficinas, bem como algumas estratégias, ambas exemplificadas na oficina “Engenhocas Performáticas”.

Como uma forma de insubmissão à delimitação espaço-temporal das oficinas, os membros do grupo focal mostraram que criam estratégias com o intuito de prolongar a experiência construída: seja de forma material, como nos objetos criados, carregados de simbologia, que são levados pelos participantes para casa, seja de forma imaterial, em algo que parece uma mistura de esforço com desejo de despertar nas pessoas uma nova forma de olhar o mundo.

Considerando que “[...] a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p. 74-75, grifo do autor), podemos entender que há uma troca mútua de influências entre os sujeitos e o contexto no

qual estão inseridos. A consciência sobre os limites e possibilidades do contexto, bem como sobre a finalidade das atividades em relação a este, pode contribuir para o desenvolvimento de oficinas de qualidade artístico-educativa, e para que educadores e educadoras mantenham, desse modo, o compromisso ético, inerente à prática educativa (FREIRE, 2011).

A partir do entendimento das relações e interações entre proponentes, propostas, participantes e contexto, elenquei os dois assuntos abordados no terceiro capítulo: as potencialidades das oficinas dentro do recorte delimitado e a série de obstáculos e desafios para a sua realização junto às crianças.

Susan Linn (2006, 2009) fundamenta o condicionamento provocado pela cultura do consumo que tem afetado as crianças de diferentes maneiras e que tem se manifestado nas oficinas, dificultando a realização delas: tanto por provocar uma indisposição para a descoberta e para a experimentação, quanto por incentivar uma busca por modelos e resultados padronizados, só para citar alguns comportamentos. O contorno das oficinas aqui investigadas, centradas em processos criativos, propõe uma série de experiências e atitudes que vão na contramão dos valores disseminados pela cultura do consumo: o descondicionamento do olhar, a postura de curiosidade e investigação, a descoberta por si mesmo, o fazer manual, a proatividade e a capacidade de enxergar valor no “ordinário”, entre outros.

Se a abordagem contemporânea da arte/educação está associada ao desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 2005), este pode ser estimulado em atividades criadoras, já que elas são carregadas de potencial cognitivo (SALLES, 2007), pois envolvem operações de julgamento, seleção, organização de dados, teste de hipóteses, invenção, transformação, tomada de decisões e resolução de problemas. Esse conjunto de operações demanda uma postura inquiridora, investigativa e curiosa perante o desconhecido, cujo valor educativo é ponto de convergência entre os autores Freire (2011), Alves (2004) e Marina (1995). Além da importância para a

educação, a atitude de buscar, de perguntar, de “entrevistar a realidade” está no centro do comportamento inteligente (MARINA, 1995).

Dado o cenário contemporâneo centrado no consumo que vem afetando as crianças de maneira cada vez mais intensa e precoce, o fazer manual, parte fundamental das oficinas, ganha outro significado. O fato de que, na sociedade contemporânea, tudo chega pronto até nós, foi apontado pelos integrantes do grupo como algo preocupante; foi apontado também como pode ser libertadora a descoberta de poder criar algo por si mesmo: o fazer manual como contraponto à padronização e à passividade estimuladas pela cultura de consumo. Para embasar a discussão, trouxe o conceito de habilidade artesanal de Richard Sennett (2009): um impulso humano básico que se refere ao fazer que busca qualidade, que encontra prazer em um trabalho bem-feito, que valoriza o processo, uma atividade expressiva que inclui pensamento e sentimento, e diferencia-se, assim, de um fazer instrumental.

Compreendendo que a concretização das oficinas se dá na interação entre diferentes sujeitos, bem como entre eles e o contexto, trouxe como exemplo a criação de duas oficinas que, de forma não usual, tiveram um elemento predeterminado na sua concepção: o papel. Por meio desse exemplo, abordei a relação entre os aspectos extrínsecos e intrínsecos que compõem as oficinas: os primeiros se manifestaram no desafio de criar a partir de uma demanda externa, e os segundos, em como imprimir minha singularidade nessa configuração. Essa reflexão retrospectiva me ajudou a ter mais clareza sobre meus processos de criação das oficinas e a identificar seus elementos essenciais, em cujo conjunto creio residir sua potencialidade.

Se os propósitos foram trazidos no primeiro capítulo em relação aos processos de criação das oficinas, procurei fechar o ciclo, no último capítulo, levantando uma reflexão sobre seus propositores e propositoras, a respeito da forma como constroem essa atuação específica, tendo como fundamentação a pesquisa de

Donald Schön (2008) sobre a prática reflexiva como forma de aprendizado.

Nas colocações do grupo focal, houve um destaque para uma série de experiências consideradas pelos participantes como sendo formadoras, o que revela uma consciência e uma reflexão crítica sobre a construção de sua prática. A ausência de uma formação para a atuação de proponente de oficinas parece fazer com que os próprios profissionais desenvolvam as competências e habilidades necessárias para esse tipo de atividade ao longo do exercício da profissão. Aliada a isso, está a configuração da modalidade de prestação de serviços para instituições diversas, com as quais esses profissionais não possuem vínculo empregatício, o que demanda uma constante construção de relações e adaptações a cada nova contratação.

A imprevisibilidade é potencializada pelo caráter experimental das oficinas, por serem centradas em processos baseados na descoberta e pelo fato de que os propositores não conhecem os participantes. Essa configuração requisita várias tomadas de decisão que só podem ser feitas durante a ação, conforme as oficinas se desenrolam. Tendo em vista esse cenário, recorri à “epistemologia da prática alternativa” de Schön (2008), que investiga o aprendizado que se dá através do fazer, necessário para lidar com tais situações não delineadas, caracterizadas por singularidade e incerteza, nas quais profissionais precisam testar e inventar “estratégias situacionais”. Trata-se de atos inteligentes e espontâneos de concepção de respostas adequadas a situações complexas, ambíguas e inesperadas, que fazemos sem pensar muito a respeito (SCHÖN, 2008).

Trouxe exemplos de dois projetos criados em parceria com Alberto Tembo – “Objetos Fantásticos Nunca Inventados” e “Personagens Fantásticos Nunca Inventados” – como sendo experiências formadoras, os quais, por sua configuração, intensificavam a imprevisibilidade e, desse modo, requisitavam posturas problematizadas na “epistemologia da prática alternativa”

de Schön (2008). Em ambos os projetos, vivenciamos situações que se apresentaram durante o decorrer das atividades, que não tínhamos como prever, nem como preparar estratégias antecipadamente para lidar com elas. Para esse tipo de situação, tivemos que criar soluções de forma quase imediata, reivindicando processos de “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2008). Foram experiências impregnadas de oportunidades de aprendizado por meio da prática.

Com base nas reflexões levantadas na pesquisa, minha percepção é de que os propósitos (claros ou não), ligados a projetos poéticos e desejos, norteiam os processos de criação das oficinas na definição do tipo de atividade (o conjunto de características) e de seus conteúdos (linguagens, técnicas, temas), e a criação de estratégias artístico-pedagógicas necessárias para sua concretização junto aos participantes. As estratégias configuram uma maneira de colocar em prática o que foi almejado, o que implica lidar com as particularidades do contexto, explorar suas potencialidades e enfrentar a série de desafios e obstáculos para que sua realização ocorra da maneira pretendida. Todo esse processo, desde a concepção até a concretização das oficinas, acaba se constituindo como a própria formação dos e das profissionais que atuam nesse campo específico.

“Será que vai desdobrar? Eu tenho essa preocupação...”, refletiu o Maquineiro Criativo sobre um possível impacto de suas oficinas nas crianças. Uma outra fala relacionada a essa foi a do Materializador Sonoro, sobre o exercício da nossa potência, do nosso lugar no mundo: *“[...] a gente procura fazer isso [exercitar a potência das crianças] nesses processos de criação, claro, circunscritos ali [...]. Mas dentro ali a gente procura ir abrindo, aspirando, dando mais ar”*. Embora investigar os possíveis desdobramentos das oficinas, aos quais não temos acesso no exercício da profissão, não tenha sido o objetivo desta pesquisa, isso não me impede de refletir sobre suas potencialidades, principalmente porque o despertar de algo para além do espaço-

tempo das oficinas se mostrou como um desejo comum aos integrantes do grupo focal. Não ter acesso a eventuais repercussões das oficinas – desejosamente positivas – não nos impede de conceber essa possibilidade e de trabalhar para que elas aconteçam. Ainda que sem saber a repercussão, podemos estimular, *acender brasas*, até porque oportunidades para que as crianças cresçam, construam e explorem precisam ser criadas (HOLM, 2005), do mesmo modo que a criatividade precisa ser nutrida (LINN, 2006).

O desejo da pesquisa vai além do que é possível abarcar, considerando o limite temporal e o nível de profundidade almejado. Quando ingressei no programa de pós-graduação, a lista de assuntos que eu gostaria de abordar era longa e muitos tópicos tiveram que ser abandonados para que outros fossem privilegiados. Um deles foi a nomenclatura das atividades dentro do recorte, a qual eu optei por manter “oficina”, pelo fato de serem comumente assim chamadas, o que facilita o acesso à pesquisa. Uma discussão semelhante em torno dos termos atribuídos aos profissionais que atuam na área poderia ser de grande valia. Eu transitei pelos termos arte/educadores, educadores, oficineiros e proponentes, questionando-me sobre qual seria o mais pertinente.

Outro tópico que eu pretendia explorar e que acho que merece investigação é a questão dos processos criativos das crianças e sua relação com a brincadeira e com a ludicidade. E, por fim, tenho consciência de que o tema do último capítulo, a formação dos profissionais da área, não teve o nível de aprofundamento que eu gostaria, mas, mesmo assim, decidi trazê-lo como uma forma de chamar a atenção para o assunto, lançar uma pequena luz sobre ele.

Ao longo da construção desta pesquisa, busquei uma coerência entre os diferentes autores, algo cuja importância foi pertinentemente enfatizada na banca de qualificação. Um pensamento que permeou a pesquisa foi a integração entre teoria e prática a partir de Dewey (1976), de forma alinhada ao pensamento

de Sennett (2009) e de Schön (2008), e que condiz a minha própria trajetória profissional. Busquei trazer a questão do fazer que não se limita ao instrumental, mas que é reflexivo, expressivo e inseparável do pensar e do sentir, que testa hipóteses e gera conhecimento. Da mesma matriz de pensamento e associado aos mesmos autores, acrescentei Freire (2011) como outro fio condutor, sobre a aprendizagem incorporada à vida.

Os autores trazidos, em suas respectivas áreas do conhecimento, têm em comum uma visão integrativa de suas pesquisas em relação à vida, em oposição às formas de pensar dicotômicas ou fragmentadas provenientes da racionalidade técnica. Essa visão se manifesta na inseparabilidade entre arte e vida (DEWEY, 2010), que também é expressa no pensamento de Marina (1995), quando este argumenta que a capacidade criadora, como forma de inteligência, é inerente ao ser humano e compartilhada por todos. Segundo o autor, o comportamento criador não se restringe à arte, mas está presente nas mais diversas áreas, bem como no dia a dia. Salles (2007) aborda a arte do ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico, enxergando o percurso criativo em sua complexidade e simultaneidade sob a perspectiva da apreensão de conhecimento. A autora enxerga a criação como conhecimento obtido por meio da ação, que por sua vez é fruto da relação de criadores com o mundo. A integração entre teoria e prática, entre arte e vida, e entre educação e vida também se estende à relação entre arte e educação.

A convergência entre o tipo de oficina criada pelos integrantes do grupo focal e as minhas próprias não foi algo premeditado, já que o grupo foi composto por alguns profissionais que eu conhecia e outros que não conhecia. Por outro lado, os integrantes conhecidos que convidei para participar do grupo tinham práticas que eu admirava. Os participantes que eu não conhecia haviam sido indicados por colegas familiarizados com meu trabalho, o que muito provavelmente levou a um alinhamento em relação à natureza das

práticas. Isso quer dizer que, embora não fosse proposital, tal alinhamento não deve ser atribuído ao acaso. De qualquer modo, fiquei muito confortada pela oportunidade de ouvir meus pares falarem sobre inquietações que, até então, eu achava que eram exclusivamente minhas, e ideologias muito próximas às minhas.

Fiquei comovida com muitas falas do grupo ao perceber o cuidado, a profundidade e o comprometimento na concepção das oficinas, muito além do que é requerido e, infelizmente, muito além do que é reconhecido e remunerado pelas instituições. Muitos expressaram uma vontade de se dedicar exclusivamente ao desenvolvimento das oficinas, o que não se mostrava possível devido à remuneração, muitas vezes incompatível com o volume de trabalho exigido, o que faz com que os e as profissionais busquem alternativas de trabalho. Outros evidenciaram uma preocupação com um processo de gradativa precarização dessa área, que eu mesma venho percebendo. Muitas instituições culturais costumam remunerar as oficinas pela sua duração, sem considerar o trabalho de elaboração, preparação e o tempo dispendido na compra de materiais, o que costuma ser requisitado. Eu já vivenciei a situação de diminuição do valor da remuneração por hora, que estava congelado por pelo menos dois anos, em vinte por cento, por parte de uma instituição de grande porte. Quando questionei o funcionário responsável – uma pessoa conhecida, com quem eu já tinha trabalhado em outra instituição –, sua resposta foi: “Esse é o valor, se você não estiver interessada eu vou procurar outra pessoa”. Por outro lado, não posso deixar de mencionar o fato de que algumas instituições estipulam um valor suficiente e justo, desatrelado às horas de realização. Não por coincidência, essas instituições, que infelizmente não são a maioria, costumam também ter uma relação mais valorosa e parceira conosco, proponentes de oficinas, o que torna o trabalho muito mais prazeroso e significativo.

Senti-me honrada pelo compartilhamento de questões tão sensíveis por parte dos integrantes do grupo focal, de forma tão honesta, expondo, muitas vezes, fragilidades que vivenciamos no

exercício da profissão. Espero ter feito bom uso do que foi compartilhado, de uma forma respeitosa, com intuito de revelar a profundidade e o comprometimento no modo como trabalham. Se essa atuação, que já está envolta em instabilidade devido ao regime de prestação de serviço e, conforme apontado, vem passando por um processo de precarização, no contexto pandêmico as incertezas se potencializam. Mas, inspirada por Paulo Freire (2011), prefiro olhar para a história como tempo de possibilidade e não de determinismo, enxergando que o futuro é problemático, porém não inexorável. Dessa forma, considero-me criticamente esperançosa (FREIRE, 2011) e não só almejo, como faço minha parte em prol da qualidade dessas atividades e para que essa atuação seja mais valorizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 out. 2004, Caderno Sinapse. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BARBIERI, Stella. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot W. **Arts based research**. Los Angeles: Sage Publications, 2012.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013

DICIO. **Dicionário online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCKOCK, G. (Org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 71-74.

EGAS, Olga Maria Botelho. **Metodologia artística de pesquisa baseada em fotografia: A potência das imagens fotográficas na pesquisa em educação**. In: SIMPÓSIO 8 – PESQUISA EM EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ARTÍSTICAS: ENTRE FRONTEIRAS, CONEXÕES E COMPARTILHAMENTOS, 2015, Santa Maria. Anais da ANPAP, 2015. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/content/simposio_08.html>. Acesso em: 12 jul. 2020.

EISNER, Elliot W. **Educating artistic vision**. New York: Stanford University, 1972.

ERBER, Laura. Precisamos falar sobre imagens. **Blog do IMS**. 15 dez. 2014. Disponível em: <<https://blogdoims.com.br/precisamos-falar-sobre-as-imagens/>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. E-book.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber, 2005.

GATTI, Fábio; GONÇALVES, Rosa Gabriella de Castro (Org.). **A operação artística: filosofia, desenho, fotografia e processos de criação.** Salvador: EDUFBA, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes.** São Paulo: Cortez, 2015.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

HOLM, Anna Marie. Novo livro de Anna Marie Holm fala sobre a relação com a natureza em atividades de arte-educação. [Entrevista cedida a] Juliana Holanda. **Revista Educação**, São Paulo, 07 jul. 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/07/07/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relação-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/>. Acesso em 07 abr. 2020.

LINN, Susan. **Crianças do consumo:** a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

_____. Recuperando a infância da cultura de mídia comercializada. In: CAVOUKIAN, Raffi e OLFMAN, Sharin. (Org.). **Honrar a criança:** como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009.

_____. O excesso de brinquedos e a importância do brincar. In: **Criança e Consumo.** São Paulo, Instituto Alana, 11 out. 2011. 1 vídeo (7 min 53 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hADrymZWlfc>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora.** Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARÍN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín. **Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística.** Granada: Universidad de Granada, 2017.

MARÍN-VADEL, Ricardo; ROLDÁN, Joaquín; MOLINET, Xabier. **Fundamentación, criterios y contextos en investigación basada en artes e investigación artística.** Granada: Universidad de Granada, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/34213>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MARÍN-VADEL, Ricardo. Las teorías educativas también se hacen con imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (Org.). **Formação de educadores:** modos de pensar e provocar encontros com a arte e a mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MATTAR, Sumaya Moraes. **Aprender a ouvir o som das águas. O projeto poético-pedagógico do professor de arte.** 2002. 314 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte.** 2007, 299 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MICHAELIS **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Universos da arte**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993

PASSERON, René. A poética em questão. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, Vol. 1, no. 21, p. 9-15, jul./nov. 2004.

_____. Da estética à poiética. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, Vol. 8, no. 15, p. 103-116, nov. 1997.

_____. Poiética e psicanálise. Entrevista concedida a Conceição Beltrão e Mario Fleig. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, no. 19, p. 91-134, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2007.

_____. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SULLIVAN, Graeme. The art of research. **Studies in Art Education**, Alexandria, vol. 55, no. 4, p. 270-286, Summer 2014.

_____. Research acts in art practice. **Studies in Art Education**, Alexandria, vol. 48, no. 1, p. 19-35, Fall 2006.

TAVARES, Mônica. Processos de criação na arte. In: ROIPHE, Alberto; MATTAR, Sumaya (Org.). **Processos de criação na educação e na arte**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**. Vol. 42, no. 1, pp. 7-97. 2004.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ATIVIDADES DE ARTE PARA CRIANÇAS (título provisório)

Pesquisadora Responsável: Patrícia Marchesoni Quilici, mestranda em Artes e Educação no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo sob orientação da Professora Doutora Rejane Galvão Coutinho.

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de um grupo focal, metodologia que é parte do projeto de pesquisa acima intitulado, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Marchesoni Quilici, orientanda da Profª Drª Rejane Galvão Coutinho na área de Artes e Educação, linha de pesquisa *Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural* no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP/São Paulo.

O projeto de pesquisa busca investigar os processos de criação de propostas/atividades de Artes - em suas diversas linguagens - para crianças dentro do âmbito da educação não formal (museus e instituições culturais) com intuito de dar relevo à métodos e procedimentos que resultam em práticas de arte/educação no contexto descrito, dentro de suas especificidades e desafios peculiares. Esta pesquisa tem como público principal arte/educadores, artistas/educadores e mediadores. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O uso dos registros produzidos tem unicamente viés acadêmico e contribuirão para as análises e reflexões da pesquisa. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

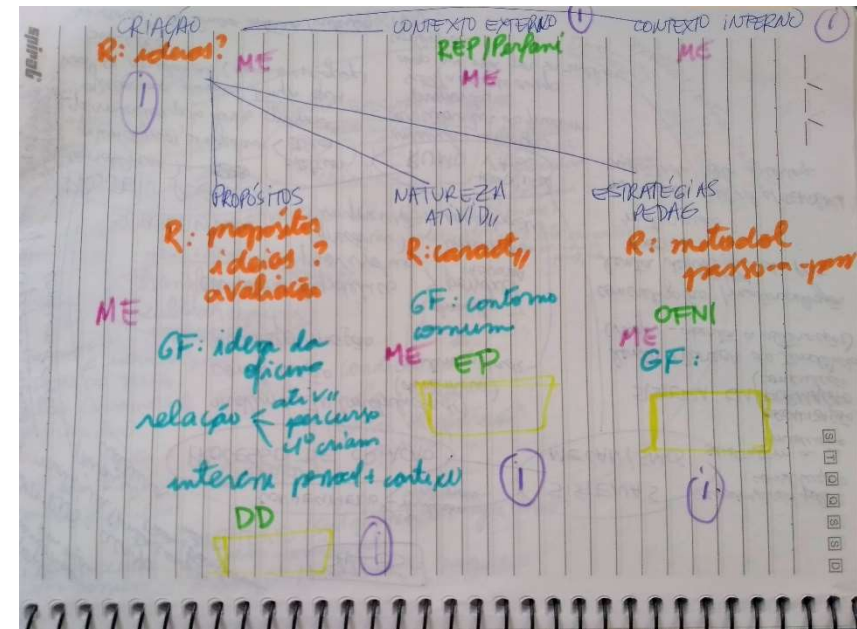
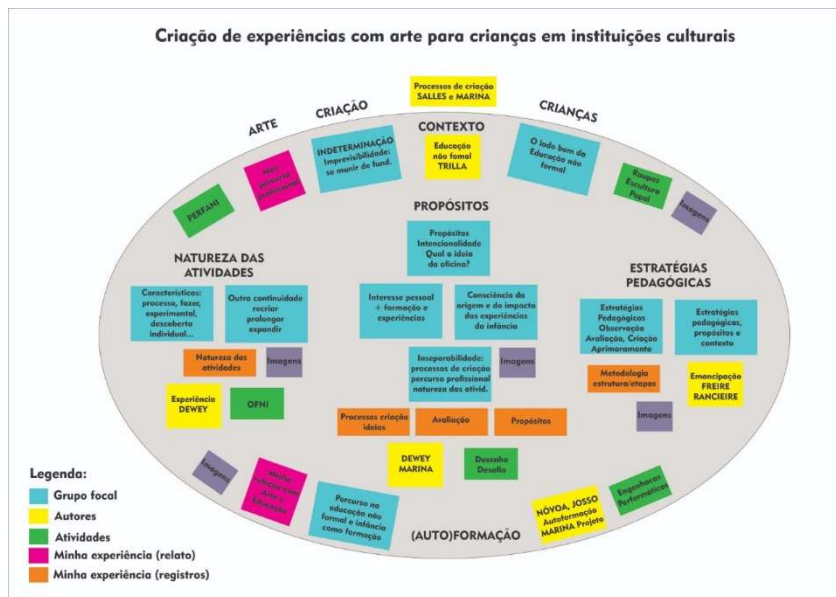
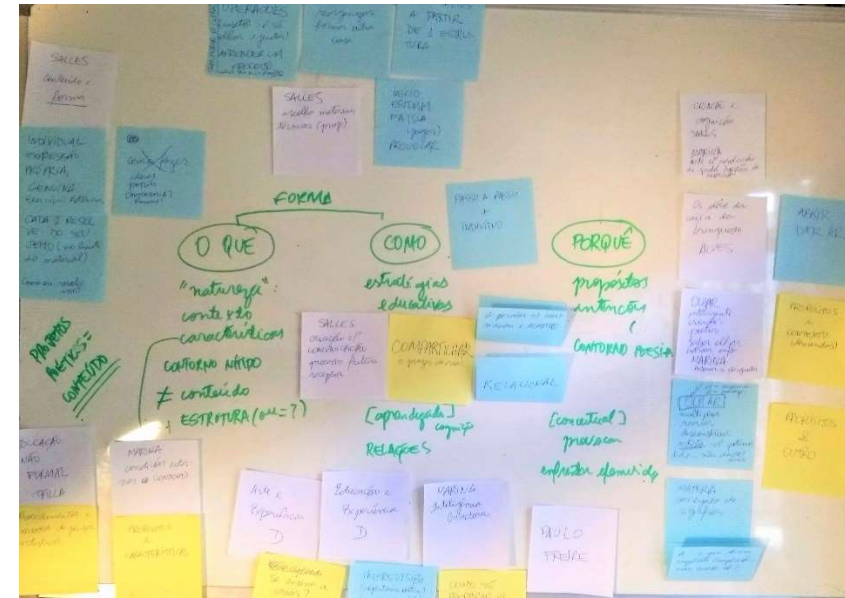
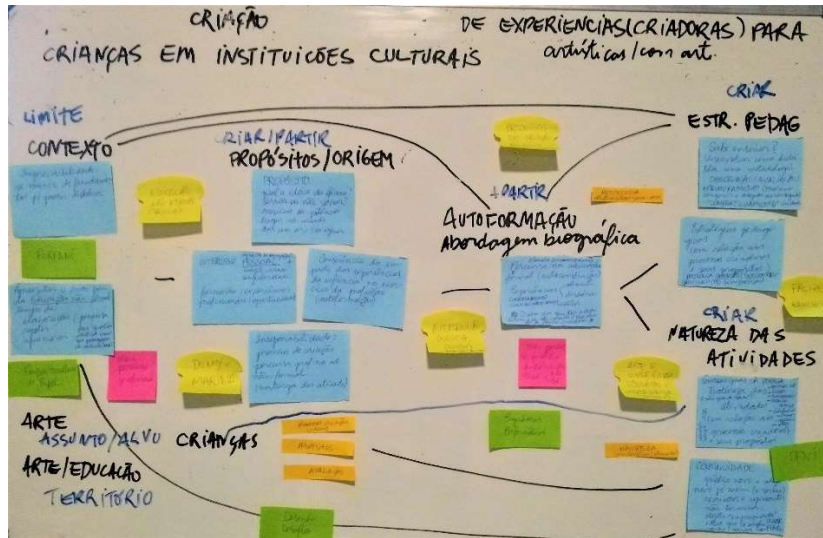
Com o intuito de proteger os entrevistados de todo e qualquer risco ou danos à dimensão psíquica, moral e intelectual a partir de sua participação, serão tomados os devidos cuidados: 1. Esclarecendo aos participantes sobre o viés educativo da pesquisa; 2. Esclarecendo toda e qualquer dúvida dos participantes, em qualquer momento da pesquisa; 3. Garantindo que a qualquer momento, o(a) participante (a) pode desistir de participar da pesquisa, sem nada a perder; 4. Entregando ao entrevistado, uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido caso seja solicitado; 5. Tomando outras medidas eventualmente necessárias.

Este projeto tem a intenção de contribuir para as práticas de arte/educadores, formadores e indivíduos envolvidos permeando temas sobre ensino e aprendizado em arte, processos de criação e espaços de formação em torno das propostas/atividades de arte para crianças no ensino não-formal.

Eu, _____, RG _____,
CPF _____ residente no _____ endereço
_____, na
cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a)
pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos
objetivos da pesquisa "Processos de criação em atividades de arte
para crianças", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas
dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas
relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades
de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a
preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento
poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de
participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo
em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido. Autorizo também o uso dos
registros obtidos como anotações, áudio e vídeo, ou qualquer
produção que envolva o trabalho para fins acadêmicos, de forma
voluntária.

Assinatura do (a) colabora (a)
São Paulo, 07 de outubro de 2019.

ANEXO 2 ESTRUTURAS VISUAIS UTILIZADAS NA METODOLOGIA



AQUECIMENTO

(materiais mais simples)

(individual)

TNT + sucata

DEMONSTRAÇÃO

- 1) óculos/caneta
- 2) pé de voter
 - juntar braços de (meia-século infantil)
 - 2 pernas de costur
 - um pé / não (elástico)



- 4) Tira de condutividade
- 2 flegas
- 3) caneta ^{fixador} _{requinte}

AÇÃO: andar

lançar

pegar

alhar

ler

ouvir

GERECONÇAS ENGENHARIA

PERFORMATICAS

CARTOLINA
 TELA
 ELASTICO
 CANETA
 BASTANTE

- obstruir ou dificultar tarefas:
 - andar
 - mover
 - cabeça

extensores dos

- pegar
- juntar
-



→ ampl... corpo equilibrado

CARNAVAL

- prender um goma
- prolongar
- prolongar
- luvas
- (óculos de olhos de papel tealha)

osculo de samba
outra

saie de brua
aderico cabe
aderico omb

DESENVOLVIMENTO:

PARTE DO CORPO

cabeça
 não
 pelh
 otoveli
 ntura

MATERIAIS

condutite
 TNT
 papel cartão
 elastico grosso

