



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV
UFPE/UFPB

MESTRADO EM ARTES VISUAIS

NIARA MACKERT PASCOAL

**CRIATIVIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS NAS AULAS DE ARTES
VISUAIS DO MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA**

RECIFE

2022

NIARA MACKERT PASCOAL

**CRIATIVIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS NAS AULAS DE ARTES
VISUAIS DO MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais. Área de Concentração: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

P281c Pascoal, Niara Mackert
Criatividade e processos criativos nas aulas de Artes Visuais do Movimento Pró-Criança / Niara Mackert Pascoal. – Recife, 2022.
174f.: il., fig.

Sob orientação de Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2022.

Inclui referências.

1. Artes Visuais. 2. Arte/educação. 3. Criatividade. 4. Processos criativos. 5. Educação infantil. 6. Espaço não-formal. I. Amaral, Maria das Vitórias Negreiros do (Orientação). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-168)

NIARA MACKERT PASCOAL

**CRIATIVIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS
DO MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.
Área de Concentração: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Aprovado em: 26/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar (Examinador Externo)
Universidade Federal Do Rio Grande do Sul – UFRGS

Aos meu pais, Vanildo Pascoal da Silva e Vera Lucia Mackert, minha irmã Inaia Mackert Pascoal e todas as crianças do "Movimento Pró Criança - Unidade Piedade".

AGRADECIMENTOS

Agradeço à mãe terra e todos os anjos espirituais que me deram força, saúde e proteção no decorrer dessa pesquisa.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem a estudar e a buscar um futuro brilhante. Por todo apoio e contribuições, principalmente nesses dois anos e meio de pesquisa, pelo cuidado comigo e pela compreensão.

À minha irmã, por sempre estar comigo, apoiar e incentivar todas as minhas iniciativas para tornar-me melhor a cada dia.

Ao meu namorado, Leonardo, pelas intensas discussões, aconselhamentos acadêmicos, companheirismo, apoio e paciência.

À ONG “Movimento Pró Criança”, pela abertura e possibilidade de fazer essa pesquisa com respaldo institucional.

À minha orientadora, Vitória Amaral, por toda confiança e desafios que fizeram com que eu buscasse cada vez mais profissionalismo e dedicação.

Aos meus amigos e colegas de graduação e mestrado João Victor Baía e Rosalvo Filho, pela amizade e por todas as mensagens, trabalhos juntos, leituras e aconselhamentos durante essa jornada.

À Flávia Mattos, gestora do Movimento Pró Criança Unidade Piedade, pela confiança, disponibilidade, liberdade, conversas, conselhos e afeto.

Aos amigos integrantes do Coletivo Pedramar, Marco César, Felipe Neves e Camila Cantil, por todos os momentos de reflexão, descontração e crescimento profissional.

Aos professores do PPGAV UFPE/UFPB e à professora Analice Dutra Pillar, da banca de qualificação, por todos os ensinamentos e empenho em minha formação.

Às minhas colegas de profissão, Ana Lourdes, Jacqueline Pimenta, Solange Almeida, Márcia Malamam e toda equipe da Unidade Piedade do Movimento Pró Criança, por tornarem o trabalho em prazer e alegria.

À minha gatinha Berenice, por me ensinar sobre amor e paciência todas as vezes que desligou meu computador.

A todas as crianças do Movimento Pró Criança Unidade Piedade por me ensinarem sobre afeto e cuidado.

Enfim, imaginar é criar o mundo, é criar o universo, seja através das artes, através das ciências, ou através dos pequenos atos, profundamente significativos, do cotidiano.

(Danielle Rocha Pitta)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os processos criativos e a criatividade das crianças de 5 a 10 anos, da Ong Movimento Pró-Criança, onde atuo como arte/educadora. A instituição atende crianças e adolescentes da região metropolitana do Recife, em Pernambuco, em sua maioria, em condições de vulnerabilidade social. O ensino não-formal, característico das Ongs, possui particularidades, que giram em torno, principalmente, de um atendimento mais humanizado, que busca a formação social e integral do indivíduo. Nesse sentido, um olhar mais atento para a criatividade e para o processo criativo das crianças tornou-se possível não só pelas características educacionais da instituição, mas também pelos seus objetivos, o de uma educação mais próxima das crianças, que oportunize o conhecimento crítico e incentive a transformação da realidade em que vivem. Após alguns episódios vivenciados nas aulas de artes visuais, alguns questionamentos me surgiram: *como são os processos criativos e a criatividade dessas crianças em vulnerabilidade social? Qual o papel das artes visuais nesses processos? Como o/a professor/a deve agir para afetá-las?* Buscando respostas a esses questionamentos, a pesquisa foi iniciada em 2020 e teve de ser reformulada por conta da pandemia da covid-19, sendo a maior parte dos dados coletados virtualmente, em aulas on-line. Os materiais coletados, a produção das crianças, foram interpretados à luz da Fenomenologia da Imaginação e da Mitocrítica de Durand (2012). Endossam também o meu pensamento Barbosa (1991; 1998; 2008), Dewey (2010), Ostrower (2014), Vigotski (2014), Lowenfeld e Brittain (1997) e outros autores e autoras dos campos da arte/educação, ensino não-formal, criatividade e psicologia do desenho infantil. Na análise dos dados, notamos que uma aproximação e um olhar mais sensíveis para o processo criativo das crianças, contribuíram com sua aprendizagem das artes visuais. Quando as crianças se depararam com aulas mais abertas, que despertavam a sua criatividade, passaram a sentir mais confiança e autonomia no seu fazer artístico. Em linhas gerais, este trabalho apresenta todo o percurso reflexivo e prático desenvolvido nas aulas de artes visuais, entre 2020 e 2021.

Palavras-chave: arte/educação; artes visuais; criatividade; processos criativos; educação infantil; espaço não-formal.

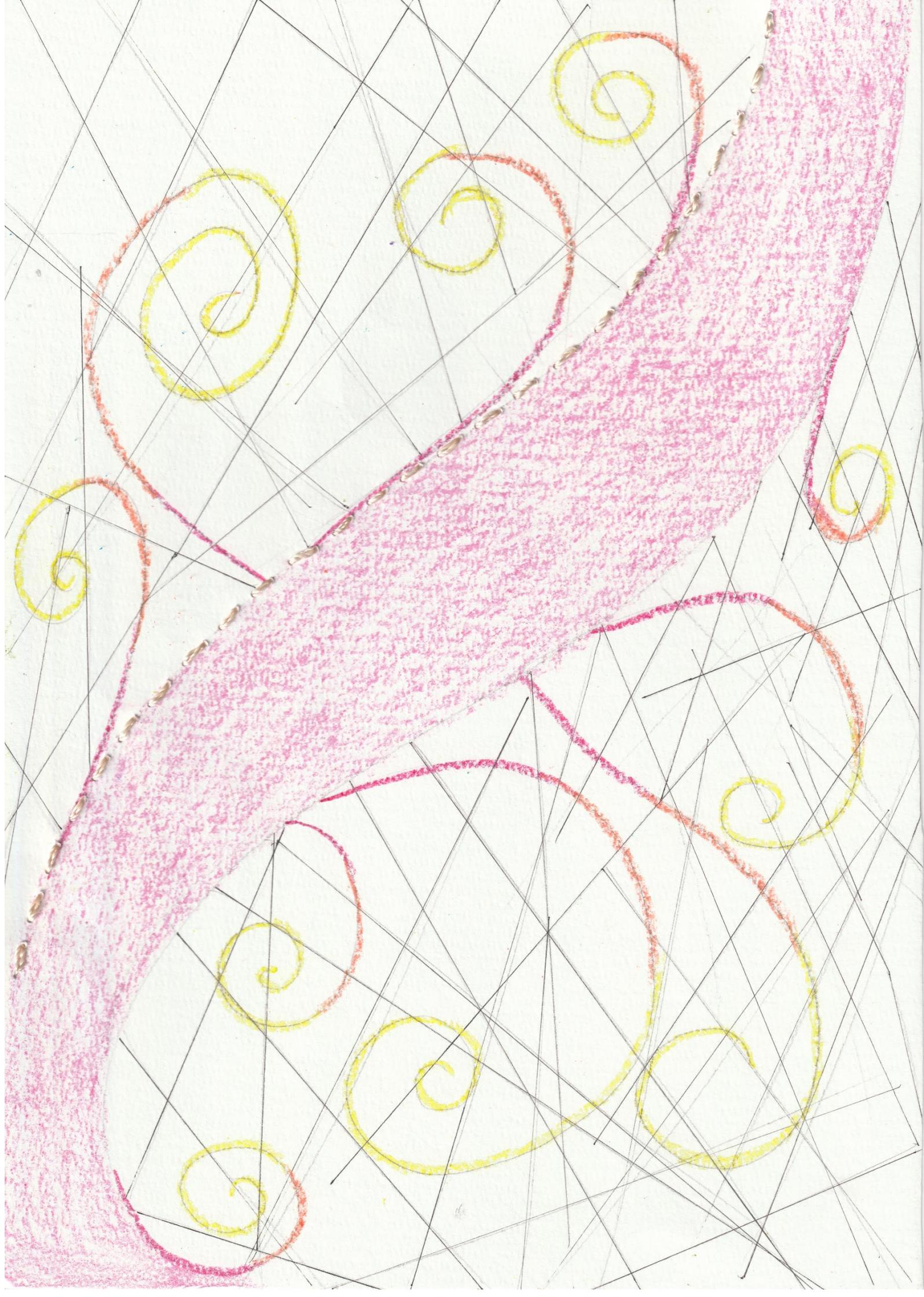
RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender los procesos creativos y la creatividad de los niños de 5 a 10 años, de la ONG Movimento Pró-Criança, donde trabajo como arte/educador. La institución atiende a niños y adolescentes de la región metropolitana de Recife, en Pernambuco, en su mayoría en condiciones de vulnerabilidad social. La enseñanza no formal, característica de las ONG, tiene particularidades, que giran en torno, principalmente, a un servicio más humanizado, que busca la formación social e integral del individuo. En este sentido, una mirada más cercana a la creatividad y el proceso creativo de los niños fue posible no solo por las características educativas de la institución, sino también por sus objetivos, el de una educación más cercana a los niños, que brinde espacios para la crítica y propicie la transformación de la realidad en la que viven. Después de algunos episodios vividos en clases de artes visuales, me surgieron algunas preguntas: ¿cómo son los procesos creativos y la creatividad de estos niños en vulnerabilidad social? ¿Cuál es el papel de las artes visuales en estos procesos? ¿Cómo debe actuar el maestro para afectarlos? Buscando respuestas a estas preguntas, la investigación comenzó en 2020 y tuvo que ser reformulada debido a la pandemia de covid-19, con la mayoría de los datos recopilados de forma virtual, en clases en línea. Los materiales recopilados, la producción infantil, fueron interpretados a la luz de la Fenomenología de la imaginación y la mitocrítica de Durand (2012). Barbosa (1991; 1998; 2008), Dewey (2010), Ostrower (2014), Vygotsky (2014), Lowenfeld y Brittain (1997) y otros autores en los campos del arte/educación, la no formalidad, la creatividad y la psicología de los niños. dibujo. En el análisis de datos, notamos que un enfoque más sensible y una mirada al proceso creativo de los niños contribuyó a su aprendizaje de las artes visuales. Cuando los niños se enfrentaron a clases más abiertas, que despertaron su creatividad, comenzaron a sentirse más seguros y autónomos en su trabajo artístico. En términos generales, este trabajo presenta todo el recorrido reflexivo y práctico desarrollado en las clases de artes visuales, entre 2020 y 2021.

Palabras clave: arte/educación; Artes visuales; creatividad; procesos creativos; educación Infantil; espacio no formal.

SUMÁRIO

1	CADERNO I – TRAÇANDO CAMINHOS	11
1.1	Moldes.....	12
1.2	Linha e agulha.....	22
1.3	Alinhando tecidos.....	33
1.4	Desenrolando linhas.....	37
1.5	Pontos cruzados.....	43
2	CADERNO II – COSTURANDO HISTÓRIAS.....	55
2.1	Alinhavando experiências.....	58
2.2	(Des)costurando ideias.....	73
3	CADERNO III – TECENDO VISÕES.....	99
3.1	Laços e laçadas.....	99
3.2	Colcha de Retalhos.....	114
4	CADERNO IV – CAMINHANDO PARA DESCOBERTAS	129
4.1	Casas e botões.....	129
4.2	Nós e arremates possíveis.....	162
	REFERÊNCIAS.....	170



1 CADERNO I - TRAÇANDO CAMINHOS

Esta dissertação está organizada em cadernos. A escolha desse formato veio após o levantamento de pesquisas recentes sobre criatividade, que estão sistematizadas nesse mesmo caderno, no Estado da Arte da pesquisa, quando vi uma dissertação que tinha o formato de cadernos (mas que eram independentes e podiam ser lidos sem ordem específica) e tive conhecimento de que não necessariamente precisamos seguir um texto comum/modelo de trabalho acadêmico. Além disso, essa escolha também veio de uma necessidade que tive de sair do formato padrão de uma dissertação, com um texto que trouxesse a cor, o dinamismo, se aproximando da ideia de um diário, de um caderno de classe, onde trago minhas anotações sobre o processo investigativo. Somada a isso, a necessidade que sinto de produzir um texto que seja de fácil compreensão para as leitoras e leitores e que os interlocutores dessa pesquisa, crianças de 5 a 10 anos, possam também ter acesso.

Cada um dos quatro cadernos compreende uma etapa/entendimento sobre a pesquisa. No Caderno I, *Traçando Caminhos*, descrevo todo o planejamento da investigação, o que me fez chegar até esse objeto de pesquisa, procedimentos teórico-metodológicos empregados e o estado da arte da pesquisa. Neste caderno, encontrando-se logo no começo, traçam-se os caminhos na minha pesquisa, algumas inquietações que me levaram ao tema da criatividade, em especial aos processos criativos de crianças em condições de vulnerabilidade social e todos os elementos que permitiram o entendimento sobre o que é essa investigação e como ela foi realizada.

O Caderno II, *Costurando Histórias* compreende o período da pesquisa que antecede a coleta de dados, todos os desafios que superei e todas as adaptações realizadas devido à pandemia da Covid-19 que iniciou em 2020, quando as aulas passaram para o formato remoto. Esse caderno descreve o processo que vai do planejamento da pesquisa à etapa de coleta de dados. Também expõe todo meu amadurecimento teórico, com base em Fayga Ostrower (2014), John Dewey (2010), Barbosa (1991; 1998; 2008), Lowenfeld e Brittain (1997), Vigotski (2014).

No terceiro caderno, *Tecendo Visões*, estão alguns dos dados coletados na pesquisa, a partir das aulas e chats das aulas online. Nesse caderno trago alguns diálogos e acontecimentos que julguei importante contextualizar e discutir com os autores-base mencionados no parágrafo anterior.

No quarto e último caderno, *Caminhando para Descobertas*, costuro algumas produções artísticas das crianças participantes desta pesquisa às simbologias e à Fenomenologia da Imaginação. É nesse caderno que busco compreender como foi o processo criativo de cada criança e se as aulas pensadas para essa pesquisa influenciaram em suas produções artísticas. Ao final do caderno, trago algumas considerações sobre os processos que vivenciamos em dois anos e meio de mestrado.

1.1 Moldes

Para começo de conversa, trago as informações iniciais sobre a pesquisa, quem sou e de onde parto. Neste caderno faço um apanhado de tudo que planejo realizar de forma objetiva e metodológica, sendo a maior parte deste texto uma adaptação do que foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para aprovação ética da pesquisa. Os planejamentos aqui apresentados e a metodologia de coleta de dados foram aprovados no parecer 4.270.600 do Comitê em 11 de setembro de 2020, autorizando o andamento da investigação.

Minha atuação como arte/educadora começou logo após minha formação no curso de Licenciatura em Arte Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, em 2018. Pensei que estava preparada para tudo o que poderia acontecer em sala de aula, mas, até iniciar, eu ainda não tinha parado para entender que nossa formação não abrange tudo que pode vir durante o processo de ensino/aprendizagem.

Muito do que levamos como postura profissional vem de nossa educação formal (escolas iniciais até universidade), não formal (espaço de educação além da escola) e informal (com pais, amigos etc.), enquanto criança, adolescente e adulta. As primeiras experiências que temos enquanto docentes influenciam bastante em nossa identidade profissional. Eu tive um sentimento, inicialmente, de que as coisas iam intuitivamente se encaixar e que a educadora que eu queria ser ia prevalecer sobre as adversidades do ensinar/aprender.

O ensino da arte passou por variadas concepções desde os tempos mais antigos. Metodologias e formas de ver a arte e seu ensino, foram criadas, escanteadas, revistas e estudadas. A arte teve suas concepções modificadas várias

vezes ao longo da história, processo contínuo e que interfere nos ideais atuais.

Nos últimos anos, novos locais de ensino passaram a ganhar ainda mais destaque na educação não só de artes, mas de outras áreas também. Fazem parte dessas novas perspectivas de educação todos os espaços educativos além da escola regular, os espaços não-formais, onde se encaixam as Organizações Não Governamentais (Ongs).

Segundo Maria da Glória Gohn (2016, p. 2), podemos diferenciar as duas modalidades de educação: “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”. Esta é regulamentada pela legislação e normatizada “por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidades”. Possui currículo pré-definido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2017). Por outro lado, a educação não-formal, “lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um curriculum definido a priori, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas”. (GOHN, 2016, p.2).

Esse ensino não-formal, portanto, tem características próprias, que giram em torno, principalmente, de um atendimento mais humanizado, que busca a formação social e integral do indivíduo. Esses locais não utilizam certos instrumentos avaliativos (como as provas), possuem planejamento também diferenciado (como oficinas e projetos) e a própria estrutura da aula é diferente da que encontramos nas escolas formais. A educação aproxima-se mais do interessado, com foco em seu desenvolvimento de forma mais ampla, não só em relação à obtenção do conhecimento escolar (curricular). Há uma preocupação maior com o contexto de vida dos atendidos, seus hábitos e sua formação enquanto cidadãos.

Gohn ainda reflete sobre algumas aprendizagens decorrentes desse tipo de educação, tais como:

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. (GOHN, 2016, p.2).

Podemos identificar uma aproximação de “interesses” e objetivos entre o

ensino não-formal e a arte/educação, principalmente em relação à criatividade e aos processos criativos. Algumas aprendizagens evidenciadas por Gohn podem ser favorecidas pelos processos de autoconhecimento por meio das artes visuais. Além disso, diferente de outras áreas, a arte abraça as subjetividades do processo de ensino, favorecendo, inclusive, a aprendizagem das outras matérias.

As Ongs, instituições que têm como objetivo oferecer essa educação paralela à educação escolar, vêm incluindo as artes como constituintes do processo formativo das crianças e às vezes até como atividade principal oferecida aos beneficiários¹, como é o caso da Ong Movimento Pró Criança, instituição onde essa pesquisa ocorre.

Assim como a Ong possui características particulares de ensino, a arte/educação nesses locais também tem suas especificidades. Lívia Marques Carvalho (2008), apresenta em seu livro, *O ensino de artes em ONGs*, uma reflexão que parte de uma pesquisa feita em diversas instituições dessa categoria. A autora entrevistou educadores, coordenadores e beneficiários de locais que tinham a arte como componente formativo e questionou-os em relação à visão que tinham da arte e seu papel. Os resultados discutidos pela autora vão desde a visão das artes como meio para elevação da autoestima até a possibilidade de profissionalização. Segundo Carvalho, “a arte é vista, ainda, como um modo de promover a inclusão social ao propiciar acesso aos bens culturais, bem como de transmitir conhecimentos e favorecer reflexões sobre a esfera sociocultural em que estão circunscritos”. (CARVALHO, 2008, p.75).

Assim como autora demonstra na citação acima, muitas instituições que se dedicam ao ensino não-formal possuem práticas assistencialistas e que visam a inclusão social, a defesa dos direitos das crianças, da cidadania, do acesso à educação, lazer e arte. Concordo com Gohn (2009, p.30) quando diz que a modernidade tardia e os questionamentos em relação à racionalidade científica (que anteriormente era tida como a única legítima - trouxeram “outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saber, [...] tais como as que advêm do mundo das artes, do “mundo feminino” das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens do cotidiano, via a educação

¹ É padrão, na ONG Movimento Pró Criança, chamar as crianças e adolescentes atendidas de *beneficiários*.

não-formal”. Isso significa admitir não só a importância do não-formal, mas também a importância da educação e dos ensinamentos, inclusive, além dos muros das escolas ou instituições, a chamada educação informal, que ocorre a partir das relações sociais.

Tendo em vista essas características, Carvalho (2008) nos diz que devemos compreender os objetivos do local onde atuaremos para que a arte/educação possa contribuir de forma efetiva na educação pois, segundo a autora,

A transposição automática de abordagens pedagógicas de uma situação educacional para outra, como, por exemplo, do ensino formal para o não-formal, sem levar em conta as peculiaridades de cada contexto, corre o risco de se transformar em algo inócuo ou desprovido de sentido. Esse aspecto é particularmente importante para os projetos políticos pedagógicos das ONGs que empregam arte como meio capaz de transformar os indivíduos e a sociedade. (CARVALHO, 2008, p.12).

Identifiquei a Ong como um espaço de ensino bem diferente da escola regular e dos estágios que eu havia feito na graduação. Na Licenciatura, nós temos quatro estágios curriculares: Estágio Curricular em Ensino Artes Visuais 1 e 2, com carga-horária de 120 h; e Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 3 e 4, com 90h. O primeiro e segundo são feitos na escola regular, divididos entre o ensino fundamental e o ensino médio. O terceiro é destinado aos espaços de educação não-formal, podendo ser Ongs ou ateliês de arte; e o quarto deve ser realizado em galerias, museus e outros espaços expositivos. O terceiro estágio, que poderia ser em Ongs, eu realizei em um ateliê de arte. Portanto, não tinha ainda nenhum contato com esse espaço.

Quando comecei a trabalhar, fui acrescentando experiências sobre as características da Ong e minha maior preocupação era a de permitir um ambiente de aprendizado colaborativo e próximo dos beneficiários, observando, inclusive, suas dificuldades.

O Movimento Pró Criança foi o local onde o pensamento da pesquisa surgiu, uma instituição que atende crianças e adolescentes da região metropolitana do Recife, em Pernambuco, em sua maioria, em condições de vulnerabilidade social, segundo o próprio site da instituição. A Ong existe há 29 anos e oferece uma diversidade de atividades principais, como Artes Visuais, Dança, Música e Judô, além de atendimento psicológico (chamado grupo operativo), evangelização e apoio pedagógico (português e matemática).

O Pró Criança possui três unidades no estado (nos bairros de Piedade, em Jaboatão dos Guararapes; Coelhos e Recife Antigo, no Recife). A unidade em que estou lotada como professora de Artes Visuais, e onde realizo essa pesquisa é a de Piedade, que fica na região metropolitana do Recife, no município de Jaboatão dos Guararapes. A unidade atende mais de 180 famílias no setor Infanto-juvenil. São crianças e adolescentes moradores das comunidades adjacentes ao local da instituição.

De março a novembro de 2018, algumas inquietações me acompanharam. Observando o caminhar das aulas de artes visuais na Ong, notei uma recorrência de dificuldades de alguns beneficiários em atividades, na sua própria postura e falas quando estavam em sala de aula. Dificuldades para se expressar, tanto plasticamente, quanto corporalmente, além de uma padronização e, às vezes, dificuldade de imaginar na hora de desenhar, pintar, conversar sobre artes visuais.

Quando eu buscava trabalhar com visualidades e temáticas em que eles deveriam se expressar mais livremente, mostrar sua personalidade e criatividade, refletir e usar a imaginação para criar formas, personagens, lugares, para a criação artística de forma geral, alguns diziam que não sabiam fazer, outros copiavam o desenho do colega ao lado, outros ainda começavam a fazê-lo, mas por algum motivo riscavam todo desenho ou apagavam. Essas ações eram acompanhadas de falas como *não sei fazer*, *não consigo*. Esses episódios me fizeram questionar o porquê de isso acontecer: como afetá-los para começar a imaginar, a criar e a expressar essa criatividade?

Ao me deparar com essas situações, pensei nas concepções em relação aos processos criativos e criatividade, que serão estudados durante essa pesquisa. Trarei minhas considerações iniciais sobre eles. A esse processo de criação, incluo a expressão de sentimentos e ideias, que se liga muito ao fazer artístico, tanto na plasticidade dos desenhos e pinturas, quanto na relação corporal, no corpo que atua no processo de ensino-aprendizagem de artes visuais, no corpo que se impõe e diz o que pensa, discorda, e se expressa. Meu propósito é ressignificar a ideia de que a expressão das crianças deve ser solta, ligada à livre expressão, sem interferências do professor ou sem referenciais visuais. Pelo contrário, compreendo essa expressão como algo que se constrói e se exercita, assim como a criatividade. Sendo assim, nossas referências visuais e a bagagem que temos de imagens influenciariam na

forma como nos expressamos. E como o professor ou a professora pode interferir nesse processo expressivo e criativo?

Já a criatividade, teria relação com a criação, a inovação, o que, no âmbito infantil, penso como sendo a abertura para a imaginação, ao pensar diferente e ao sair ou tentar se livrar dos modelos de representação (formas “comuns” e imagens que existem no universo infantil quando falamos de produção artística: a casa, a árvore, a flor, que tendem a seguir linhas e formatos semelhantes nos desenhos das crianças), o desenho estereotipado. Diante disso, de onde o professor ou a professora deve partir?

Daí surgiram os questionamentos que conduzem essa pesquisa: como são os processos criativos e a criatividade dessas crianças em vulnerabilidade social? Qual o papel das artes visuais nesses processos? Como o/a professor/a deve agir para afetá-las?

Minhas inquietações me levaram a escrever um projeto para o processo seletivo do mestrado em Artes Visuais UFPE de 2019, para cursar em 2020. A aprovação no programa me deixou muito animada. Penso que esse tempo estudando no mestrado e a relação com as crianças pôde me fazer entender melhor minha formação e identidade docente. Além de proporcionar espaços de reflexão em que as crianças e eu pudemos ter mais conhecimento de nós mesmos durante o processo de ensino/aprendizagem das artes visuais.

Minhas ideias iniciais sempre foram de uma pesquisa nos aproximando, que estivesse a todo momento atuando com as crianças e, ao mesmo tempo, construindo minha atuação com elas. Em março de 2020 tivemos que repensar tudo o que estávamos planejando enquanto investigação. O mundo teve que se readaptar por conta de uma pandemia². Nossos horizontes foram entortados, nossa atuação docente reformulada e assim como o contexto atual, também tive que reformular a pesquisa para o novo contexto de isolamento, distanciamento social e aulas on-line.

A educação na Ong teve de se adaptar a essa nova realidade de isolamento e

² No fim de 2019, na China, um novo surto viral começou. Ainda desconhecido, o Coronavírus, causador da Covid-19 se espalhou rapidamente pelo mundo e chegou ao Brasil no início de 2020. O país começou o processo de quarentena em março desse ano e a partir desse momento, tivemos configurações diferentes em relação às aulas e aos atendimentos na ONG e em todos os locais de educação.

distanciamento. Penso que, diferente da escola, o atendimento mais humanizado³ desse espaço não poderia parar de existir por tanto tempo. Não só pelo fato de o Movimento Pró Criança oferecer, além das aulas e conteúdos mais específicos, alimentação e acompanhamento psicológico, mas pela necessidade educacional que essas crianças possuem (muitas delas não possuem bom desempenho na escola) e a necessidade afetiva, de carinho, de atenção que recebem na instituição. Estivemos por um ano sem aulas presenciais e em isolamento social. As aulas retornaram com número extremamente reduzido de crianças, em março de 2021.

Com o início do isolamento social e quarentena, o atendimento aos beneficiários passou a ser virtual, inicialmente a partir de videoaulas que eram enviadas pelo aplicativo Whatsapp para as famílias e algumas *lives*⁴ com conversas no aplicativo Instagram. Os procedimentos da pesquisa compreenderam duas situações diferentes, dois momentos distintos: o primeiro, durante o período de isolamento social devido à pandemia, quando as aulas ocorreram por videoaulas e aulas síncronas e para coleta de dados utilizei da observação das aulas on-line e das atividades que as crianças enviaram (de março de 2020 a dezembro de 2021); e o segundo momento, em que o atendimento aconteceu com as aulas online e também com as aulas presenciais, que contavam com número bem restrito de crianças (a partir de março de 2021). A maior parte dos interlocutores da pesquisa esteve durante a coleta de dados participando das aulas no formato on-line.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo compreender os processos de criatividade e expressão das crianças da ONG Movimento Pró-Criança, onde trabalho como arte/educadora desde 2019. No entanto, ao contrário do que foi pensado num primeiro momento, a partir das aulas presenciais, a pesquisa teve seu início pensado a partir das videoaulas que foram enviadas via WhatsApp, agora contando com os desafios que eles enfrentaram para realizar as atividades sem materiais e equipamentos ou com a mínima estrutura possível.

A partir do momento em que se tem consciência de como funcionam os

³ Entendo como atendimento mais humanizado na ONG a maior aproximação e o interesse pelo contexto de vida de cada criança atendida, além de uma abertura maior para o afeto, para o acompanhamento e o ensino que vai além dos conteúdos obrigatórios da escola regular. Que pensa o estudante atendido de forma mais completa, buscando o aprendizado para a cidadania, seus direitos e deveres.

⁴ São vídeos ao vivo transmitidos pela plataforma Instagram.

processos criativos das crianças, a/o arte/educador/a pode concentrar-se na criação de planos de aulas ou atividades para que elas produzam e pensem arte, leiam sobre arte, se interessem e produzam arte. Por isso, é importante estudar e entender os processos criativos e a criatividade (na contemporaneidade), das crianças e qual sua relação com o contexto em que estão inseridas, a fim de explicitar essas concepções e produzir um material que seja construtivo para educadores que observarem a necessidade de trabalhar com expressão e criatividade.

Para além disso, também tivemos a pretensão, com essa pesquisa, de tentar compreender o contexto em que os beneficiários estão incluídos, para descobrir caminhos, contribuir de alguma forma nos processos de autoconhecimento deles próprios, que produzam conhecimento de si a partir da arte, que participem mais ativamente do processo de ensino/aprendizagem não só de artes visuais, mas também de outras áreas, que estejam em contato com a arte, lendo, produzindo e criando bagagens de imagens e repertório visual.

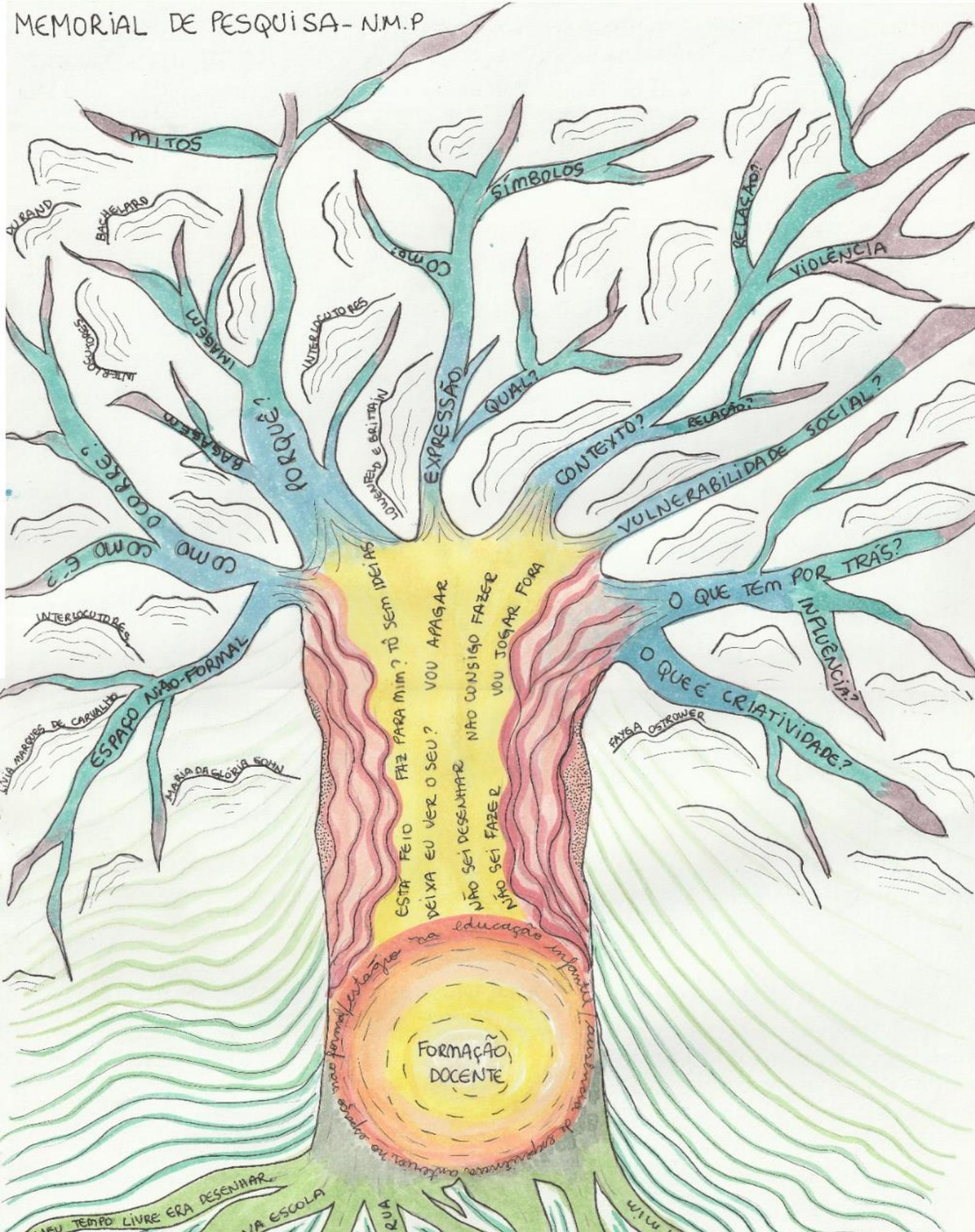
Além do âmbito educacional, podemos relacionar criatividade com inventividade, com a tomada de decisões e resoluções de conflitos, aspectos que acompanham as pessoas desde a infância até a fase adulta, durante toda a vida.

Desde o advento da internet, a partir de meados do século 20, e da inclusão de tecnologias na educação, como a robótica e a programação, além da utilização da internet e do computador ou tablet nas aulas, tivemos um aumento no uso dessas tecnologias como ferramenta pedagógica. Com a pandemia e a necessidade de ficarmos isoladas em casa, a utilização dos meios digitais para práticas educacionais tornou-se fundamental. Videoaulas, aulas on-line com uso de plataformas como Google Meet e Zoom, ambientes simuladores de salas de aula ou, até mesmo, lousas on-line foram alternativas utilizadas para que os estudantes não ficassem desassistidos durante a pandemia. Todo o atendimento da Ong durante o ano de 2020 aconteceu de forma remota, tendo como práticas principais a criação de videoaulas que eram feitas, a princípio, de forma intuitiva, pois ainda eram resultado de um processo meu de aprendizagem dos meios tecnológicos e confecção de materiais digitais.

Agora, gostaria de destacar o ponto de partida que fez com que eu me interessasse pelo tema da criatividade: eu mesma. Apesar do que eu tinha pensado

anteriormente, aquelas observações nas aulas, de falas e gestos das crianças, e minha inquietação diante disso, foram apenas a ponta de um iceberg.

MEMORIAL DE PESQUISA - N.M.P



1.2 Linha e agulha

Conforme fui cursando os componentes curriculares do curso de mestrado, alguns aprofundamentos me permitiram “viajar” um pouco mais além sobre o porquê de eu estar pesquisando sobre isso. Meu pensamento ainda se concentrava muito em elementos próximos ao tempo em que eu falava, que na minha visão, em um primeiro momento, teria sido o que me levou a pesquisar sobre criatividade e expressão. Por que pesquisar sobre isso? O que eu tinha em mim, da minha formação docente na universidade, das minhas aulas durante a infância e adolescência que poderiam despertar o desejo sobre compreender o que existe na expressão e criatividade das crianças?

Trago agora as questões autobiográficas que foram contribuindo para que eu buscasse esse assunto para pesquisar. Esse resgate inicial tem dois objetivos: o de permitir que eu, enquanto pesquisadora, me entenda cada vez mais integrante do processo investigativo, que eu me aproxime dele e saiam de mim mais questões e indagações sobre as quais vou me debruçar na pesquisa; e trazer questões sociais e externas a mim que talvez tenham influenciado a minha busca por conhecimento, além de reafirmar o que eu vivi e qual a relação disso na arte/educadora que sou hoje.

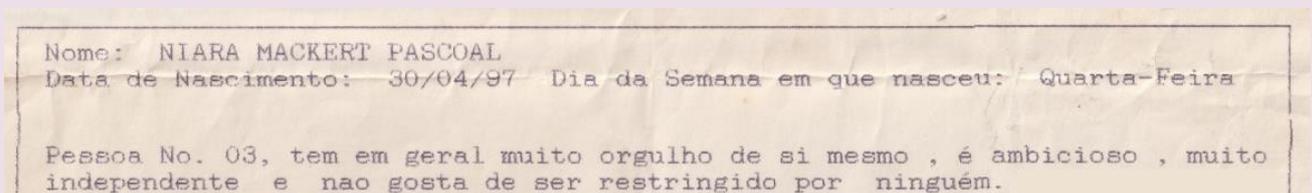
As imagens que abrem cada caderno, se relacionam com meu memorial cartográfico. Antes de texto, minha reflexão sobre as memórias que caminham comigo começaram de forma visual. Marboris, título da cartografia que inicia esse caderno, ilustra alguns caminhos e elementos que podem acompanhar as histórias que conto agora. Começaremos pelas raízes e chegaremos aos galhos, contando histórias da minha formação, da minha infância e das vivências acadêmicas que me formaram enquanto arte/educadora e que contribuíram pelo meu interesse nesse assunto. Conforme a narrativa cronológica ocorre, teremos foco em determinada parte da cartografia.

Concordo com Neves (2010, p.124) quando menciona que “o estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social [...]”. Isso quer dizer que o autorrelato, a prática de escrever sobre si, promove um encontro entre a vida do autor e sua imersão/inserção na história social e cultural, no contexto em que vive/viveu. A forma como eu vejo minhas próprias vivências pode promover diferentes tipos de reflexão sobre o passado, o presente e

aquilo que projeto para o futuro. Partilho da mesma opinião de Barbosa quando menciona que “os textos do passado também dizem sobre o presente, não porque se encadeiem em um emaranhado de causalidades, mas porque o presente contém todo passado, já que o passado só existe enquanto discurso do presente”. (BARBOSA, 2001, p.1, apud NEVES 2010, p. 127). Nas próximas páginas caminharemos contando histórias e reconstruindo vivências, refletindo sobre meu contato com as artes visuais e meu próprio processo criativo enquanto docente e artista.

Daremos uma volta no tempo. Cheguei em 1997, meu nascimento. Alguns dias antes de uma das aulas sobre autobiografia no mestrado, eu conheci um documento que foi escrito quando eu nasci, que segundo minha mãe foi um cálculo astrológico (Fig.1) de acordo com minha data de nascimento. Uma projeção do que seriam algumas características minhas e possíveis aproximações com algumas áreas e profissões. Eu não sabia da existência desse papel e, ainda assim, quando o li pela primeira fiquei pensando sobre como escolhemos instintivamente o que nos faz bem. Não que eu acredite fielmente em astrologia, nem que tenha a crença de meu destino já estava traçado. Eu acredito em construções. São hábitos, ações, escolhas que vão construindo nossa personalidade e, conseqüentemente, nossos gostos, aproximações teóricas e filosóficas. Passei 23 anos da minha vida sem conhecer esse documento e uma frase do texto me deixou curiosa: *não gosta de ser restringido por ninguém*. Falarei mais sobre ela adiante.

Figura 1: papel encontrado sobre possíveis características pessoais



Fonte: Arquivo pessoal

Na minha infância eu amava desenhar. Eu passava horas do meu dia desenhando bonecas, paisagens e vestidos (Fig.2), pelos quais eu era fascinada. Sempre fui muito livre para brincar ou desenhar o que eu quisesse e meu tempo livre era dividido entre desenhar e brincar na rua. Não lembro se tinha apoio dos meus pais para isso na época, mas é bem provável que eu tivesse.

Figura 2: os vestidos que eu desenhava, com 6 anos de idade



Fonte: Arquivo Pessoal

Eu nasci na cidade vizinha em que morávamos, Lucélia, interior de São Paulo, porque, segundo minha mãe, ela “gostava mais do médico de lá”. No entanto, toda minha infância foi em Adamantina, aproximadamente 600 quilômetros da capital, São Paulo, ao oeste do estado. Cidade pequena, não tinha uma cena cultural muito presente. Às vezes, a prefeitura oferecia cursos de artes como pintura, artesanato e teatro. Não tínhamos museu, nem galeria de arte na cidade. Todas as ações culturais aconteciam na biblioteca e a maioria não era especificamente das artes visuais.

Meu contato com as artes era em casa, com música, canais de TV que traziam questões culturais como a TV Cultura e a Futura, na época. Capas de vinil ou CD, as fotografias dos meus pais pela capital quando moravam lá, antes de eu nascer; quadros que comprávamos nas lojas de 1,99 para simplesmente decorar a casa. Eu

não tinha, até os 10 ou 11 anos, uma reflexão e um contato maior com artes ou produção artística como temos nos livros de história.

Eu desenhava muito, pintava muito. Lembro de ser reconhecida por “desenhar bem”. Não lembro sobre aulas de artes na escola antes da 5ª série. A partir dessa série (da antiga organização curricular do ensino fundamental), em uma escola particular, que comecei a ter aulas de arte, mais especificamente Educação Artística (que seriam Artes Visuais ou Artes Plásticas, atualmente). Infelizmente não me recordo do nome da minha primeira professora, mas tenho em memória até hoje uma aula que fizemos “desenho mágico”, inclusive já tentei “reproduzir” o mesmo exercício com os meus estudantes. Troquei de escola e tive outro professor de artes da 6ª série (hoje 7º ano) até o 2º ano do Ensino Médio. Minhas lembranças sobre esse período são mais fortes. Além das aulas na escola também vou mencionar uma experiência que tive em um curso de pintura.

Voltando para as frases do documento de quando nasci, a primeira frase, *não gosta de ser restringido por ninguém*, imediatamente me remeteu ao meu segundo professor, que tive no fim do ensino fundamental e no ensino médio. Nesse período entrei em contato com história da arte, comecei a conhecer artistas famosos e as obras mais conhecidas, com foco principal na arte produzida na Europa a partir do século 19. Lembro de termos conhecido também outros momentos da história da arte, mas não de maneira tão recorrente. Nós tínhamos aulas também sobre alguns estilos artísticos e temáticas, como o abstracionismo e pintura de paisagem. Nossas aulas eram mais ligadas às artes visuais, mas também estudamos sobre cinema e quadrinhos.

O professor tinha uma didática de “pôr a mão” nas nossas produções durante a aula, para nos ajudar, ou ensinar alguma coisa. Essa escola que estudei era particular, em uma cidade pequena, onde pensamentos conservadores eram bem comuns. O professor, nas minhas memórias, tinha sido formado pela escola de belas artes de São Paulo, era muito ligado à técnica artística, que dominava perfeitamente. Penso que por conta disso, quando eu fazia meus desenhos e pedia por ajuda, do tipo: professor, como eu desenho isso? Ele fazia para mim. Isso me incomodava bastante, confesso.

Abaixo, eu trago uma figura de quando fizemos nossas primeiras experiências utilizando carvão vegetal (Fig. 3) e também lápis de desenho profissional na imagem que penso ser alguma cópia de Tarsila do Amaral, o sanguínea, (Fig. 4). Esses novos materiais me cativaram muito, mas as duas produções tiveram interferência do meu professor, alguns traços e sombras não são meus. O que acontecia era que eu e várias pessoas da turma tirávamos 10 em artes, mas com desenhos que a gente não tinha feito inteiros, eles tinham sido “melhorados”.

Figura 3: “Meu” primeiro desenho com carvão vegetal. Entre 2010 e 2011



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 4: Desenho com sanguínea. Primeiro contato. Entre 2010 e 2011



Fonte: Arquivo pessoal

Quando percebi esse tipo de movimento, fui me esquivando de pedir ajuda, fazendo sozinha, porque meu desenho era meu desenho. Se o professor desenha para mim, não é meu. E eu tinha capacidade de fazer sozinha, assim como todas as pessoas têm. Essas práticas de “fazer” nos desenhos dos outros, desde então, seguem me incomodando muito.

Eu sentia que, quando eu não fazia sozinha, eu era incapaz de fazer. Mas eu queria ser capaz, eu queria fazer sozinha, queria conseguir aperfeiçoar meus desenhos em aspectos técnicos. Então, além de me esquivar de pedir ajuda eu ia pesquisando aulas no Youtube e assistindo vídeos sobre desenho. Outra coisa que me incomodava nas aulas de arte era a recorrência de copiar imagens. Eu lembro bem que chamávamos de “releitura” as cópias que fazíamos de pinturas famosas. Uma delas me marcou bastante na memória, foi “Les demoiselles d'Avignon” (1907), de Picasso.

Eu fiquei muito feliz, na época, porque tinha feito a cópia mais “perfeita” da turma. Minha realização girava muito em torno de fazer “o perfeito”, de fazer apropriação da técnica no desenho, bem ligada às Belas Artes. No entanto, cópia literal não é releitura. Concordo com Dutra Pillar quando reflete que

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final.

Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (DUTRA PILLAR, 2006, p. 18).

E além de ser algo copiado, existe muito forte em mim uma necessidade de perfeição, que eu observo nos meus estudantes hoje, sobre o que comentarei mais à frente.

As produções que eram “desenho livre”, como na figura 5, eram meu momento de usar a imaginação e ser criativa. Algumas delas eu não entendo muito o significado olhando hoje, mas penso que na época deveriam ser símbolos e imagens importantes para mim. Eu tenho muito carinho por elas, são as que eu guardei e tenho até hoje. Foram feitas entre 2010 e 2011.

Figura 5: Desenho livre feito na época da escola, entre 2010 e 2011.



Fonte: Arquivo Pessoal

Ainda na época de escola, também fiz alguns cursos dos que eram oferecidos pela prefeitura da minha cidade. Eram cursos gratuitos de artesanato, circo, pintura, teatro, entre outros. Falarei um pouco sobre os dois últimos, que para essa discussão são mais relevantes. O primeiro curso que fiz foi o de pintura, que fiz duas vezes, em 2008 e 2009. Nesse curso, em meio ano nós fazíamos uma pintura em tela, com tinta à óleo. Apesar de o nome ser curso de pintura, não sei se pela minha idade, por volta dos 12 anos, eu não aprendi sobre tintas, suportes ou pincéis. A metodologia do curso era: escolher uma imagem nas revistas⁵ que eram disponibilizadas e copiá-la na tela. Minha professora fez o esboço para mim, me deu as cores prontas para pintar e me

⁵ A professora tinha várias revistas com passo a passo de pintura, esboço e etapas da pintura, com indicações de materiais, cores etc. Nessas revistas havia uma quantidade grande de paisagens, flores e natureza-morta.

disse exatamente onde passar cada uma delas. Na época eu adorei o curso, mas também me incomodei com a minha falta de protagonismo no processo. Obviamente que minhas reflexões não eram da forma que trago aqui, eram mais um incômodo do tipo “quero fazer, mas não posso”. Eu não iniciava a pintura. Antes de fazer qualquer coisa, a professora demonstrava e finalizava a produção. Ela dava os retoques necessários. O que importava era que eu saía com uma pintura “perfeita”, que todas as pessoas “achavam” que eu tinha pintado sozinha. Eu até me lembro de ouvir várias vezes, quando mostrava as pinturas para alguém: *nossa, você é uma artista!*

O curso de teatro foi muito traumático. Eu tinha vergonha e medo, tanto de falar, como de interpretar. Eu não fazia os exercícios de expressão e a parte que eu mais gostava da aula era o relaxamento. Não participei da produção final do curso por esses mesmos motivos. Até hoje tenho dificuldades em fazer algumas ações por vergonha, por receio de ser reprimida e caçoada. Inclusive esse processo de autorrelato comecei a trabalhar nas aulas do mestrado, falando sobre minhas vivências. Por isso que, ao pesquisar a criatividade das crianças eu não falo só delas, mas de mim. Da minha relação com os meus bloqueios. Por saber e passar por essas dificuldades, eu procuro compreender esses processos para que elas não passem pelo que passei. Para que elas tenham experiências significativas para elas nas aulas de artes visuais. Para que elas entendam a importância de se colocar, de trazer o corpo para as aulas e de ter segurança para se expressar. Estarem presentes.

Mesmo com todas essas experiências frustrantes, eu decidi fazer o curso de artes visuais. Não era minha primeira opção porque eu não sabia da existência dele até abrir a plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SISU), por onde fazemos os ingressos às universidades públicas. Lembro que na época eu não estava 100% satisfeita com o curso de arquitetura por não gostar de matemática. Quando pesquisei e vi a descrição sobre o curso de artes visuais, eu tive a certeza. Não tinha, entretanto, muita aproximação com a docência, apesar de me propor a cursar licenciatura.

Essas dificuldades seguiram comigo até a graduação. Quando comecei o curso, parei de desenhar e de pintar. Fazia só o que era solicitado nos componentes curriculares. Passei a explorar como suporte de produção a fotografia. Estou trabalhando em mim mesma o desprendimento dessa ideia do belo e da perfeição para que eu possa resgatar meu amor pelo ato de desenhar. Durante o curso nós aprendemos várias formas de lidar com essas questões que encaixotam a arte. Todas

elas eram relacionadas a sair dos modelos, a admitir que o belo e o feio fazem parte da produção artística e que, não é porque uma produção se afasta dos moldes academicistas ou dos estereótipos, que ela é feia, que não serve e ou que não é arte.

A vivência mais marcante que tive durante a graduação foi o estágio curricular supervisionado 1, que fazemos da educação infantil ao ensino fundamental. Eu realizei esse estágio em uma escola municipal do bairro da Várzea, no Recife. Acompanhei turmas de crianças com três e quatro anos de idade. Lembro de ter reformulado todo meu projeto por achar, após o período de observação, que as crianças precisavam entrar em contato com a arte, pegar os materiais, fazer desenhos sem interferência da professora (que às vezes brigava com eles por pintarem com a cor errada ou pelos traços fora da linha). Na época o foco do meu projeto era a experimentação artística, mas poderia também ter sido sobre criatividade ou expressão.

Nesse estágio, eu vi a importância do/a professor/a de artes na educação infantil e do cuidado que se deve ter nesse período de ensino, quando as crianças estão aprendendo o que são os materiais, estão começando a perceber o mundo de forma mais aprofundada. A partir desse estágio, eu tive certeza de que eu queria ser professora.

Nessa cadeia de pensamentos, chego ao ano de 2019, quando comecei como docente de artes visuais no Movimento Pró Criança. Minha trajetória me tirou da cidade pequena, a universidade me afastou dos pensamentos conservadores e academicistas de ensino da arte e agora eu estava ali, sozinha, no mesmo papel de professora que eu tanto questioneei na minha formação na escola.

Juntei todas as ideias revolucionárias, “de vanguarda”, de ensino de arte que aprendi na universidade e criei um plano de ação amplo que congrega um conjunto de ações menores, para ser a minha “regra de atuação”. A primeira coisa que trouxe para os estudantes foi: não existe feio, bizarro, estranho, exótico (ou todas as outras palavras que inventassem para dizerem “feio”). Minha intenção era me afastar de ouvir frases como “meu desenho está feio”, “seu desenho está feio”. Na aula não usaríamos essas palavras.

A segunda foi: está com dúvida de como fazer? Eu te ensino, mas não faço por você. Você é capaz de fazer sozinho, do seu jeito. Não existe perfeito, existem várias

formas de olhar para determinada coisa, existem várias leituras. E, por fim, evite dizer: não sei, não consigo. Essa última foi a mais difícil para que os estudantes assimilassem, mas ainda assim eles estavam aprendendo a lidar com essa outra forma de pensar. Acontece que algumas crianças, no contexto das aulas de artes visuais no Pró Criança, estavam muito condicionadas a pedir que eu fizesse, ou que o amiguinho fizesse, ou copiar do amigo. Ou ainda, fazer o desenho e olhar para o desenho do lado e depois amassar ou riscar tudo, por achar que o seu estava “feio”, que não era o suficiente. Eu fiquei muito triste e intrigada com isso.

Frases como “não consigo” eram comuns nas crianças menores, de 5 e 6 anos. Desenhos muito parecidos com figuras estereotipadas, muito parecidos entre si. E essas situações foram plantando dúvidas em mim. Sobre como o processo criativo e a criatividade deles ocorria e como eu poderia trabalhar para incentivar, sem fazer por eles. Trabalhar para dar autonomia expressiva, segurança, para que eles pensassem além dos desenhos estereotipados.

Cheguei aqui, no mestrado, pesquisando sobre a criatividade e o processo criativo de crianças em vulnerabilidade social. Buscando responder não só algumas questões com e sobre as crianças, mas minhas próprias questões. Minha cartografia memorial é um mapa, mas é uma árvore também. Porque não queria só indicar caminhos, mas trazer raízes, costurar as trajetórias que me trouxeram aqui.

As disciplinas que cursei nos dois primeiros períodos do curso me trouxeram vários referenciais e ideais de como realizar a pesquisa. Em *Tópicos Especiais em Artes Visuais I: Estudos do Imaginário*, um componente curricular eletivo, eu mudei minha visão sobre a relação que teria com as crianças e me encantei pela forma de ver a partir da “Fenomenologia do Imaginação”. *Tópicos Especiais em Artes Visuais II: Estudos Culturais*, outro componente curricular eletivo, foi um oceano de revelações sobre a nossa relação com a cultura e como nos influenciemos pelo ambiente, pela cultura, pelas pessoas, pelas imagens que nos cercam. *Ensino das Artes Visuais em Espaços Não-Formais e Informais*, também eletivo, foi onde discutimos sobre ensino no espaço não-formal, muito importante para que eu pensasse sobre o que e como eu ensino e quais as consequências disso. Os componentes curriculares obrigatórios, de *Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais* e *Processos de Investigação em/com/sobre Artes Visuais* trouxeram os textos base para o pensamento da pesquisa em arte, com aspectos metodológicos inclusive sobre a escrita autobiográfica.

Meus galhos, no entanto, ainda estão em crescimento. Ainda não temos flores e nem frutos. Temos ilhas que estão vazias e que, provavelmente, não serão todas preenchidas. As dúvidas e indagações que nos acompanham enquanto pesquisadoras e arte/educadoras fazem com que reflitamos constantemente sobre o que somos enquanto docentes. Minha cartografia memorial é uma árvore, mas também é um mapa, um mar. Tem raízes, mas também tem ondas. Os galhos crescem pelo céu, mas as ilhas nos trazem lugares onde ancorar. É um início, um processo, que nasce aqui para lembrar coisas que vivi, mas que nunca se encerram. Assim como sempre podemos adicionar mais uma informação nos caminhos da nossa vida.

Carregando todas essas bagagens e experiências comigo, busco compreender, com essa pesquisa, como acontecem os processos criativos e a criatividade de crianças (de 5 a 10 anos) em vulnerabilidade social, a partir das aulas de artes visuais na ONG Movimento Pró Criança, unidade Piedade – Jaboatão dos Guararapes - PE.

Aqui a criatividade se concentra no âmbito do uso da imaginação para composições diferentes das figuras estereotipadas, a mesma forma de casa, o sol no canto da folha... a exploração de novas imagens e inovação. Esses aspectos ligam-se diretamente aos contextos social, psicológico e do cotidiano em que a criança ou adolescente/a está inserido, das condições que ele/a tem para a produção artística.

Como objetivos específicos, busco identificar que tipos de imagens são apresentadas pelos estudantes no seu processo criativo, por meio da observação durante as aulas de artes visuais ou nas fotos e vídeos enviados por eles, como retorno às videoaulas de artes visuais; observar a relação entre a criatividade deles nas aulas, as imagens enviadas pelas crianças às videoaulas de artes visuais e a bibliografia estudada; e identificar em que contexto social, econômico e psicológico os estudantes estão inseridos.

1.3 Alinhando os tecidos

A pesquisa em artes visuais toma mão de instrumentos diferenciados da pesquisa em outras áreas do conhecimento. Mesmo que utilize as mesmas ferramentas: observação, entrevista, formulários, elas são ressignificadas para atingir os objetivos e especificidades da pesquisa dessa área. Esse tipo de investigação promove uma união entre concepções que poderiam ser consideradas opostas. Segundo Costa e Silva (2015, p. 10), “o pesquisador em artes visuais transita sempre entre o conceitual e o sensível, entre teoria e prática, entre o concreto e o onírico”. A produção artística acadêmica abraça subjetividades, experiências e modos de ver que buscam a construção poético-estética que se une à produção acadêmica. No entanto, concordo com Costa e Silva quando refletem que “embora subjetiva, a produção artística vincula-se a contextos objetivos, questões históricas, sociais, conceituais etc. que podem ser canalizadas teoricamente”. (COSTA; SILVA, 2015, p.10).

Minha pesquisa navegou nos mares da “fenomenologia da imaginação”, com a Mitocrítica, para pensar as imagens que surgiram durante a investigação e a construção dos planejamentos de aulas. O Imaginário nos diz que as imagens possuem significados, símbolos que podemos relacionar à cultura e ao contexto de sua produção. Esses símbolos ligam-se aos mitos, narrativas que estão presentes na cultura e que podem nos ajudar a compreender as questões que pretendemos levantar com essa pesquisa, sobre criatividade, processo criativo e vulnerabilidade social.

A utilização dessa metodologia contribuiu para que ambos os sujeitos, eu e as crianças participantes da pesquisa, educandos do Movimento Pró Criança, pudéssemos refletir sobre a complexidade do tema trabalhado. Penso que, principalmente nas pesquisas com as infâncias, essa interlocução é aspecto fundamental. Não somente ver de fora o contexto e tomar os participantes da pesquisa como alheios ao processo, mas incluir as crianças no processo de investigação para que, assim como eu, elas compreendam seu processo criativo e como elas são protagonistas no ensino/aprendizagem, contribuindo com ideias, sugestões, retornos às aulas e atividades solicitadas. Isso liga-se diretamente ao que, tanto a pesquisadora quanto os/as interlocutores/as, vivenciaram até agora

enquanto docência e educação, respectivamente.

Durante o desenvolvimento do tema, a imersão no conteúdo torna-se imprescindível, tanto por parte do mediador das atividades e instrumentos de pesquisa, quanto por parte dos indivíduos participantes do processo. Essa imersão pretende “saber o que os jovens pensam sobre si, sobre os outros e o mundo e como isso reflete” (EÇA, 2013, p.76) nas suas produções, além de relacionar esses conceitos ao processo criativo e o contexto em que as crianças estão inseridas. Pretendo, com isso, promover, nas crianças, o conhecimento de si, do seu corpo, de como esse corpo entra em contato com as artes e como ele pode ser criativo e imaginativo.

Durante a pesquisa, acompanhei as produções das crianças nas aulas e atividades enviadas, não somente com considerações escritas, mas pensando o trabalho com observação a partir da produção de imagens que vieram para externar os sentimentos, inquietações e anseios durante o desenvolvimento da investigação. Segundo Guimarães, “a pesquisa ou investigação com base nas artes, no campo das artes visuais, põe em evidência o potencial das imagens como deflagradoras de sentidos e múltiplas aprendizagens”. (GUIMARÃES, 2015, p. 20). E a autora complementa, trazendo a ideia de que as imagens têm um novo significado nesse processo, pois “temos uma mudança da utilização da imagem como documento ou fonte documental na pesquisa, para a imagem como processo deflagrador tanto de questões, como de insights da investigação”. (GUIMARÃES, 2015, p. 21). Não vendo as imagens como ilustrativas, mas como produção de conhecimento.

Dentro das potencialidades desse caminho investigativo, realizei a adequação dos instrumentos para que eu, enquanto pesquisadora, me aproximasse dos/as interlocutores/as, as crianças do curso de artes visuais do Movimento Pró Criança. Utilizei de atividades que serviram de variáveis para que a observação sistemática, que foi ressignificada para ocorrer também de forma sensível e subjetiva, pudesse ser direcionada para os objetivos da pesquisa. Essas atividades incluíram a pesquisadora/professora como artista e participante do processo criativo, para que a conversa fosse mais próxima das crianças. Esse tipo de instrumento, junto ao procedimento metodológico, permite a aproximação entre teoria, prática e ensino “como campos passíveis de diálogo e ao propor que o pesquisador utilize a imaginação, a incerteza, a introspecção, a dúvida e o erro como meios para a

construção do conhecimento”. (COSTA; SILVA, 2015, p. 12).

A pesquisa em questão tem natureza aplicada, qualitativa, explicativa, por meio de um estudo de caso da realidade citada anteriormente, partindo da abordagem da Mitocrítica, baseada na fenomenologia da Imaginação (DURAND, 2012).

A investigação foi realizada na ONG Movimento Pró Criança, unidade Piedade, localizada à rua José Maia Bezerra, nº10, Piedade, Jaboatão dos Guararapes. Com o isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, a pesquisa iniciou a partir das videoaulas e ambiente virtual.

Realizei a observação sistemática por meio de atividades com 13 crianças matriculadas na instituição, no setor Infante-Juvenil, com idades entre 05 a 10 anos. A instituição contava, em 2020, ano de início da pesquisa, com 180 famílias, num total de 234 beneficiários, nas faixas etárias: de 05 a 07 anos: 83 beneficiários; de 08 a 10 anos: 81 beneficiários; de 11 a 14 anos: 70 beneficiários. No entanto, não foram todas as crianças que tiveram recursos para participar das aulas online. As aulas de artes visuais na instituição eram para todos os beneficiários, então a pesquisa, durante o período de isolamento social, também ocorreu com as crianças matriculadas nos outros cursos oferecidos, a saber: balé, judô e flauta.

O critério de inclusão foi: crianças matriculadas no setor Infante-Juvenil da instituição, na faixa etária de 5 a 10 anos. A pesquisa foi realizada com todas as crianças matriculadas que participaram das aulas (na data de contabilização: agosto/2020⁶). Por conta das normas sanitárias da própria instituição, o Movimento Pró Criança, e por pedido da gestão, não aplicamos o instrumento TALE⁷ para crianças de 5 a 10 anos. Aplicamos o TCLE⁸ para os responsáveis de todos os participantes da pesquisa, com assinaturas presenciais. Os critérios de exclusão foram: crianças que não participaram das aulas, on-line ou presenciais (sem frequência pré-estabelecida); que não retornaram as mensagens do Whatsapp com

⁶ A instituição tem entradas no começo do ano e, dependendo do número de vagas, no meio do ano também. Meu interesse é em realizar a pesquisa com os beneficiários que estão matriculados, por questões de continuidade do processo. Caso haja entrada durante o período da coleta de dados, continuarei coletando informações somente com os estudantes que já estavam matriculados em agosto de 2020.

⁷ TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

⁸ TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

as atividades propostas; não tiveram acesso à internet, visto que a coleta de dados iniciou a partir do ambiente on-line; não tiveram os materiais básicos, durante o período online, para a participação nas atividades (entende-se materiais básicos os materiais mínimos para participação efetiva ou adaptada: lápis e folha de papel).

Os responsáveis das crianças participantes foram abordados a partir de telefonema do Setor Psicossocial da Instituição, representado pela Assistente Social e convite para assinatura do TCLE presencialmente, com horário marcado por conta da restrição de circulação de pessoas na instituição. Foram instruídos sobre a pesquisa e esclarecidos sobre como os dados seriam utilizados. As crianças foram contactadas durante a primeira aula online do ano de 2021, onde expliquei que no primeiro semestre daquele ano teríamos aulas especificamente pensadas para a pesquisa e como funcionaria a participação delas.

Foram utilizados como materiais de análise e discussão: os vídeos, imagens, áudios e mensagens que as crianças enviaram em resposta às atividades e a gravação das aulas realizadas pelo aplicativo Google Meet. A coleta de dados on-line foi intermediada, a princípio, pela coordenadora e responsável pelo Whatsapp do setor. Posteriormente a função foi repassada para o Setor Psicossocial da Instituição, onde trabalham uma assistente social e duas psicólogas. As mensagens enviadas pelo número institucional foram encaminhadas para o número pessoal da pesquisadora.

O estudo das imagens artísticas produzidas pelas crianças, seja em vídeo ou áudio, ocorreu somente com as crianças que concordaram e que os responsáveis legais concordaram a participar da pesquisa, totalizando 13 crianças, a princípio. A pesquisa foi realizada nos anos de 2020 e 2021, sendo a coleta de dados concentrada entre o oitavo e o décimo terceiro mês de decorrência da pesquisa, e após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados foram coletados da seguinte forma: durante o período da pandemia, com as aulas on-line (por vídeo ou através da plataforma Google Meet), os dados coletados foram as mensagens, imagens, vídeos, áudios que os beneficiários ou os pais enviaram pelo aplicativo Whatsapp para o número institucional do setor Infanto-Juvenil e gravações das aulas, quando no ambiente do Google Meet. Com o retorno do atendimento presencial, a coleta de dados foi através de observação, filmagem,

fotografia e gravação das aulas de artes visuais ministradas pela educadora Niara Pascoal, pesquisadora do projeto. As aulas ocorreram na unidade Piedade da ONG Movimento Pró Criança, situada à Rua José Maia Bezerra, nº10, Piedade, Jaboatão dos Guararapes – PE, CEP: 54430200. As aulas aconteceram como ocorreriam anteriormente à pandemia, podendo ter sido diferente a didática de ensino, à responsabilidade do planejamento pessoal da educadora. A coleta de dados foi realizada de março a julho de 2021 (5 meses).

Os atendimentos presenciais não retornaram a tempo da realização dos grupos focais presenciais.

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016.

Os dados coletados nesta pesquisa: vídeos, imagens, áudios, gravação de aulas, transcrições de aulas e rodas de conversa, ficarão armazenados em pasta online do Onedrive (plataforma de armazenamento na nuvem, com acesso por meio da internet) sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço da pesquisadora pelo período de no mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

1.4 Desenrolando as linhas

Como ponto de partida da pesquisa, realizei uma busca on-line por trabalhos cujas investigações fossem sobre criatividade e expressão nas artes, com enfoque no público infantil, em contextos de educação não-formal. Para isso, estabeleci alguns descritores, que foram as palavras-chaves e termos utilizados nos campos de busca dos sites. Os primeiros tópicos trazem as buscas de maneira mais quantitativa, tratando dos momentos em que selecionei as pesquisas que têm aproximação com os assuntos que desejo, a partir da leitura de títulos e resumos. Posteriormente, realizei um apanhado de concepções de algumas produções selecionadas, a partir da leitura da introdução.

Comecei o levantamento bibliográfico pesquisando por teses e dissertações na plataforma da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações). Inicialmente, utilizei os seguintes descritores e filtros: teses e dissertações de 2017 a 2021; grande área: Linguística, Letras e Artes; área do conhecimento: Artes; nome do programa: Artes Visuais.

A escolha das palavras/descriptores digitados nos campos de pesquisa deu-se da seguinte forma: pesquisei, num primeiro momento, os termos mais gerais, que foram: *processo criativo; espaços não-formais; vulnerabilidade social e criatividade*. Tendo em vista que os filtros restringiriam a área para artes. Num segundo momento, além da restrição dos filtros, adicionei termos que deixariam os descritores mais específicos. Sendo assim, os termos pesquisados foram: *processo criativo na infância; arte em espaços não-formais e criatividade infantil*.

De forma geral, na busca dos descritores nesta primeira plataforma (Banco de teses e dissertações da CAPES) não encontrei nenhuma pesquisa que tratasse especificamente da relação entre a criatividade e a vulnerabilidade social, ou a criatividade e expressão da criança nos espaços não-formais de arte/educação. Isso reforça a importância de se estabelecer essas relações. Em seguida, realizei buscas nos anais do Confaeb (Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil), evento que ocorre anualmente e que reúne pesquisadores de todo o país.

Nos anais do Confaeb, os procedimentos para busca foram diferenciados e muito difíceis. Por não ter um site de busca específico sobre os artigos apresentados e publicados nos anais, realizei o download dos anais dos últimos 5 anos, a partir de 2017, e segui com a busca dos descritores a partir da ferramenta de pesquisa no arquivo dos anais em PDF (por meio do atalho de pesquisa Ctrl + f) que sinaliza todas as palavras existentes no arquivo, ou seja, não somente títulos, palavras-chave ou temática. Os descritores utilizados foram: *Expressão plástico-corporal; arte em espaços não-formais e criatividade infantil*.

O primeiro termo pesquisado, *expressão plástico-corporal*, não teve nenhum resultado. Troquei esse descritor, então, por: *expressão infantil*. Esse último termo teve, coincidentemente, um resultado em cada um dos anais pesquisados. Apesar de não estarem nos títulos, busquei o título e resumo do artigo que tinha esse termo em sua escrita para ver se encaixaria na minha discussão. Considerei que um deles seria interessante: *Escolinha de Arte: uma experiência de ensino/aprendizagem em São José dos Campos/SP*, de Luis Alberto de Souza e Rejane Galvão Coutinho, em 2017. Sabendo que as Escolinhas de Arte são espaços não-formais de arte/educação, separei esse texto para posterior leitura. Os demais foram descartados porque o assunto era muito diferente do que procuro nesse levantamento.

O próximo descritor, *arte em espaços não-formais*, também não retornou nenhum resultado. Optei por buscar somente *espaços não-formais*. Nesta foram localizadas 14 ocorrências do termo pesquisado. Observei os títulos e resumos desses artigos, mas nenhum tinha proximidade com a temática da minha pesquisa. O descritor “criatividade infantil” encontrou somente um resultado, em um dos anais, mas o assunto do artigo era sobre arte/educação no ensino fundamental, cujo foco não era a criatividade, especificamente.

Para complementar os resultados da busca pelos descritores, me propus a realizar a leitura dos sumários, mas, infelizmente, somente um dos anais tinha nos sumários os títulos dos artigos. Nos Anais do ano de 2019, intitulados “Nortes da Resistência: lugares e contextos da Arte-Educação no Brasil”, na leitura do sumário separei três artigos, a partir dos títulos. No entanto, após leitura do resumo, os artigos se referiam a outras temáticas não tão próximas da minha pesquisa e, por isso, foram descartados.

Nos Anais de 2018 não localizei sumário, somente a programação das mesas redondas. O mesmo ocorreu nos Anais de 2017, que tinham sumário, mas que não apresentavam os títulos das apresentações/artigos.

Por ser o maior congresso de Arte/Educação do Brasil, penso que seria muito interessante se o site tivesse um mecanismo de busca por palavras-chaves. De forma geral não encontrei artigos nem mesas redondas que fizessem menção mais específica à criatividade ou à relação dela com a vulnerabilidade social.

Realizei também, a busca no site do Google Acadêmico, com apenas um descritor: criatividade e vulnerabilidade social. Olhei os títulos das pesquisas que apareceram nas dez primeiras páginas da plataforma. De forma inicial, separei 11 pesquisas para leitura dos resumos. Desses, separei 7 para leitura posterior, nenhum na área de artes visuais especificamente. São eles: *Sujeito criativo: possibilidades frente à situação de vulnerabilidade social*, Trabalho de Conclusão de curso na área de psicologia, de Priscila Aline Fogaça, na Universidade de Caxias do Sul, 2019; *Relações de risco: um processo criativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)*, dissertação de mestrado em dança de Sara Dias Valardão, na UNICAMP, 2014; *Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo*, artigo de Zélia Maria

Freire de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2010; *Estratégias criativas e a população em situação de rua: terapia ocupacional, arte, cultura e deslocamentos sensíveis*, de Carla Regina Silva et. al, do curso de Terapia Ocupacional da UFSCar, 2018; *Arteterapia e inclusão: a experiência com crianças em Estado de vulnerabilidade social*, de Helena Jornes Longo Saraiva, psicóloga, 2017; *Arte participativa e vulnerabilidade social em tempos adversos: “convivendo na EPA*, de Marcia Braga et. al, 2018; *A busca pela identidade e o despertar da autoestima através da arte: uma vivência entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social*, de Beatriz Alice Kullmann de Souza e Eliana Cristina Caporale Barcellos, 2016.

As buscas no Google acadêmico já trouxeram títulos e resumos que indicam textos que têm proximidade maior com meu objeto de pesquisa. Apesar de que se concentram mais a nível de artigo acadêmico.

Tive dificuldades em realizar a busca pelos descritores em duas plataformas. No repositório da UFPE, pois não temos como filtrar os resultados de forma mais específica (como, por exemplo, restringir a área de concentração). Busquei alguns descritores e com os filtros que a plataforma nos permite colocar tive poucos resultados, nenhum deles especificamente na área de artes visuais. Em outros descritores tive uma quantidade imensa de resultados que se encontravam todos misturados, de diversas áreas, com focos diversos. Também tive dificuldades de busca no site da Scielo. Tive pouquíssimos resultados pelos descritores que utilizei (os mesmos utilizados no banco da CAPES). Decidi, então, focar nas buscas que me trouxeram mais resultados, já mencionados anteriormente.

Como segunda parte deste estado da arte, selecionei três produções para uma leitura da introdução e sumários. São elas: as dissertações *Corpos que contam histórias que dançam: imagens e concepções de educação do corpo da criança* de Ana Vitória Moreira Bella e *A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa corpo do professor nesse processo?* De Marlaina Fernandes Roriz; e o artigo *Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo*, de Zélia Maria Freire de Oliveira.

A dissertação de Marlaina Fernandes Roriz expõe noções sobre o corpo do professor na educação Infantil, do ponto de vista da dança. Com uma abordagem

qualitativa, ela aplicou questionários com 80 professores da educação infantil municipal de Belo Horizonte, que realizaram o Curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte. Na introdução a pesquisadora demonstra a necessidade de termos novas concepções sobre a corporeidade e que sua pesquisa, diferentemente da maior parte das pesquisas relacionadas à linguagem corporal na educação, tem como foco como é o corpo (corporeidade, como utiliza a linguagem corporal) do professor e quais são as consequências disso para as crianças na educação. Ela faz um memorial do que a levou a esse objetivo de pesquisa e me chamou a atenção quando ela diz que em seus estágios durante a graduação notou certa “resistência” das crianças em realizar alguns movimentos. Isso se aproxima muito das motivações que tive para estudar criatividade e expressão plástico-corporal de crianças em vulnerabilidade social, que foram, principalmente, alguns comportamentos das crianças durante as aulas de amassar o papel, dizer que não sabe fazer, pedir para os colegas desenharem, não querer participar, entre outros. Na introdução ela cita alguns autores como Assmann (1996), Tassoni (2008) e Moscovici (2005).

A introdução de Roriz também inclui a explicitação dos capítulos posteriores e penso que sua dissertação pode ser importante por se referir a elementos sobre corporeidade e linguagem corporal que serviram como guias ou ideias de ações que em meu planejamento, tendo em vista que os estudantes sejam mais criativos.

A dissertação de Ana Vitória Moreira Bella tem o formato inicial um pouco diferente dos padrões em relação ao sumário e à organização dos capítulos. A pesquisadora não traz a palavra introdução no sumário, nem mesmo utiliza esse termo, então para ter uma noção do que tratava a pesquisa, li o que ela chama de *caderno de começar*. Entendi que o formato de sua dissertação foi entregue em uma caixa e Bella justifica essa escolha nas palavras iniciais do seu texto. Ela possui uma escrita poética e as reflexões de forma bem fluida. Sua dissertação é dividida em cadernos, que ela explica que são formas de ver diferentes sobre o ensinar, relacionado especificamente à dança, que são dispostas de forma a trazer movimento. Assim como Roriz, ela faz um apanhado do que antecedeu a pesquisa e de algumas ações que ocorreram simultaneamente a ela, que são peças de dança/teatro para crianças e introduz seu pensamento em relação à dança. Pelo formato da escrita e da dissertação, nessa parte inicial não tive muitas informações sobre como ocorreu a pesquisa.

Essa dissertação tem um foco e um olhar muito poético voltado para a dança e seu ensino. Penso que as aproximações com minha temática sejam menores, mas que pode refletir sobre a invisibilidade do corpo nas artes visuais e a consequente redução no número de pesquisas que tratem disso.

O artigo de Oliveira (2010) faz um apanhado teórico sobre criatividade, discutindo sobre a necessidade de sermos criativos para a solução dos problemas cotidianos. A autora, da área da psicologia, discorre sobre teorias que compreendem a criatividade como um fator sociocultural e, por conta disso, possui variantes que podem ser, entre outras, a família, a escola, o ambiente de trabalho, o contexto sociocultural e a saúde. O texto não tem limitação de faixa etária e não faz relação da criatividade com arte, especificamente. Mas, achei muito interessante pois traz análises de como o contexto pode influenciar em como exercemos a criatividade e, logo, somos criativos. Isso se aproxima do que quero discutir em minha dissertação, podendo construir ideias introdutórias para discutir a criatividade e sua relação com o contexto da vulnerabilidade na área da psicologia, apesar de o foco da minha pesquisa ser em artes visuais. Em aproximação ao conceito de criatividade de Fayga Ostrower (2014), a autora diz que a criatividade não se restringe a uma área específica e todos, sem exceção, temos potencial criativo.

A leitura das introduções das duas dissertações e do artigo mencionados anteriormente foi importante para que esse norteamento sobre as produções fosse mais aprofundado. Sendo esse texto um início da construção do referencial teórico da minha pesquisa, os dados aqui encontrados serão discutidos de forma mais aprofundada posteriormente, assim como a busca por produções de outra natureza (livros, ensaios, periódicos).

Esse levantamento inicial do que está sendo produzido academicamente sobre determinado tema é importante para que nós, pesquisadores, tenhamos uma noção sobre o que se pensa sobre esse assunto. Senti uma falta de pesquisas na área de artes visuais que trouxessem a criatividade na educação e a sua relação com a vulnerabilidade social ou que discorressem sobre a criatividade ou expressão infantis. Isso reforça a importância de que essas relações sejam construídas.

1.5 Pontos

Passemos agora, a entender um pouco mais sobre a metodologia que utilizarei para a análise das imagens da coleta de dados, que serão explicitadas no último caderno.

A palavra *Imaginário*, no dicionário, significa: “que só existe na imaginação, que não é real; fictício, ilusório”. (MICHAELIS, 2001). Antes de ter contato com os estudos acerca do Imaginário na perspectiva de Gilbert Durand (2012) e Gaston Bachelard, eu usava frequentemente essa palavra como indicador de algo criado pela mente (como amigo imaginário, por exemplo). Algo que não é concreto, que não existe de verdade. O imaginário, em outras perspectivas, como na teoria de Bachelard e Durand e apoiada nos referenciais de Danielle Perin Rocha Pitta (2005) (estudiosa da teoria de Durand), indica algo totalmente oposto do que eu pensava anteriormente, bem próxima ao significado do dicionário mencionado acima.

Minha pretensão é criar um apanhado de noções sobre o Imaginário e a Fenomenologia da Imaginação para, então, indicar alguns apontamentos sobre como utilizar essa teoria para compreender os desenhos infantis. Uma análise que tem como objetivo gerar reflexões e pensamentos sobre imaginação, criatividade, expressão plástico-corporal e como podemos (ou não) relacioná-los.

É comum que os seres humanos atribuam significados às coisas, não somente a palavras e termos, mas a atitudes, gestos e elementos. Por isso, é importante estudarmos simbologia, para que saibamos identificar símbolos referentes às imagens. Os estudos do Imaginário partem das imagens e de sua simbologia na cultura estudada para compreender as imagens que nos cercam e os símbolos que nessas são identificados, e estabelecer uma compreensão do mundo que nos cerca.

Os primeiros estudos de forma mais aprofundada sobre essa teoria começaram com o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962). Nascido em uma região campestre, tinha formação em matemática e além de cientista era também filósofo e professor de física e química.

Ele une, em suas produções, ciência e poesia, considerando esta última como forma de conhecimento. Para o autor, as imagens vêm antes do pensamento. Elas são anteriores às ideias e o imaginário constitui-se como um museu de imagens, que

possuem significados e simbologias (que são muitas, dado que cada cultura enxerga o mundo e, conseqüentemente, os símbolos e imagens de maneira particular).

Segundo Rocha Pitta (2005, p. 19) “Bachelard vai demonstrar que o imaginário [...] se desenvolve em torno de alguns grandes temas, algumas grandes imagens que constituem para o ser humano os núcleos em torno dos quais as outras imagens convergem e se organizam”. É importante ressaltar, também, que quando se diz *imagem* não queremos dizer somente fotografias ou suportes visuais, mas também sons, cheiros, o toque, a audição, são os sentidos. As imagens são “como o conjunto das atitudes imaginativas que resultam na produção e reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano”. (ANAZ, et. al., p.1).

Essas imagens estariam ligadas aos símbolos, que fazem uma ponte entre o eu e o mundo. Segundo Rocha Pitta (2005, p. 21), para Bachelard os quatro elementos são os “harmônios da imaginação”. O correspondente à imaginação não seria a imagem e, sim, o imaginário. Bachelard define um caminho antropológico onde a imagem nos remete a símbolos que, por sua vez, nos remetem aos mitos.

Gilbert Durand (1921 - 2012), filósofo francês, discípulo de Bachelard, Jung e Corbin é a referência principal deste trabalho, Lecionava filosofia, sociologia e antropologia na Universidade de Grenoble. Sua produção ganhou notoriedade por discutir as questões sobre o imaginário.

Segundo Durand, o imaginário é a essência do espírito, “na medida em que o ato de criação [...] é o impulso oriundo do ser [...] completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidades, emoções...) é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano, existe”. (ROCHA PITTA, 2005, p. 20).

Para compreendermos o que a fenomenologia do imaginário constitui, precisamos saber algumas definições feitas por Durand: schème, arquétipo, símbolo e mito. O schème (palavra francesa que é traduzida por *esquema*, em português nos livros de Durand; mas, para Durand schème “constitui-se como um conjunto de gestos inconscientes e representações” (ROCHA PITTA, 2005, p. 22) que formam o “esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação”. (DURAND, 2012, p. 60).

Exemplos: à verticalidade da postura humana correspondem dois schèmes: o da ascensão e o da divisão (visual ou manual); ao gesto de deglutição, correspondem os schèmes da descida (percurso interior dos alimentos) e do

aconchego na intimidade (o primeiro alimento do ser humano sendo o leite materno, a amamentação). (ROCHA PITTA, 2005, p. 22).

A representação desses schèmes constitui um arquétipo, que se constitui, então, como uma imagem primária, que é inerente e coletiva. É a junção entre o imaginário e os processos racionais. “Exemplos: o schème da subida vai ser representado pelos arquétipos (imagens universais) do chefe, do alto; o schème do aconchego pelos da mãe, do colo, do alimento”. (ROCHA PITTA, 2005, p. 23). Podemos diferenciar arquétipo e símbolo por sua universalidade e estabilidade.

Para Durand, “o que é próprio de um símbolo [...] é que para um significado temos uma infinidade possível de significantes. Mas esses significantes têm uma coerência e uma homologia⁹ interna de sentido que permitem classificá-los”. (DURAND, 1982, p. 75).

Já o mito é um sistema de símbolos, arquétipos e schèmes que se apresenta como uma narrativa, como uma história fundadora. Ainda de acordo com Rocha Pitta (2005, p. 23) “é ainda função do mito fornecer modelos de comportamento, ou seja, permitir a construção individual e coletiva da identidade”. Segundo Durand, “o mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias”. (DURAND, 2012, p.62).

O schème é, pois, a dimensão mais abstrata, correspondendo ao verbo, à ação básica, à intenção de gesto: por exemplo, dividir, unir, confundir. O arquétipo, dando forma a esta intenção fundamental, já vai ser uma imagem mais concreta, herói, mãe ou tempo cíclico, mas universal. Já o símbolo, vai ser a tradução desse arquétipo dentro de um contexto específico. Exemplo: schème: unir, proteger; arquétipo: a mãe; símbolo para a cultura cristã: a Virgem Maria, símbolos para a cultura afrobrasileira: Iemanjá, Oxum. O mito vai transformar em linguagem, em relato, as valorizações assim feitas e este relato, por sua vez vai organizar o mundo [...]. (ROCHA PITTA, 2005, p. 24).

Durand, ainda, define dois regimes (esquemáticos na tabela 1): o diurno e o noturno, que são categorizantes, pois, para o autor “a imaginação é dinamismo organizador”. (DURAND, 2012, p. 30). Ainda segundo o antropólogo (2012, p. 63), há um isomorfismo (o que eu chamaria de aproximação, semelhança, convergência) entre os schèmes, arquétipos e símbolos que se inserem em um sistema mítico e isso nos permite identificar certa normatividade nas representações imaginárias, que definem, por sua vez, estruturas, as quais possuem certo dinamismo. Sendo assim,

⁹ Segundo o dicionário, homologia: “Repetição de palavras, conceitos, figuras e outros elementos do discurso no mesmo texto” (MICHAELIS, 2001).

podemos categorizar e organizar as imagens com certa estabilidade. O regime diurno divide o universo em opostos: bem e mal, luz e sombras. É o regime da antítese¹⁰.

É por isso que muito naturalmente os capítulos consagrados ao Regime Diurno da imagem se dividirão em duas grandes panes antitéticas, a primeira - de que () sentido do título será dado pela própria convergência semântica - consagrada ao fundo das trevas sobre o qual se desenha o brilho vitorioso da luz; a segunda manifestando a reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira. (DURAND, 2012, p. 68).

Segundo Rocha Pitta (2005, p.29) “ligado à verticalidade do ser humano, este regime é o das “matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação, de purificação, das quais as armas (flecha ou gládio), são símbolos frequentes”. Trata-se aqui de dividir, de separar e de lutar”.

Ao regime diurno da imagem liga-se a estrutura esquizomórfica e a ela aos símbolos: teriomórficos (relativos à animalidade), nictomórficos (relativos à noite), catamórficos (relativos à queda), ascensionais (relativos à ascensão subida, verticalidade), espetaculares (relativos à visão) e diairéticos (relativos à divisão).

Já o regime noturno aproxima esses opostos, conciliando-os. “O Regime Noturno da imagem estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo” (DURAND, 2012 p. 197), ele vai se “empenhar em fundir e harmonizar”. (ROCHA PITTA, 2005, p. 32). A ele ligam-se às estruturas mística e sintética. Àquela, ligam-se os símbolos da inversão e da intimidade. À esta, os símbolos cíclicos e progressistas.

Em resumo,

O regime diurno corresponde às imagens provocadas a partir da dominante postural e de seus schèmes, e o regime noturno às imagens provocadas pela dominante da nutrição e seus schèmes, também como pela dominante copulativa e seu scheme cíclico. As estruturas do regime diurno são de tipo esquizomorfo (separação, geometrização etc.) e as estruturas do regime noturno são de dois tipos: as estruturas “místicas”, que recolhem as imagens da intimidade, e as estruturas sintéticas, que reúnem as imagens do ciclo em vários níveis. (ROCHA PITTA, 2005, p. 84).

Farei um breve histórico sobre o que poderíamos considerar com a sistematização da mitocrítica, segundo o próprio Durand em *Mito, símbolo e*

¹⁰ Segundo o dicionário, Antítese: “figura que consiste em opor, na mesma frase, duas palavras, expressões, pensamentos de sentidos contrários”. (MICHAELIS, 2001).

mitodologia (um apanhado de palestras que ele ministrou em Portugal, Lisboa, em janeiro de 1981), onde ele faz um resumo sobre sua teoria.

A mitocrítica foi pensada como uma “oposição” aos paradigmas existentes sobre ciência e, segundo o autor, ela, ou o pensamento que seria posteriormente nomeado como tal, teria seus indícios iniciais em Balzac e Zola, ambos escritores franceses, e com os escritos de Mircea Eliade (mitólogo, filósofo, professor, cientista das religiões, e romancista romeno) que, para Durand, “foi o primeiro a enunciar muito nitidamente o princípio da coalescência ou de correspondência ou mesmo de interpenetração do romance e da literatura”. (DURAND, 1982, p. 68).

O autor cita, ainda, o que teriam sido, além dos escritos dos autores citados acima, os antepassados da mitocrítica, tais como a psicanálise (enquanto aceitação, com Freud, da narrativa enquanto sonho, fantasma) e os textos de León Cellier e Pierre Albery. Sobre o primeiro, Durand menciona que

ele viu que, mais ou menos, todos os românticos estão obcecados por uma espécie de esquema geral bastante fácil de descrever, esquema que descrito, assim, em abstracto, enquanto conceito é o que pode chamar um mitologema. É o mitologema da culpa, ou da queda, da descida a infernos diversos e da subida posterior para uma redenção. (DURAND, 1982, p. 72).

É importante citar, também, que no período anterior, no paradigma positivista, tinha-se uma pesquisa com foco na razão, sem abertura para as imagens e as imagens enquanto sonhos. Alguns pontos foram importantes para repensar a epistemologia (e após essas reflexões foram sistematizadas novas formas de se pensar a pesquisa e a produção de conhecimento).

A primeira é o pensamento de que o tempo não tem, necessariamente, uma “evolução linear irreversível” (DURAND, 1982, p. 50), o que Durand nomeia como “princípio da repetitividade”. Segundo o autor, “um fenômeno pode repetir as causas”. (DURAND, 1982, p. 50). A segunda traz a ideia de que “os espaços da geometria são transcendidos por correlações objectivas de sentido, [...] por um real semântico que escapa a uma espacialização”. (DURAND, 1982, p. 50), o princípio da semânticidade. O terceiro diz que ao determinismo não concerne uma ideia de causa e efeito e sim que existe uma desordem que produz ordem.

Esses três pontos permitiram que uma mudança na própria forma de pensar o objeto surgisse naquele período. A mitocrítica surgiu, então, como um caminho

metodológico e de pensamento ligado especificamente às ciências humanas, para suprir essas lacunas, pois a ideia de epistemologia que existia até então “privilegiou a percepção, com Aristóteles, e o encadeamento dos raciocínios em detrimento do sonho, em detrimento da imagem, em detrimento da poética”. (DURAND, 1982, p. 63). Foi sistematizada por Durand em 1970 e o termo advindo da *psicocrítica* de Charles Mauron, de 1949. O objetivo principal desse tipo de crítica é ler um texto ou obra (literária ou não) a partir dos mitos.

Nesse novo espírito científico, um outro olhar para a ciência admite, inclusive, que o objeto não se desvincula do observador. A partir disso, foram se desenvolvendo estudos e pesquisas que versavam sobre a relação do imaginário com a ciência, até chegarmos em Bachelard, citado no início deste texto. Durand diz que ele “foi o primeiro reconciliador, o primeiro cientista que se apercebeu de que não há uma ordem metodológica, epistemológica da ciência, mas que havia também uma ordem da não ciência, isto é, do imaginário, quer dizer, da poética”. (DURAND, 1982, p. 44).

Passemos, agora, para tentar explicitar o que seria a mitocrítica. Segundo Durand (BORBA; JARDIM, 2012, p.131) a mitocrítica nos indica que toda imagem (que pode ser uma figura, literatura, entre outros já citados anteriormente) “mantém um parentesco estreito com o termo *mythicus*, o mito. O mito seria, de alguma maneira, o “modelo” matricial de todo discurso, estruturado por padrões e arquétipos fundamentais da psique do sapiens, a nossa”. Ela é a ação de identificar, pesquisar, refletir sobre qual é (ou são) os mitos que existem por trás das imagens. E qual seria, então, a finalidade de chegarmos até esses mitos? A partir deles podemos perceber qual o contexto, quais os desejos e medos do autor da obra, pois o mito leva-nos a compreender melhor a cultura, onde a imagem se insere.

Sabendo o que se questionava no contexto de sua sistematização podemos ter algumas ideias iniciais de atitudes que podemos relacionar à essa prática, como a relação entre observador e observado. Dizer que o observado não se desvincula do observador é dizer que a análise é passível da interpretação, ou seja, que as visões sobre determinado observado serão diferentes tal qual se mudem os sujeitos que o observam. Segundo Durand, “não há texto objectivo, [...] um texto é sempre um texto de *leitura* e uma leitura é sempre uma criação subjectiva de sentido”. (DURAND, 1982, p. 77). Considero este o primeiro ponto.

O segundo ponto importante sobre a mitocrítica é a repetição. Nela observamos elementos que se repetem, “temos conjuntos [...], pacotes de imagens ou constelações que têm traços comuns e que reenviam para o mesmo significado, mas que são diversos”. (DURAND, 1982, p.75). O mito se repete para se firmar, convencer. Isso quer dizer que, diante das imagens colocamo-nos na posição de encontrar elementos que se repetem e ligá-los aos seus mitos, aos seus significados. Para Durand, a mitocrítica “é o pôr em relevo na obra [...] um mito em liberdade, um mito que atua por detrás da narrativa”. (DURAND, 1982, p.73).

Tendo em vista essas características, o autor estabelece o que seria um passo-a-passo¹¹ de como exercer a mitocrítica, o passo a passo está esquematizado na Tabela 1. Primeiramente, definimos o que iremos utilizar como base, como obra para o estudo. Traz também que, quanto maior for a obra (literária principalmente, mas que abrange todos os outros tipos de arte de uma cultura) mais terreno fértil teremos para a realização da mitocrítica, uma vez que, pelo fato de as imagens repetirem, temos mais possibilidade de encontrar seus elementos. Ele cita seis níveis de informação: título; obra de pequena dimensão; obra de grande dimensão; obra completa de um autor; épocas históricas e imemorialidade. De forma crescente, respectivamente, cada nível de obra trará um campo mais vasto para o estudo mitocrítico.

Após definida a obra que será estudada a partir da mitocrítica, passamos para a etapa da leitura, onde fazemos a compreensão dessa obra, utilizando todas as possibilidades e visões que conseguirmos (trata da importância de “alguns”, em não focar somente em um quesito da obra). Segundo Durand, essa leitura deve ser de forma qualificativa (método qualitativo), a fim de se identificar quais são suas tensões e “os escrúpulos que existem no seio da obra entre tal ou tal estrutura”. (BORBA; JARDIM, 2012 p. 139). Ele aponta três tipos de qualificação, a saber: antitética, ligada ao regime diurno, mencionado anteriormente; mística e disseminatória (ou dramática), ligadas ao regime noturno.

Depois dessa compreensão da obra e dos mitos que estão presentes nela, o passo posterior consiste em analisarmos as mudanças desses mitos dentro da cultura e do seio social. Para Durand, o mito se estabelece dentro de uma bacia semântica

¹¹ Este tópico foi inteiro baseado no texto: Tradução do Passo a Passo Mitocrítico de Gilbert Durand. (BORBA; JARDIM, 2012).

(que ousou, aqui, considerar como um ciclo de significações). Que possui seis fases: escoamento, divisão de águas, confluências, “nome do rio”, planejamento das margens, deltas e meandros. Ela indica os caminhos percorridos pelos mitos dentro da sociedade, suas mudanças, seu surgimento e dissolução. Num intervalo de três gerações, cada uma de 30 a 50 anos, isto é, de 120 a 150 anos, temos mudanças significativas na sociedade, ideias são rejeitadas, mitos começam a entrar em declínio. Essa etapa do estudo mitocrítico consiste em localizarmos, situarmos os mitos presentes na obra dentro do seu contexto e quais seriam seus possíveis movimentos.

Tabela 1: Esquematização do passo-a-passo mitocrítico de Durand

Passo a passo Mitocrítico (elaborado com base no texto: Tradução do ensaio “Passo a passo mitocrítico”, de Gilbert Durand, de BORBA, C.F e JARDIM, J. C. S.)			
ETAPAS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	OUTRAS INFORMAÇÕES	
Terrenos de caça	Escolha do território/material. Quanto mais vasto o território, mais fértil a mitocrítica. O mito se repete e, por isso, quanto maior a obra, mais chance temos de delimitar seus elementos mitocrítico.	6 níveis de informação (6 níveis diferentes de “obras” onde podemos realizar a mitocrítica)	Títulos
			Obras de pequena dimensão (ex: sonetos)
			Obras de grande dimensão (ex: grandes romances)
			Obra completa de um autor
			Épocas históricas de uma cultura (ex: mitos românticos, góticos...)
			Imemorialidade (estruturas dos mitos fundamentais de civilizações)
Vestígios e indícios da caça mística (da caça aos mitos)	Método qualificativo. Esta etapa compreende a leitura e interpretação da obra, quando iremos identificar as tensões, os escrúpulos que existem no seio da obra entre tal ou tal estrutura. Importante considerar o “alguns”, a pluralidade das visões e	Tipos de qualificação (que são mutáveis)	Antitética
			Mística
			Disseminatória ou dramática

	interpretações. É a etapa da compreensão.		
Movimentos do Mito	Esta é a etapa em que observamos os movimentos dos mitos. Cada época mantém as lições e ensinamentos que lhe convém.	O mito define-se dentro de uma bacia semântica, que transborda a cada 30/50 anos a duração média de 3 gerações, ou seja, um total de 150/170 anos. Existem 6 fases das bacias semânticas:	Escoamento
			Divisão de águas
			Confluências
			“Nome do rio”
			Planejamento das margens
			Deltas e meandros

Fonte: elaboração pela autora de acordo com o texto Tradução do ensaio “Passo a passo mitocrítico”, de Gilbert Durand, de BORBA, C.F e JARDIM, J. C. S.

A mitocrítica surge para mim como uma necessidade para refletir sobre as produções infantis e a possível relação dos mitos com a criatividade e expressão, com o contexto em que estão inseridas, com as ideias que elas possuem e com os mitos e símbolos que carregam na fala e nas produções visuais durante as aulas de artes visuais.

Utilizando o passo a passo da mitocrítica de Durand como base para o que seria essa “análise”, reformularei o que seriam as etapas para adaptação no meu território (desenhos e pinturas infantis). Num primeiro momento, considero importantes duas formas de observação sobre o que serão minhas imagens: a primeira de maneira individual (observando e compreendendo os símbolos e mitos presentes em cada produção artística isoladamente); a segunda de maneira um pouco mais ampla, compreendendo o contexto de produção e as produções como um conjunto de informações e considerando todas as produções que determinada criança realizou em período específico. O que envolveria dois momentos distintos de leitura e qualificação, mas que, no final, compõem as interpretações.

Como seriam as qualificações? Como poderíamos interpretar essas produções visuais? O objetivo nesta etapa continua sendo o da compreensão e leitura, baseada no que é identificável de simbologias (a árvore, a flor, o sol) e a relação disso com o que seria a orientação e o desafio proposto na aula. Pensemos, por exemplo, que a temática da aula seja a percepção da água e que as crianças tenham feito uma produção visual depois de experienciarem a água, ouvirem sons e verem imagens.

Os elementos presentes nessa produção podem estar relacionados à ideia que elas possuem da água, ao contexto social em que estão inseridos (qual a importância da água? se possuem água com facilidade? como utilizam a água? qual cheiro? tem sabor? cor? etc.) e aos mitos existentes na cultura sobre a água. Além disso, as produções também poderiam conter elementos que se distanciem da água. Essas particularidades serão observadas durante as interpretações das imagens.

O próximo passo, realizadas as interpretações e ligações possíveis entre os elementos identificados, seria o de observar o que se repete, as imagens e simbologias que possuem certa regularidade em aparecer. Inclusive as formas de desenhar, os formatos semelhantes (a casa, a árvore, a flor, a nuvem, o sol, com formas estereotipadas). Com o objetivo de procurar compreender o que eles pensam sobre determinado tema, como eles reagem a certos desafios propostos nas aulas.

Como minha pesquisa é composta por produções artísticas, realizadas durante as aulas de artes visuais, também julgo importante que durante as aulas as crianças tenham contato com diferentes tipos de imagens (sons, figuras, textos) para que, a partir disso, possam pensar o próprio processo de criação.

A mitocrítica mostra-se uma potente forma de refletir sobre as produções e desenhos infantis, por permitir que façamos uma leitura ampla sobre o que elas retratam e trazem nessas imagens. Para além disso, ela nos oferece subsídios para compreender a relação dessas produções com a cultura e o contexto social em que as crianças estão inseridas.

Assim como os próprios preceitos do imaginário e da mitocrítica, as leituras são amplas e particulares, sendo que há inúmeras possibilidades que provavelmente passaram por mim despercebidas.

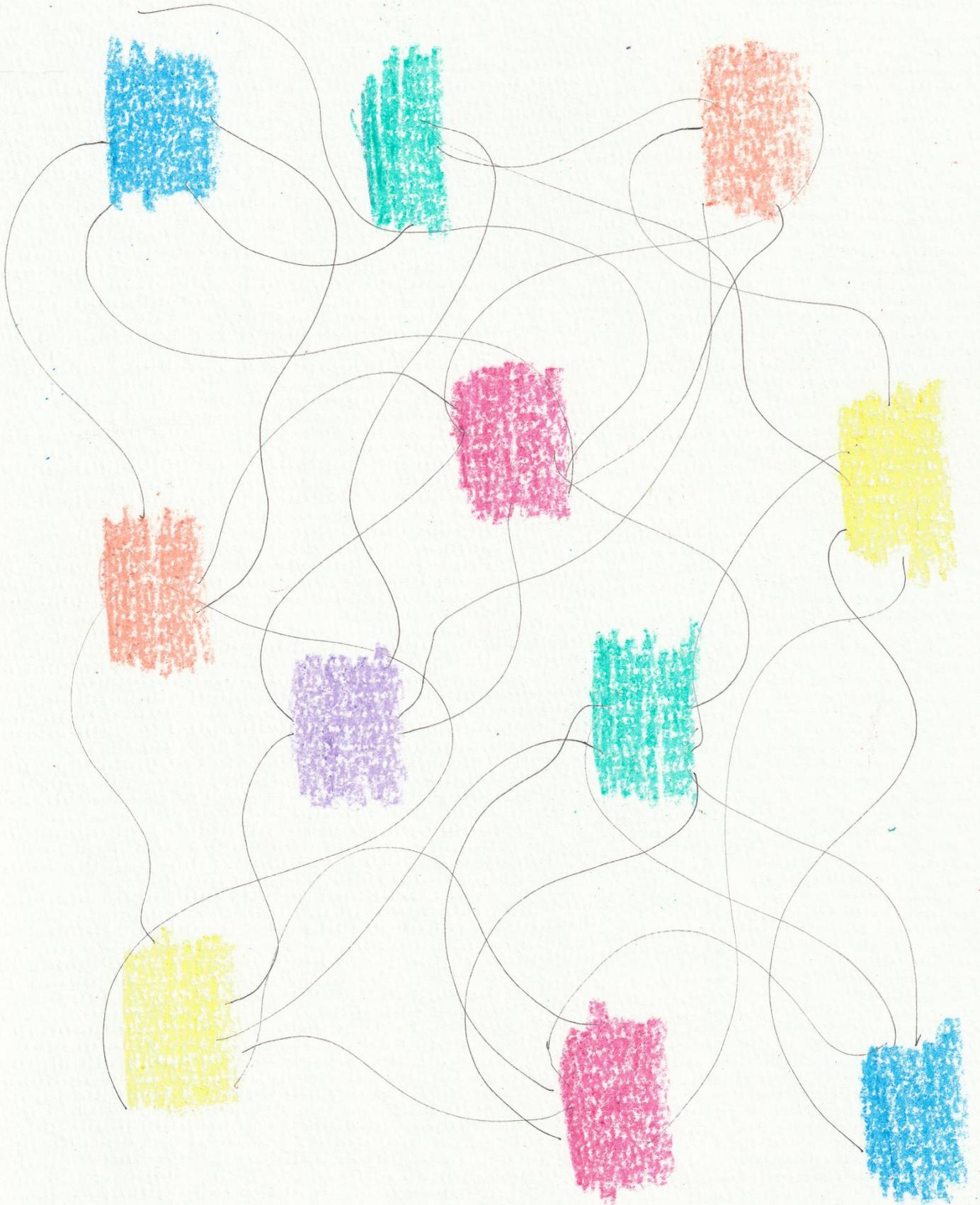
Essa relação é, no entanto, um processo de construção do qual essas páginas são somente uma introdução, um esboço inicial. Confesso que antes de adentrar um pouco mais nas concepções sobre o imaginário não os julgava tão relevantes para o meu processo de investigação. As leituras iniciais que fiz de Durand, principalmente, fizeram com que eu visse o imaginário com outros olhos e considerasse suas potencialidades não somente enquanto metodologia, mas enquanto forma de ver e de ser, relacionando-o com meus objetivos e sujeitos de pesquisa.

A busca por compreender o que rege, de onde vem um discurso, qual sua raiz, quais suas características e como ele se comporta na cultura e em determinada sociedade é importante para que nos apropriemos dessas obras e produções

artísticas. No âmbito educacional o pensamento de acordo com as teorias do imaginário permite-nos refletir sobre nosso próprio processo de aprendizagem e penso que, inclusive, nossas atitudes e discursos.

Os desenhos infantis e as infâncias, de maneira mais geral, são momentos muito importantes para a constituição dos sujeitos. Nos primeiros anos de vida temos contato com um mundo ainda desconhecido, repleto de particularidades, que possui uma estrutura já estabelecida, que tem culturas, leis, regras e modos de comportamento. Desde cedo essas questões vão sendo absorvidas pelas crianças e posteriormente também serão repassadas. Esse aprendizado, suas inquietações e sua forma de ver o mundo estão presentes em suas produções artísticas. Além de contextos imaginados, realidades oníricas, figuras criadas, que são a materialização da nossa necessidade de sermos criativos e de criar.

Relaciono o Imaginário com a criatividade partindo do pressuposto de que nossas bagagens influenciam em nossa visão de mundo e no que exteriorizamos de volta. Ouso incluir nessas bases todos os símbolos, os mitos, os comportamentos e hábitos da cultura onde estamos inseridos. Penso que o ser criativo, dentro desse contexto é o desvincular-se de modelos estereotipados, o questionar e refletir sobre o que nos cerca de maneira particular, a partir de sua visão de mundo, considerando todas as bagagens que carregamos. A mitocrítica e o imaginário nos dão sustentação para que essas reflexões sejam aprofundadas e mostram-nos de onde partimos, como começar.



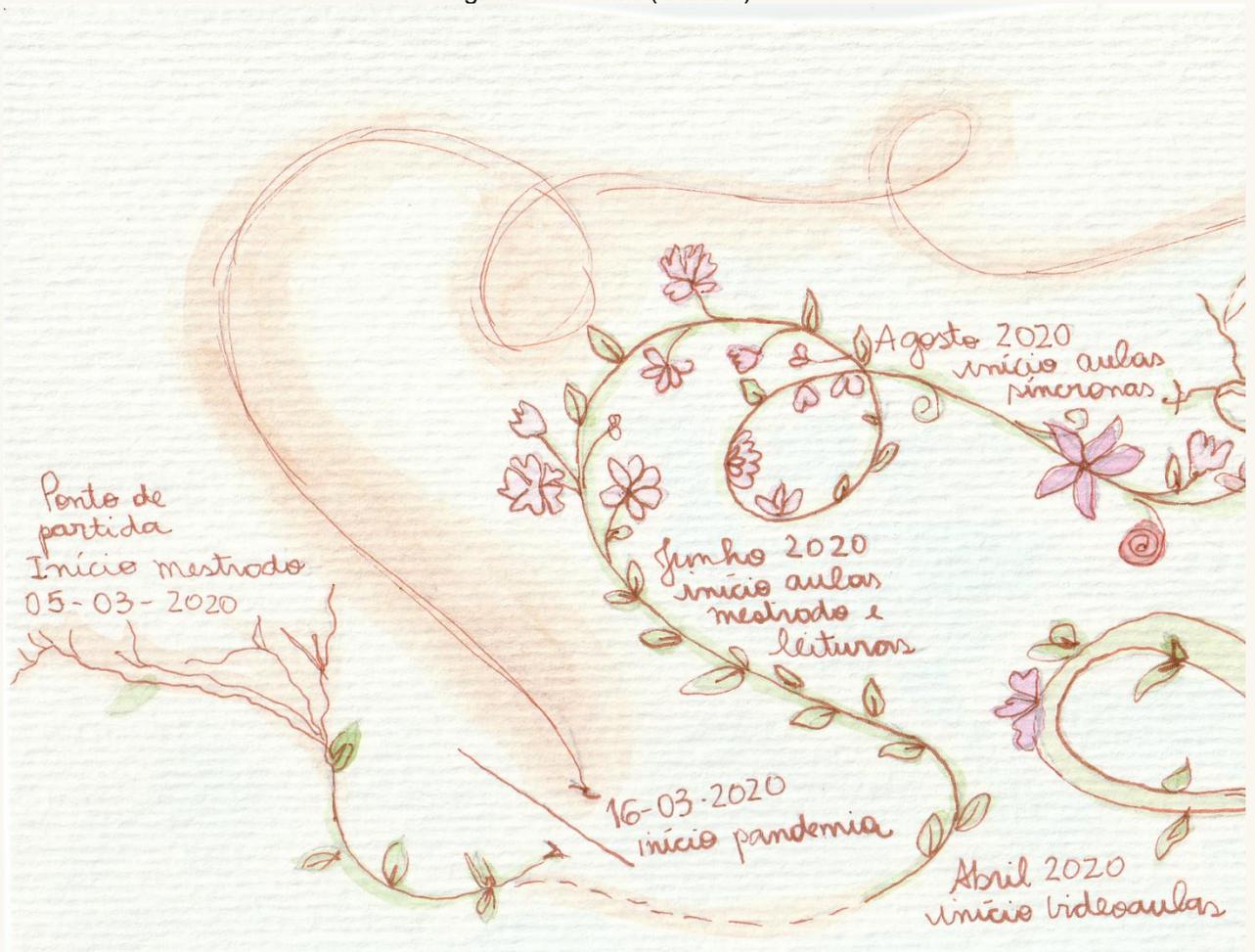
2 CADERNO II - COSTURANDO HISTÓRIAS

Fig. 6. Primavera



Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel

Fig. 7. Primavera (detalhe)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel

Fig. 8. Primavera (detalhe)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021. Aquarela e nanquim sobre papel

Costurando Histórias, em um primeiro momento, foram os caminhos percorridos antes do início da coleta de dados, o que compreende o período de março de 2020 a fevereiro de 2021. De início, trago um aprofundamento em relação ao local onde a pesquisa foi realizada, o Movimento Pró Criança, a fim de aumentar a compreensão do leitor em relação ao contexto dessa pesquisa. Na sequência, o próximo retalho caminha por um paralelo entre o meu pensamento antes de ter um aprofundamento maior na teoria acerca da criatividade, expressão e após esse período e, por sim, as reflexões teóricas que foram fundamentais para que essa investigação fosse realizada. Os percursos realizados estão imageticamente representados nas figuras 6, 7 e 8, no que chamei de primavera.

O ano de 2020 foi um ano de muitos aprendizados e várias linhas embaraçadas,

no qual eu mudei meu ponto de vista e mudei minha atuação enquanto docente, inspirada, principalmente por Ostrower, Dewey, Barbosa, Lowenfeld e Brittain e Vigotski. A partir disto iniciam-se as minhas angústias, adaptações, erros e acertos num momento de instabilidade em vários aspectos, inclusive emocionais, provocadas pela pandemia da Covid-19. No fim de 2020 eu pensava que em 2021 talvez já não vivenciássemos mais o contexto pandêmico de isolamento, mas cá estou em janeiro de 2022 ainda angustiada pelas consequências da pandemia.

Iniciei a escrita desta pesquisa ainda em 2020, quando questioneei a minha atuação docente e tudo o que eu estava fazendo nas aulas de artes visuais. Hoje, quase dois anos depois, eu vejo e problematizo muitos aspectos e atitudes dessa época, que não fazem mais sentido. Entendi que precisava de mais tempo e aprendizado para transformar essas atitudes na docência. Isso porque durante todos os estudos e leituras que fiz, “a professora Niara” que existia foi amadurecendo e, inclusive, passando a ter mais confiança em si mesma.

A partir 16 de março deste mesmo ano, comecei a planejar as aulas online. Alinhar essas questões anteriores, aqui, tem como objetivo, emergir mais indagações do que respostas, visto que se apoia no período anterior à coleta de dados da pesquisa. Algumas controvérsias existem em mim no período anterior à coleta de dados (que ocorreu em 2021) e algumas ações realizadas nessa época, posteriormente foram descosturadas. Nesse momento¹², eu estava no escuro, com desafios diários de como sobreviver, ser professora e ser a professora de artes visuais que eu quero ser. Ainda estou me adaptando e aprendendo sobre o atendimento remoto, o que, com certeza, levará algum tempo. As sementes que planto hoje, não necessariamente florescerão, mas sem dúvidas germinarão se forem adubadas da maneira certa.

Antes de falar sobre as adaptações das aulas e as respostas dos estudantes aos novos desafios que foram surgindo, trarei uma contextualização maior sobre o ambiente e as condições que existiam pré-pandemia, a fim de que tenhamos uma ideia sobre o que é a ONG e sua atuação.

¹² Novembro de 2020.

2.1 Alinhavando experiências

O Movimento Pró Criança¹³ é uma ONG da Arquidiocese de Olinda e Recife, em Pernambuco. No seu início, tinha como missão tirar as crianças e adolescentes das ruas. Com o passar do tempo, o objetivo da instituição foi se adaptando aos novos contextos e, atualmente, sua missão é a de lidar com as vulnerabilidades enfrentadas pelas famílias das comunidades do seu entorno, tendo estabelecido um outro perfil de atendimento, que vem para preencher as lacunas que as políticas públicas não atendem. Segundo a gestora da unidade Piedade¹⁴, “hoje o Pró Criança é uma instituição que lida e trata da vulnerabilidade social. A financeira, a familiar, a vulnerabilidade de violência doméstica” (informação verbal).

A ONG se mantém a partir de patrocinadores, programas de doação pela conta de água e energia e alguns projetos pontuais com financiamento público, como a Lei Rouanet, e programas estaduais de incentivo.

Fig. 9. Ilustração da visão frontal do Movimento Pró Criança, unidade Piedade



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

¹³ As informações específicas sobre a instituição estão aqui apresentadas com base na entrevista realizada com a gestão e o setor psicossocial.

¹⁴ Entrevista concedida por TAL, Fulana de. Entrevista I. [abril de 2022]. Entrevistador: Niara Mackert Pascoal. Recife, 2022. 1 arquivo .mp3 (21'54").

A instituição possui três unidades, duas no Recife e uma na região metropolitana, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, onde estou locada. Com 29 anos de existência, tem como plano de ação principal oferecer atividades no contraturno para crianças e adolescentes das comunidades do entorno, a partir de cursos como artes visuais, informática, robótica, dança, judô, música, entre outros. Além de cursos e oficinas para as mães¹⁵, com objetivo de desenvolver potencialidades e oferecer formações para que as famílias tenham maior independência financeira.

A porta de entrada da ONG é o setor psicossocial, onde é feito um primeiro contato com a família. Segundo a Assistente Social da Unidade Piedade,

o setor psicossocial é formado pelas psicólogas e assistentes sociais da instituição. Sempre o Movimento Pró Criança priorizou que o setor psicossocial tivesse essa configuração porque é a forma que o beneficiário entra na instituição. A porta de entrada, qualquer beneficiário, seja ele jovem, adolescente, criança ou adulto, é o setor psicossocial. E é no setor psicossocial que é feita a inscrição, o levantamento de demandas que são identificadas, é quando a gente tem aquele primeiro contato com a família e com os beneficiários e a gente identifica qual é a situação de vulnerabilidade que essas famílias estão apresentando para que a gente possa dar direcionamentos e comece o processo de inclusão social. As vezes a criança está dando entrada na instituição e a gente já tá começando a fazer encaminhamentos que são pertinentes, aos órgãos de conselho, a rede socioassistencial, isso tudo é o começo do trabalho. Então a gente não atende perfil apenas de crianças em situação de vulnerabilidade social. Nessa aproximação com as famílias a gente descobre que a vulnerabilidade pode ir muito mais além que uma questão econômica. A maioria do nosso público é baixa renda, a maioria do nosso público é de escola pública, mas nesse contato inicial com as famílias a gente descobre e levanta demandas que a gente nem imaginava que tinha. E esse direcionamento é feito. O Movimento Pró Criança, ele sempre teve esse cuidado, para que a gente acolhesse os meninos, para fazerem as atividades, mas também as famílias. E esse trabalho com as famílias é inteiramente importante, porque leva a promoção dos direitos e o acesso a cidadania, porque não é só trabalhar as crianças nas atividades, é a gente trabalhar a família, esse núcleo familiar como um todo, para que ele possa superar suas dificuldades e no futuro estar galgando coisas melhores, crescendo e evoluindo. (informação verbal)¹⁶.

O setor psicossocial acompanha os beneficiários durante toda a sua estadia na instituição, realizando um trabalho junto com o núcleo familiar, com acompanhamento das crianças na escola, visitas domiciliares, palestras e orientações sobre serviços oferecidos pela rede pública (CRAS, Conselho Tutelar, Posto de Saúde) promovendo direitos e acesso à cidadania.

¹⁵ A maioria das famílias atendidas pela instituição são chefiadas por mulheres.

¹⁶ ¹⁶ Entrevista concedida por TAL, Fulana de. Entrevista I. [abril de 2022]. Entrevistador: Niara Mackert Pascoal. Recife, 2022. 1 arquivo .mp3 (21'54").

A unidade que trabalho se encontra na comunidade Santa Felicidade, e atende a outras 14 comunidades da região, em Candeias, Jabotão dos Guararapes. O complexo da instituição é amplo e as áreas do entorno também. São dois prédios, ambos com primeiro andar, que acolhem os estudantes do setor Infanto-Juvenil, setor profissionalizante e gestão/coordenação. As salas são, em sua maioria, bem amplas e claras. Algumas menos ventiladas que outras, como é o caso da sala de Artes, que passou por melhorias no final do ano de 2020, por conta do calor. Minha sala, além de ampla, tem espaço para brincar e de sentar-se no chão, mesas para realização das atividades e pias para lavar as mãos. A maioria dos recursos que precisamos são fornecidos pela instituição, não tendo muita carência de materiais artísticos. Os recursos são todos utilizados com responsabilidade e sem desperdício, são muito valorizados, assim como toda a instituição.

Atuo no setor Infanto-Juvenil, lecionando o curso de Artes Visuais para crianças de 5 até 16 anos. No setor, trabalhamos com um tema gerador anual, a partir do qual fazemos o planejamento dos conteúdos e atividades que serão abordados. Excepcionalmente, por conta do isolamento social, não tivemos o tema gerador no ano de 2020¹⁷ e os planejamentos de cada educadora e educador foram individuais.

As aulas em ambiente on-line na ONG começaram ainda em março e, a princípio¹⁸, eram realizadas a partir de videoaulas enviadas para os estudantes via WhatsApp.

Desde o começo do isolamento, algumas questões caminham comigo durante as aulas: a principal delas gira em torno dos materiais (que a maioria dos estudantes não possui ou tem apenas os básicos: papel, folha tesoura e lápis), sendo que este não foi só um questionamento, mas também minha principal dificuldade. Como levar desafios e produções artísticas que eles conseguissem fazer e acessar, utilizando os mínimos materiais possíveis? Que visualidades poderia explorar com esses materiais acessíveis, reciclados? Como instigar e desafiar as crianças a realizarem as produções artísticas e se interessarem pelas aulas de artes visuais on-line? Como fazer com que eles produzam e sejam criativos? Como chamar a atenção e trazê-los

¹⁷ Em 2021 o tema gerador foi relacionado a um projeto que abraçou o curso de artes visuais, o projeto Interarte, sobre o qual falarei mais à frente.

¹⁸ A partir de agosto de 2020, iniciamos também as aulas síncronas a partir do Google Meet. O caráter híbrido síncrono e assíncrono aconteceu até o fim de 2020.

para a aula? Tento entender melhor essas questões mais para frente.

As videoaulas também foram um desafio para mim. Não tenho dificuldades em utilizar os meios tecnológicos, nem medo de aprender e me adaptar a coisas novas. Pensar em aulas por vídeo exigiu de mim mais energia, disposição e persistência do que eu imaginei que exigiria.

Meus planejamentos iniciais eram de aulas que trouxessem um misto entre teoria e prática, ou seja, eu falaria sobre algum tema e depois, quando fosse solicitar a atividade prática, iria demonstrar o modo de fazer. Nesse primeiro momento, a maioria das atividades práticas focavam um objeto que tivesse depois alguma utilidade para os beneficiários. As primeiras aulas foram de 10 a 15 minutos de vídeo (já com o processo acelerado) e além de serem muito trabalhosas para filmar e editar, eu também tinha dificuldades em enviar pelo WhatsApp por conta do tamanho (o aplicativo possui limite de tamanho para envio de arquivos em vídeo).

Algumas técnicas iniciais foram: mosaico, origami, jogos das cores e desenhos montáveis. Com o passar do tempo as festividades e comemorações foram direcionando algumas aulas para temas específicos como festa junina, folclore e meio ambiente. Essas aulas tinham características mais DIY¹⁹ e eu tive diversos problemas com elas, principalmente do ponto de vista pedagógico. No começo do envio dos vídeos, as crianças literalmente copiavam o que eu demonstrava, o que não era nenhum pouco construtivo para o ensino/aprendizagem de artes visuais.

Alguns conteúdos específicos começaram a aparecer mais tarde, já no segundo semestre do ano, quando eu já estava começando a refletir a partir do referencial teórico dessa pesquisa. Alguns exemplos são: arte indígena, manifestações tradicionais e populares, alguns movimentos artísticos e artistas como Jaider Esbell, Gauguin, Tarsila do Amaral, Alexandre Sequeira, Carmézia Emiliano, que começaram a ter mais espaço no fim de 2020.

Não estava satisfeita com as primeiras aulas que gravei por estarem longas e cansativas. Encontrei um aplicativo para edição de vídeos que me ajudou muito a dinamizar as aulas, o YouCut. Elas passaram a ter entre 5 e 9 minutos e tinham os mesmos elementos, mas agora com apresentação de imagens e narração, tanto do

¹⁹ *Do It Yourself*, termo comum para designar, em tradução literal, *faça você mesmo*, em que existem instruções e demonstrações sobre o feitiço de alguma coisa.

que seria a temática da aula, quanto da demonstração da proposição da atividade prática. Nesse período eu aparecia menos nos vídeos, tornando a aula mais impessoal e ainda mais com característica DIY.

Apesar disso, eu tive um retorno bem interessante dos estudantes, do ponto de vista das produções que eu recebi pelo WhatsApp. Vários faziam as atividades e enviavam fotos e vídeos como devolutiva, apesar de que não eram todos e eu notava uma oscilação de participação em relação à temática da aula.

Com o tempo fui deixando de demonstrar a proposição da aula, passando a solicitar atividades, por perceber que eles estavam se fixando em reproduzir ou copiar o que eu fazia no vídeo e essa não era minha intenção. É muito comum vermos vídeos instrutivos de como pintar e como desenhar que utilizam desse tipo de visualidade, o fazer e o demonstrar. A priori a ideia que tive da videoaula era próxima dessa forma de ação. Os vídeos eram feitos de forma que eu mostrava todo o processo de produção e comecei a observar que isso estava interferindo nas produções das crianças. Essa dificuldade também passou a existir nas aulas síncronas²⁰.

Eu estava costurando uma prática que, ainda em experimentação, estava suscetível a se debruçar em alguns conceitos que eu não queria ter em minha prática docente. Um vídeo instrutivo, onde eu estava lá somente como detentora do saber, “depositando” os conteúdos e solicitando atividades (que estavam sendo copiadas do modelo) era algo que se aproximava muito de uma “educação bancária”. Eu tinha como pretensão uma aula que incentivasse a autonomia e a liberdade, além de considerar que cada criança que assistia à aula tinha uma interpretação diferente e uma bagagem cultural própria.

Concordo com Paulo Freire quando diz que

Enquanto, na concepção “bancária” o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos, na prática libertadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1983, p. 82).

Minha dificuldade era proporcionar esse tipo de experiência, libertadora e incentivadora da criatividade e da imaginação, mesmo nas aulas on-line. Eu queria

²⁰ Aulas que acontecem em tempo real, com uma chamada de vídeo.

que elas vissem o modo de fazer, mas fossem criativas e fizessem a sua produção, mas isso não estava acontecendo, eles estavam ficando presos ao modelo que eu demonstrava no vídeo. Tirando a parte de demonstrar, eu notei que eles passaram a realizar imagens bem mais interessantes e diferentes. Como cada um estava em sua casa, não existia aquela relação da sala de aula de copiar do colega ao lado ou comparar sua produção com a dele.

Não deixei de levar as referências visuais, pelo contrário, todas as aulas busquei levar artistas e imagens para que eles fossem entrando em contato com elas. A Abordagem Triangular esteve presente em todas as aulas desse período e do período posterior, quando as videoaulas passaram a ser aulas síncronas, via Google Meet. A relação que passou a existir com as referências visuais e com o assunto das aulas foi a de construção e reconstrução. Alinhavando com o que diz Barbosa, meu objetivo era o de

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2008, p. 100).

Tendo isso em vista, comecei a descosturar alguns pontos da minha prática docente. As proposições, então, passaram a ser solicitadas, sem que eu demonstrasse. Por exemplo: em uma das primeiras aulas durante o atendimento remoto, ensinei, em vídeo, a fazer três cores de tintas com pigmentos naturais e cola (açafraão, colorau e café). Para mostrar como as cores ficavam, eu fiz um desenho simples com algumas flores. Percebi que posteriormente alguns desenhos tiveram a mesma temática. Passei então, a não repetir esse tipo de atitude nas videoaulas, mas solicitar que eles fizessem as produções, com base nas imagens que viram e no que eles queriam e achavam importante externar.

Isso tirou o que seria o “exemplo visual” da produção que eles deveriam fazer e, logo na primeira aula com essa nova dinâmica, eu percebi uma mudança significativa nas imagens que as crianças enviavam. Agora eram muito mais diversificadas, com imagens da imaginação deles, que conversavam com os referenciais visuais apresentados no vídeo, mas que mostravam seu cotidiano e sua forma de interpretar o que estava sendo discutido na aula. Essa mudança fez com que o momento de ver as imagens, de interpretá-las e compreendê-las, fosse mais bem

explorado. Segundo Barbosa,

Compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; informações visuais diversas presentes no cotidiano. (BARBOSA, 2008a, p. 81).

As atenções passaram a se concentrar nas referências visuais e não mais no modelo que eu levava de atividade. Isso foi fundamental para que houvesse uma mudança nas produções que eu recebia das aulas e eles comessem a se desprender da cópia. Essa posição, de não mais demonstrar o que seria a atividade prática, continuou comigo como postura para as aulas síncronas, que iniciaram em agosto de 2020 e seguiram até o fim da pesquisa. Mas eu ainda não estava totalmente segura com o tipo de aula eu queria proporcionar. Os retalhos começaram a se juntar e essa foi a primeira grande mudança que fiz no decorrer das aulas on-line.

As produções das crianças eram individuais e praticamente ficaram entre mim e a criança que as criou, porque eles tiravam fotos dos desenhos e pinturas e enviavam pelo WhatsApp. Por conta disso, penso que algumas crianças vivenciaram uma “liberdade criativa” maior do que elas tinham nas aulas presenciais. Isso porque, às vezes, nas aulas presenciais, eu percebia que elas buscavam um padrão de desenho, um desenho estereotipado, nas produções das outras crianças. Um exemplo disso que posso citar foram algumas aulas presenciais com a turma de balé que aconteceram antes do início da pesquisa.

A turma de balé é composta por meninas, e eu percebia que os desenhos sempre tinham elementos semelhantes: o uso do rosa, corações e flores. Nas aulas on-line eu não vi tanto esse tipo de coisa. As crianças usavam a imaginação e faziam imagens que estavam se distanciando de alguns estereótipos, sem reproduzir como antes. Uma estudante me chamou a atenção no período das aulas remotas por ser muito participativa e me surpreender em todas as atividades, produzindo outras imagens, que se distanciavam dos estereótipos, a criança I (como na figura 10). Eu fiquei muito feliz por ter contato com essas produções dela e de perceber que ela estava, aos poucos, se distanciando dos modelos estereotipados, algo que eu ainda não tinha visto nas aulas pessoalmente, penso que pela relação com as outras crianças, como mencionei anteriormente.

Figura 12: Desenho da criança I, 2021.



Fonte: Acervo da autora

Com a entrada da aula síncrona, pelo aplicativo Google Meet, a videoaula não era mais a protagonista, mas continuou presente para os estudantes que não podiam comparecer na aula síncrona, até o fim de 2020. A temática nas duas ferramentas (google meet e videoaula) era a mesma. Nós enviávamos a videoaula da semana na segunda-feira e a aula no meet correspondente ocorria na sexta-feira.

E os questionamentos seguiram comigo: como fazer com que eles produzam e sejam criativos? A criação é o processo de dar forma a algo. De acordo com Fayga Ostrower “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. (2014, p. 9). Acertadamente falamos *processo* criativo, pois o ato de criar não é somente uma ação, é um conjunto de ações e pensamentos, como Fayga chama de compreensão, que resulta no ato de *formar* algo novo ou transformado do que se fazia anteriormente. Essas questões que permeiam a produção artística devem ser inseridas na sala de aula e enquanto planejamento devem incluir o pensamento de que a aprendizagem em artes visuais se baseia muito em processos e experiências.

Esse *processo*, no ambiente da ONG, é um pouco afetado pela questão da presença e da assiduidade. Há uma dificuldade em estabelecer uma regularidade dos estudantes nas aulas, o que influencia o planejamento e o que estabelece a continuidade de um processo. Essas dificuldades se transpuseram para o ambiente

on-line também. O número de beneficiários variava entre as aulas e as crianças que participavam. Tive aulas com mais de 27 estudantes e aulas com menos de 10 em uma turma. Sem uma razão aparente, mas percebi que no começo, quando as aulas síncronas começaram, eles compareciam mais. Com o passar do tempo penso que o processo foi ficando cansativo para eles, visto que alguns também começaram com aulas on-line na escola formal. Isso sem contar a indisponibilidade de celular para participar da aula.

Adaptei o planejamento, então, para que a ideia de continuidade e processo se desse em toda aula, sem que uma aula fosse dependente da outra. Estabeleci como noções principais a “abordagem triangular” de Ana Mae Barbosa.

Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de ensino de arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 2008, p.143).

Sendo assim, as aulas tinham um planejamento que contemplava esses três momentos. No entanto, a forma como lancei os desafios para o *fazer*, continuou em adaptação e reflexão, por conta da dificuldade, que já mencionei anteriormente, com as cópias.

Pensando, inclusive, na ideia de processo, os planejamentos foram elaborados de forma que os elementos trabalhados nas aulas fossem constantemente revisitados e costurados novamente. A temática do cotidiano, por exemplo, esteve presente em várias aulas durante esse período. A ideia era que eles parassem para observar suas ações cotidianas e o que elas possuíam de elementos. Em algumas aulas sobre esse tema utilizamos o referencial de Alexandre Sequeira, fotógrafo brasileiro que tem uma produção de arte relacional em Nazaré do Mocajuba, em Belém – PA (Fig.11).

Em outra aula, a proposição era a produção artística com objetos do cotidiano (objetos que, normalmente, não consideraríamos artísticos, como casca de frutas, caneta, tampas...). Nessa aula as crianças entraram em contato com as ilustrações feitas por Victor Nunes (Fig.12) e pensaram em uma frase para a produção de suas próprias ilustrações: se você fosse um super herói, como você seria? (Fig.13).

Figura 11: *Puã*. Fotografia Digital. Alexandre Sequeira. Nazaré do Mocajuba. 2005



Fonte: www.alexandresequeira.com

Figura 12: Produção de Victor Nunes.



Fonte: www.criatives.com.br

Figura 13: Desenho feito por uma das crianças na aula sobre cotidiano.



Fonte: Acervo da autora

Outros questionamentos que continuaram me acompanhando foram em relação a como instigar e desafiar as crianças a realizarem as produções artísticas e se interessarem pelas aulas de artes visuais on-line. Como chamar a atenção e trazê-las para a aula? Essas perguntas foram as mais desafiadoras e ainda estão em processo de reflexão.

Como a ONG estava trabalhando em duas modalidades simultaneamente, a videoaula e a aula síncrona, estabeleci como ação utilizar a videoaula como convite. No vídeo, apresentava algumas ideias sobre o que seria a aula da semana, mas no encontro síncrono trabalharíamos mais questões e elementos. O objetivo foi de causar curiosidade sobre o tema e sobre as ações que faríamos.

Além disso, e aqui podemos encaixar alguns questionamentos também em relação aos materiais, tentei reforçar que a participação deles era muito importante e que, mesmo com poucos recursos, conseguiríamos fazê-las.

Outra questão que penso ter influenciado na participação deles foram as temáticas. As aulas passaram a explorar experiências voltadas para a sensorialidade (manipulação de objetos, exploração de diferentes ângulos e formas de ver, manipulação de elementos como água, folhas e pedras). Também busquei, no começo do isolamento social, construir objetos que pudessem reverberar

posteriormente²¹. Eu levei proposições em que a produção artística fosse um objeto funcional, que depois eles poderiam usar para brincar, enfeitar a casa, se ocupar de alguma forma, por conta do isolamento social.

Em relação aos materiais, procurei pensar em planejamentos que utilizassem principalmente materiais básicos e acessíveis. Os suportes mais recorrentes nesse período foram: papel, tesoura, cola, rolinhos de papel higiênico, caixinha de leite, lápis de cor e tintas (conforme disponibilidade de cada um). Também busquei sugerir alternativas para os materiais, dando mais de uma opção de adaptação.

Algumas temáticas e adaptações dos planejamentos desse período:

a) Percepção da água: Nessa aula trabalhamos sentindo a água, ouvindo sons da água e de florestas e como produção artística montamos uma garrafa sensorial e fizemos um desenho sobre o que os sons e a água nos reverberavam (Fig. 14 e 15).

Figura 14: Desenho da criança K



Fonte: Acervo da autora

²¹ Hoje, em 2022, eu vejo que naquela época, eu poderia ter tido um pensamento mais amadurecido em relação ao “fazer sentido, ter importância” que eu buscava estabelecer com as aulas de artes, eu estava com uma ideia de funcionalidade, dando um significado às aulas que estivesse relacionado com isso. Hoje vejo que poderia ter explorado mais o contato deles com a arte, as referências visuais, as reflexões e discussões, os processos criativos, em detrimento do objeto final.

Figura 15: Garrafa sensorial feita pela criança K



Fonte: Acervo da autora

b) Gravura Japonesa: Nessa aula conhecemos um pouco sobre o que é a xilogravura, vimos obras de Hokussai e Kunyoshi e aprendemos uma adaptação da técnica a partir de sobreposição de folhas de plástico (Fig. 16 e 17).

c)

Figura 16: Produção do educando. Pintura nas chapas de plástico para posterior sobreposição



Fonte: Acervo da autora

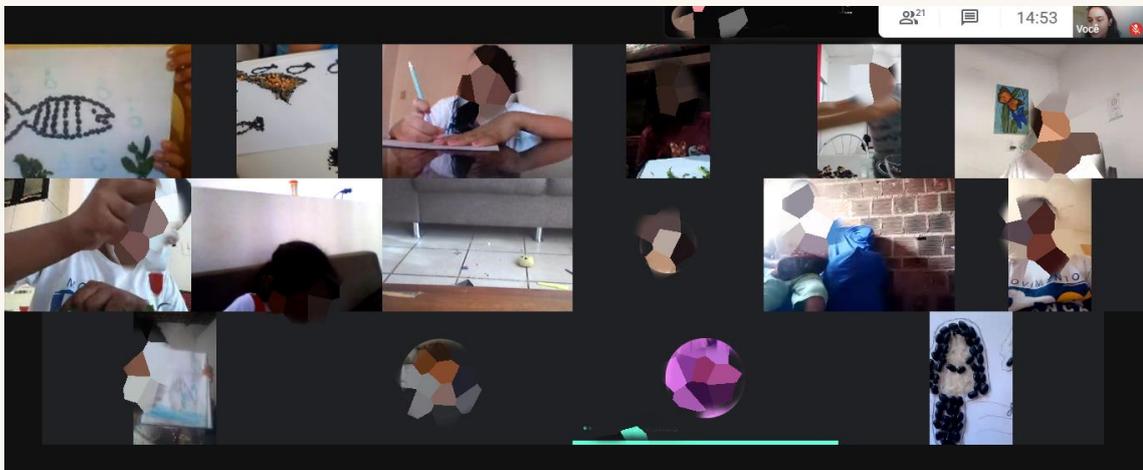
Figura 17 – Uma das produções dos educandos utilizando a adaptação da xilogravura, construindo a ideia de várias chapas sobrepostas.



Fonte: acervo da autora

d) Tradições – Lenda da lara: Ouvimos a contação de história sobre a lenda indígena da lara, conhecemos o referencial visual, a partir da produção de Jaider Esbell, artista indígena, e fizemos uma produção imagética sobre a temática utilizando sementes (Fig.18).

Figura 18: Captura de tela da aula on-line mencionada acima.



Fonte: Acervo da autora

As dificuldades e questionamentos sobre como ser arte/educadora nesse período de isolamento social e pandemia fizeram com que eu me aprofundasse nos pensamentos em como as crianças iriam receber as informações das aulas.

As adaptações e trocas que fiz, tanto de postura como de materiais e suportes, tinham como preocupação a qualidade da minha atuação enquanto docente e em continuar com o tipo de trabalho exercido presencialmente na ONG. Os conteúdos de

artes continuaram em todas as aulas on-line e videoaulas, mas as produções artísticas propostas e solicitadas às crianças foram adaptadas para utilizar poucos materiais. Posteriormente, revisitei essas reflexões e outras questões ainda interferiram na minha postura e atuação docente.

O comparecimento das crianças na aula on-line, tanto em videoaula como em aula síncrona pelo google meet, não poderia ser simplesmente a transposição das ações que eram realizadas nas presenciais. O ambiente virtual tem suas limitações, mas também tem potencialidades. O atendimento mais humanizado, mais afetivo que é característico da ONG também pode ser realizado no ambiente on-line.

Pudemos utilizar a tecnologia para nos fazer presentes, num momento em que todos estávamos separados em suas casas e dar continuidade às ações da ONG, da atenção, da preocupação, da formação integral das crianças e da transformação através da arte/educação, concordando com Escaño et al. quando dizem que

[...] a raiz de uma educação orientada para a transformação social tem um percurso histórico ainda mais extenso, os seus antecedentes contemporâneos aproximam-nos assim das bases pedagógicas do pensamento de educação não bancária de Paulo Freire e da pedagogia crítica. (ESCAÑO et al., 2021, p.71)

O processo criativo nesse período não existiu somente nas crianças, mas também na minha atuação como arte/educadora e como eu levaria a arte para as crianças naquele momento. Ainda que não tenhamos conseguido alcançar a todos com as ações online, os que alcançamos se mostraram interessados e participativos e isso é muito importante para o processo de aprendizagem e para o exercício da imaginação e da criatividade.

Pensando em uma arte/educação que se aproxime do cotidiano das crianças, não só (e nem sempre) em relação à temática, mas também em relação às formas de fazer, estamos fazendo com que a aula se aproxime de sua realidade. Concordando com Fayga Ostrower,

A imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. (OSTROWER, 2014, p. 39).

Esse processo de *fazer sentido* é uma das características do ensino não-formal,

em que são explorados conteúdos e atividades que se aproximem da realidade em que a ONG está inserida, dando oportunidade para que as crianças reflitam sobre e transformem a realidade em que estão inseridas. Como nos apresenta Carvalho e Carolino, a educação nos espaços não-formais,

sendo orientada para o saber interpretativo, promove a prática do diálogo e possibilita aos educandos desenvolverem a compreensão acerca do mundo e de si mesmos, fatores que os levam a interpretar sua própria realidade e se posicionar criticamente diante dela com vistas a transformá-la (CARVALHO; CAROLINO, 2010, p. 362).

Proporcionar uma educação que seja próxima da vida dos beneficiários é uma das características do atendimento prestado por esse tipo de instituição. Além disso, também é importante que nós educadoras busquemos ações que se adaptem ao que queremos ter como prática pedagógica e ao que queremos construir como identidade docente. Adaptações, trocas, outros planejamentos são necessários constantemente em nossa trajetória e só nos fortalecem enquanto docentes.

2.2 (Des)costurando ideias

Com a mudança do meu pensamento em relação às artes visuais após estudar os autores e autoras que embasam este estudo, em especial Fayga Ostrower (2014) e John Dewey (2010), eu trago vários pensamentos e atitudes que precisei descosturar da minha prática docente. Descosturei algumas ideias e costurei outras, que atualmente julgo mais próximas do que acredito como atuação em arte/educação.

No começo do curso de mestrado, em março de 2020, simultaneamente ao início das leituras para fundamentação teórica desta dissertação, eu fiz o planejamento anual das aulas remotas de 2020. Esse planejamento teve algumas características e particularidades que mudaram após meu contato com os autores, algo que é importante pontuar. Houve uma mudança, principalmente em relação ao que é uma aula de artes visuais, influenciada pelo pensamento de John Dewey.

No âmbito educacional, a década de 1920 caminhava para pensamentos progressistas, com a ideia de uma educação que fosse além do “decorar alguns fatos”. Nesse período também se observou que nos EUA houve um aumento na construção de escolas, em decorrência do retorno dos soldados que lutaram na Primeira Guerra Mundial e do aumento populacional.

Para o autor, as artes encontram-se ligadas com a própria vida. Elas são a busca do ser humano de ampliar seu próprio viver. Nas palavras dele,

A prova viva e concreta de que o homem é capaz de reestabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. (DEWEY, 2010, p. 93).

Eu estava com uma noção de experiência muito distanciada da vivência das crianças e do que eu queria trazer como marcante, a importância que deveriam dar às aulas de artes. O que eu fiz foi tentar deixar as aulas de artes visuais *úteis* e não proporcionar uma experiência. Nossas conversas nas videoaulas eram muito superficiais e eu não tinha um conhecimento amplo do contexto em que as crianças estavam inseridas, o que gostavam de fazer e o que conheciam da cultura local.

Para Dewey (2010), ao mesmo tempo em que “usamos” as artes para nos diferenciarmos dos demais seres e da natureza, esse uso indica o vínculo que temos com essa própria natureza. Podemos relacionar a isso o que o autor discorre como sendo a relação do indivíduo com o meio em que está inserido. Para o autor, a cultura é resultado da nossa interação com o meio, ou seja, com a natureza.

Sendo nossas relações interligadas com o meio em que estamos, a experiência também está ligada ao contexto e à vida de forma geral. Segundo Dewey, “a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida”. (2010, p. 74). Mais adiante o autor complementa que “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele”. (2010, p. 74). Ou seja, se a vida se dá na relação e interação do indivíduo com o contexto em que está inserido e a experiência é determinada pelas condições e vivências desse ser, logo, a experiência é influenciada pelo meio e pelas relações que estabelecemos com ele. Ela vem, de acordo com Dewey, “da natureza e da relação entre os seres humanos”. (2010, p. 79).

Dewey define, portanto, a experiência como sendo a relação entre um agente e uma situação que, ao interagirem, se modificam. Essa relação pode ocorrer de duas formas: a primeira, quando não se tem a percepção das mudanças que ocorreram entre os dois fatores, sendo, esta, o que o autor considera como incipiente, que não se configura como uma experiência singular.

A percepção é um aspecto fundamental para que tenhamos uma experiência singular, que o autor atribui ao “estético”. Somente quando temos consciência, quando absorvemos, temos uma “experiência estética”.

A experiência tem padrão e estrutura porque não é apenas uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. A ação e a consequência devem estar unificadas na percepção. Essa relação é o que confere significado [...]. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 122-123).

Nossas experiências vivem em relação umas com as outras. As experiências anteriores que tivemos influenciam nas experiências que teremos, ou seja, ocorrem relações entre o que já vivenciamos, o que estamos vivendo e o que viveremos. Esse processo é contínuo. Dentro desse ciclo, temos o que o autor chama de consumação de uma experiência estética. Esse desfecho não indica, portanto, um fim, mas a completude dessa experiência, em que absorvemos os acontecimentos anteriores e vamos iniciando novamente o ciclo. Segundo o autor, “vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões”. (DEWEY, 2010, p. 139).

Sendo assim, as artes também dizem respeito à estética e, da mesma forma, devem ser pensadas para uma percepção. Isso liga as artes à experiência. De acordo com Dewey, “a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência”. (2010, p. 128). As artes estão, então, tão ligadas à nossa vida quanto estão para a experiência. O autor defende que as artes não devem ser colocadas em uma esfera que as separe da vida cotidiana, mas que elas existem por conta da nossa relação com o mundo e dos nossos anseios por dar sentido à vida. Isso não quer dizer que as produções artísticas devem ter alguma utilidade prática, dentro do nosso cotidiano. Ao contrário do que eu tinha tecido como aula no período da pandemia, a relação entre a vida e a arte deve ser algo natural, incentivado a partir da reflexão, da leitura de imagem e do fazer artístico, sem que isso tenha a necessidade de ser útil para alguma coisa, a não ser pelo simples desejo de querer se expressar ou de comunicar algo ou alguma coisa.

Eu diria que essa mudança de pensamento foi um despertar muito importante durante essa pesquisa, pois hoje, revendo as atitudes que eu tinha no início de 2020 em relação às aulas, eu percebo um amadurecimento do ponto de vista didático e

pedagógico, algo que, com certeza, influenciou na compreensão sobre criatividade, a partir desta pesquisa.

O princípio que regeu a maioria das aulas remotas no primeiro semestre de 2020, foi o de fazer algo que eles pudessem aprender sobre as artes visuais, mas que se tornasse prático, que fossem “utilitárias” para o momento do isolamento social. E isso precisava ser revisto.

Além disso, as aulas foram se adaptando totalmente às temáticas e comemorações que temos no decorrer do ano e isso foi tornando a aula muito mecânica. Eu fazia e eles repetiam. O espaço para pensar e para produzir a partir das imagens que eles estavam vendo era reduzido, não estava sendo incentivado ou oportunizado. Minha posição enquanto educadora ainda não era de segurança, eu era muito suscetível a fazer o que era solicitado, o que era sugerido, sem pensar no caráter que eu queria dar ao processo educativo. Eu estava retalhando, nas aulas, muito do que eu tive como vivência na escola.

Após o contato com John Dewey (2010) eu parei para refletir sobre o que eu estava proporcionando para as crianças com esse formato de aula e percebi que eu não estava fazendo algo que me agradava. Somada à essa sensação, comecei a observar que os vídeos nesse estilo “Faça Você Mesmo” estavam tendo um efeito contrário: eles estavam reproduzindo o que eu mostrava.

No início de 2021, eu fiz outro planejamento pedagógico, me desprendendo de várias didáticas que eu julguei serem obstáculos para a aprendizagem das crianças em artes visuais e para o trabalho com criatividade. Foi nesse momento que as leituras de Fayga Ostrower me ajudaram a descosturar mais um pedacinho daquele tecido de insatisfações que eu estava carregando em minha prática docente.

Em seu pensamento, a autora indica inicialmente uma série de potenciais humanos que contribuem para sua construção de uma ideia sobre criatividade. Para ela, a criatividade não é algo extraordinário, um dom ou talento. A criatividade é “inerente à condição humana” (OSTROWER, 2014, p. 53), ou seja, a criatividade e a capacidade criadora são, por natureza, potencialidades humanas que temos necessidade de realizar.

Reflico sobre os processos de criação a partir de situações como a que eu trago no caderno 1, com as falas e ações das crianças nas aulas. Ainda que nas aulas eu não incentivasse esse tipo de ação, as crianças já tinham noções sobre certo e errado consigo e, por conta disso, estavam a todo tempo se cobrando para alcançá-las. Em algum momento da vida delas alguém lhes mostrou qual era o “certo” a se fazer, possivelmente utilizando exemplos de pessoas “com talento” para desenhar. No entanto, concordo com Ferraz e Fusari que, assim como Ostrower, nos dizem que

Todo ser humano é artista, está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrindo novos caminhos. Para ele a solução única, óbvia, não satisfaz. Ele vai usar sua possibilidade natural de explorar o mundo, o pensamento divergente. Ele necessita marcar como sua cada ação e está sempre pronto e atento às possibilidades de renovação, renovando-se a cada instante. É sua forma de participar do movimento do universo, movendo-se ele próprio e, muitas vezes, contribuindo para orientar o movimento. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 89)

O pensamento de que a capacidade da criatividade e do ato de criar são coisas que todos possuem descarta a ideia de que seja necessário algo extraordinário para que essas ações aconteçam e nos mostram posicionamentos que podem, inclusive, evitar que a situação descrita acima esteja presente no cotidiano da educação.

Ostrower (2014) nos diz que criar é dar forma a algo. Esse processo de dar forma nos permite exercitar outras potencialidades, como a compreensão, a relação, ordenação, configuração e significação. Segundo a autora, é uma característica do ser humano “estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado”. (OSTROWER, 2014, p. 9). Read (2001, p.17) endossa as ideias de Fayga Ostrower ao nos dizer que “[...] existem todos os tipos e graus de artista, mas sempre se trata de pessoas dão forma a algo”. Ser artista, portanto, é formar, construir, transformar algo.

A essa capacidade criativa e criadora, Ostrower delega algumas características humanas. A primeira delas é *ser consciente-sensível-cultural*. Para ela, nossos comportamentos criativos são baseados na interação entre o consciente, o sensível e o cultural.

O *ser sensível* se relaciona com nossa intuição. Para Ostrower (2014, p.12), os processos criativos ocorrem a partir da nossa sensibilidade, o que a autora define

como a “porta de entrada das sensações”, algo que não é exclusivo de artistas ou privilégio de alguns, mas que todos os seres humanos possuem. Uma parte dessa sensibilidade, a autora vincula ao nosso inconsciente (são as nossas reações involuntárias, o próprio funcionamento do organismo). A outra parte chega ao nosso consciente e transforma-se em percepção, que ela define como “a elaboração mental das sensações”. (OSTROWER, 2014, p. 12).

Abertura para essa sensibilidade, para a introspecção, para a reflexão sobre si, eram coisas que antes não estavam presentes dentro do meu planejamento de aulas e que, depois que comecei a praticar, me trouxeram produções muito mais autênticas e relacionadas ao que as crianças são e a como se enxergam no mundo.

Essa sensibilidade liga-se com a nossa existência no mundo dentro de um contexto, que é o *ser cultural*. Tudo que fazemos e criamos tem relação com a cultura em que estamos inseridos, com as nossas necessidades e aspirações enquanto seres sociais, que se relacionam e vivem inseridos dentro de um contexto. Outros autores concordam com essa afirmação. Barbosa aponta que

A arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1991, p.19).

Read vai mais além e relaciona não só a arte ao contexto, mas a todas as esferas da nossa vida. Segundo o autor,

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (READ, 2001 p. 16).

Essa interação com o meio é fundamental para que a criança construa sua própria visão de mundo. Segundo Ferraz e Fusari,

É na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Ostrower ainda acrescenta o *ser cultural* que, segundo a autora, liga-se diretamente ao *ser consciente*. A cultura também influencia nos nossos processos de conscientização. Por essa estreita ligação entre as três características, a autora utiliza o termo *ser consciente-sensível-cultural*. Nesse sentido,

Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo em que orienta o ser consciente. (OSTROWER, 2014, p. 17).

Em congruência com o que discute Read, o pensamento das crianças, portanto, é influenciado por diversos elementos ao longo de sua vida. Segundo o autor,

O mundo influencia a criança da mesma forma que a natureza e a sociedade a influenciam. Os elementos a educam – o ar, a luz, vida das plantas e dos animais -, e as relações a educam. O verdadeiro educador compreende os dois; mas ele deve ser como um dos elementos para a criança. (READ, 2001, p. 321).

Ostrower ainda apresenta outras características ou potencialidades que nós temos enquanto seres humanos e que influenciam nos atos de criar e sermos criativos. A *memória*, que segundo a autora nos permite revisitar e reconfigurar aspectos já vividos, liga-se às intenções e é importante para o ato criador.

Também traz a nossa capacidade de realizar *associações*, podendo relacionar ideias e sentimentos. Ostrower define as associações como “a essência do nosso mundo imaginativo” (2014, p. 20) e a imaginação pode nos levar para a fantasia e atuar em todos os nossos pensamentos, cotidianos, da criação artística e da ciência. A imaginação está em tudo e não indica algo que seja fora da realidade.

Esse mundo imaginativo, a imaginação, são objetos de discussão dos estudos do Imaginário. Segundo Cosentino (2018, p. 23), eles “tomam por realidade tudo que é da ordem do humano. Ilusão, sonho, imaginação, invenções fazem parte da experiência de ser humano, são realidades”. A partir dos estudos que a autora faz sobre a Fenomenologia da Imagem, de Gaston Bachelard, discute que ela “propõe a busca pela origem da imagem como forma de conhecer o ser que a produz. Por isso a imaginação é a maior força da natureza humana, porque ela nos dá a conhecer o ser que imagina” (2018, p. 37). A imaginação se configura, portanto, como uma potencialidade humana e que inclui nossos pensamentos, sonhos e ilusões.

Outra potencialidade humana defendida por Ostrower é a nossa capacidade de *falar e simbolizar*, uma característica que influencia no ato de criação e, conseqüentemente, na nossa criatividade, pois pensamos e falamos inseridos e influenciados pela cultura, a partir das ideias que nos circundam. De acordo com Ostrower, “o potencial natural da língua, cada indivíduo o realiza num dado contexto cultural. Molda sua experiência pessoal nas relações culturais possíveis”. (2014, p. 23). Não só moldamos nossa experiência pessoal a partir da cultura, mas também construímos a cultura a partir da nossa relação com ela. Segundo Cosentino,

Experimentamos o mundo fenomenologicamente e desta experimentação criamos histórias, pessoal e culturalmente. Criamos mitos, relatos fundantes para toda cultura, histórias que estabelecem as bases das relações dos homens e mulheres entre si e destes com o mundo ao seu redor. (COSENTINO, 2018, p. 28),

E a educação tem papel fundamental na costura entre a criança e a cultura. Segundo Barbosa, “a Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo” (BARBOSA, 1998, p. 13). E principalmente a arte/educação já que a arte, de acordo com a autora, “transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica”. (BARBOSA, 1998, p. 16). “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA, 2008b, p. 99).

Além disso, também são características importantes, segundo Ostrower, nossa capacidade de *comunicação simbólica* e de *ordenação*. Segundo a autora, “por meio de ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo. A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada. Por isso, o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar”. (OSTROWER, 2014, p. 24). E nós não nos comunicamos somente a partir de palavras.

Voltando à situação vivenciada por mim nas aulas, um exemplo de comunicação sem a utilização das palavras poderia ser o ato de a criança rabiscar ou rasgar todo o desenho. Isso nos indicaria alguma insatisfação com o que está sendo feito. Considero que tudo que fazemos, portanto, pode se configurar em um ato de criação. Nossos movimentos corporais, expressões faciais, falas, desenhos, rabiscos. Criar não é somente algo materializável, palpável.

Os dois últimos quesitos abordados pela autora como sendo potenciais de todos os seres humanos são o nosso *potencial criador* e a existência de uma *tensão psíquica*. O primeiro é elaborado por Ostrower como sendo um fenômeno que nunca se esgota. Ele está diretamente ligado ao trabalho, é a partir dele que o ser humano elabora esse potencial. Já a tensão psíquica, relaciona-se à motivação. É a partir de uma tensão que nós agimos, ou seja, é a partir de um estímulo psíquico que nós criamos. Essa tensão, segundo a autora, deve manter-se durante os processos criativos, não ser descarregada.

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, do vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (OSTROWER, 2014, p. 28).

Dewey, Ostrower e Barbosa em um primeiro momento, foram as bases para a construção do planejamento das aulas que seriam o ambiente de coleta de dados da pesquisa. Esse novo planejamento, posteriormente teve a somatória de pensamentos e a influência de Lowenfeld e Brittain (1977) e Vigotski (2014), sobre os quais falarei um pouco mais para frente.

Destacarei agora alguns pontos de aproximação entre John Dewey e Fayga Ostrower que considero importantes para relacionarmos à prática pedagógica, que deram tecido para que eu começasse a costurar a minha identidade docente. O primeiro deles, mais geral, é a aproximação de Dewey e Ostrower em relação à ideia sobre o que são as artes e a consideração de serem inerentes à vida, não serem consideradas como dons ou privilégios de alguns. Ostrower nos traz que a criatividade e o potencial criativo são inerentes a todos os seres humanos, ou seja, todos podem criar, produzir artisticamente e criativamente.

Em todas as aulas da pesquisa e nas produções que eu propus para as crianças, minha postura foi a de levar referenciais visuais diversos, inseridos em contextos diferentes, reforçando o cotidiano e a história por trás de cada produção, a fim de demonstrar para as crianças que são diversos os tipos de produção artística, artistas e formas de se ver e pensar arte.

Dewey defende que as artes não devem ser colocadas em patamares

superiores ao da vida cotidiana, mas que deve relacionar-se com esse cotidiano, por ser uma criação humana, resultante da nossa interação com o mundo. Segundo Ostrower (2014, p. 5), “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”. Mais adiante, ela menciona que “a criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade”. (2014, p. 53). Ao relacionar as artes com as experiências mais cotidianas da nossa vida, Dewey diz que

Uma concepção das belas-artes que parta da ligação delas com as qualidades descobertas na experiência comum poderá indicar os fatores e forças que favorecem a evolução normal das atividades humanas comuns para questões de valor artístico. (DEWEY, 2010, p. 72).

Esta concepção é importante para pensarmos uma prática pedagógica que, em primeiro lugar, relacione-se com a vida cotidiana. Não direi aqui que devemos nos preocupar somente com a cultura em que estamos inseridos ou levar apenas conteúdos e referenciais que sejam do interesse dos nossos estudantes, mas aproximar nossa prática pedagógica do cotidiano e do contexto em que eles vivem. É fundamental estabelecer relações e reflexões sobre como isso interfere ou se aproxima do nosso viver. Ter uma experiência para criar.

Considero importante que as crianças compreendam que as artes não se encontram exclusivamente em museus e galerias. Que elas existem na vida cotidiana, que inclusive as crianças podem produzir arte. Que o artista não é um “ser de outro mundo”, uma pessoa extraordinária que tem dons que as outras pessoas não possuem. Isso torna-se relevante para que as crianças reflitam sobre a própria concepção de artes que carregam.

Além da noção de cotidiano, os dois autores concordam em relação à importância do contexto tanto para a criatividade e produção artística quanto para que tenhamos experiências estéticas e significativas. Considerar educação e docência sem levar em conta o contexto e a cultura em que se insere seria impossível, visto que até nossa forma de pensar está vinculada com a cultura e com nossas relações com o mundo. Buscar uma educação para a experiência, assim como buscar uma educação para a criatividade, demanda interessar-se pela nossa relação com o contexto. Dewey (2010, p. 89). defende que “A experiência é o resultado, o sinal e a

recompensa da interação entre organismo e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”.

Concordo com os autores e penso que a reflexão sobre o contexto possa ser, inclusive, uma potência. Considerar o ambiente, relacionar-se com ele e pensar a partir disso pode nos permitir uma melhor compreensão sobre nossa vida, nossa cultura e nossas criações. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 73), “a criança está em constante assimilação de tudo, pois ela entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula e compor a sua metodologia de trabalho”.

Ostrower e Dewey também concordam sobre a visão de arte e criação como *dar forma*. Ostrower, como já mencionei anteriormente, define o criar como o ato de dar forma a algo. Segundo a autora, “formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação”. (OSTROWER, 2014, p. 51). A autora diz, ainda, que “estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou”. (OSTROWER, 2014, p. 51), ao se referir ao processo de criação pelo ser humano. Podemos relacionar isso, inclusive, à própria concepção de experiência para Dewey, uma vez que ela resulta de uma relação entre dois elementos que tem como “finalidade” a transformação da realidade de ambos. Assim sendo, a arte e o processo criativo estariam relacionados à própria ideia de experiência. Dewey também faz essa relação

A experiência, na medida em que é *experiência*, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. (DEWEY, 2010, p. 83-84).

Ao mencionar a importância da memória no processo de criação, Fayga Ostrower nos diz que o ser humano, a partir da memória, relaciona experiências anteriores às novas que estão por vir, encontrando-se com as ideias de Dewey de que as experiências constituem uma espiral, onde tudo se relaciona. Considero que esse tipo de questão é fundamental para refletirmos sobre a prática pedagógica enquanto

processo, que não acontece somente em uma aula ou um mês, mas que acompanha o tempo de aprendizagem, que constitui um processo na vida das crianças e adolescentes. É ver a experiência como algo inteiramente ligado a vida, quase que orgânico. Até porque, segundo Dewey

A vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte. Não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem, não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida. (DEWEY, 1978, p. 16-17).

Quando, durante as aulas, conversamos sobre o ambiente da nossa casa e o que gostamos de fazer, ou quando inserimos o espaço além da aula na discussão, estamos juntando tecidos de nossas experiências anteriores, afirmando outros saberes e tornando a aula mais integrada com a nossa vida e a realidade em que estamos inseridos.

A experiência que Dewey descreve também pode nos fornecer pistas sobre o próprio pensamento do que é uma aula de artes. Considerando o processo criativo literalmente como um processo e encaixando as experiências que temos no seu decorrer, penso em uma prática pedagógica que explore os sentidos, que traga diferentes imagens (visuais ou não), que tenha espaço para os sentimentos, que dê importância para as relações que estabelecemos com o mundo e com as artes.

Assim, seria um processo educativo com o objetivo de ser marcante, de proporcionar experiências e de se relacionar com as nossas vivências particulares e coletivas. É pensar em uma prática e num processo de arte/educação plural, diverso, que foge de equilíbrios e de monotonias. Arte e experiência costumam-se e é partir da arte que podemos notar uma experiência unificada. Segundo Barbosa,

No campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. A existência desta unidade está constituída por uma qualidade única (qualidade estética) que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas. (BARBOSA, 1998, p. 24).

Dewey e Ostrower nos indicam reflexões para construir uma prática pedagógica e um pensamento em relação às artes e à produção artística que não se restringem e

que encontram terreno fértil na nossa vivência, nas nossas experiências anteriores. Isso é pensar uma arte/educação que considere o educando como corpo e expressão, de forma a estabelecer diálogos com o que levamos, enquanto docentes e com o que eles trazem, enquanto estudantes. Concordando com Paulo Freire,

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2014, p. 13),

Isso também é tirar do educador a ideia de que ele é o único que possui conhecimento ou que sabe mais que os outros participantes do processo. É indicar que a educação, enquanto processo de construção, modifica ambas as partes e segue se renovando.

Dando continuidade à reflexão junto aos teóricos sobre experiência, arte/educação e criatividade, trago agora para discussão o livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977). O livro, que foi publicado pela primeira vez em 1947, discute sobre a relação entre a arte e o desenvolvimento infantil.

Apesar de antigo, tendo em vista o tempo atual, ele expõe inúmeras contribuições e aproximações com o meu pensamento sobre a arte na infância e com os autores apresentados anteriormente nesse caderno.

Creative and Mental Growth, título original do livro, foi escrito a partir da observação das aulas de artes, que aconteciam para as crianças aos sábados na unidade de Cornell. Estabelece uma junção entre o pensamento da psicologia em relação ao desenvolvimento infantil e o papel da arte nesse contexto.

Lowenfeld e Brittain dividem o livro a partir dos períodos de desenvolvimento infantis. Antes disso, no entanto, trazem dois capítulos que fazem um panorama do pensamento dos autores sobre a importância da arte e da atividade criadora para a educação, perpassando, inclusive, pela criatividade e por proposições sobre como incentivar e motivar uma criação, na infância, que se adeque ao seu período de desenvolvimento.

Para os autores, a arte é vital no processo educativo, em todas as etapas.

Segundo eles, “desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.13). Vemos aqui que, posteriormente, essa mesma concepção da arte como dar forma a algo se repete em Ostrower (2014) e, da mesma forma, a experiência adquire um papel fundamental dentro da produção artística, como vimos com Dewey (2010). Também Barbosa endossa sobre a importância da arte na educação:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Read, ainda, relaciona a arte com a experiência, assim como Lowenfeld e Brittain. Segundo o autor,

O objetivo da arte na educação, que deveria ser idêntico ao propósito da própria educação, é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com sua correspondente disposição física “sintônica”, em que o pensamento sempre tem seu correlato na visualização concreta – em que a percepção e o sentimento se movimentam num ritmo orgânico, numa sístole e diástole, em direção a uma apreensão mais completa e mais livre da realidade. (READ, 2001, p. 116).

Tendo em vista essa íntima relação entre a arte, a educação e a compreensão da realidade, Lowenfeld e Brittain reforçam algo que aparece desde o início dessa revisão teórica: a influência e importância do meio para o processo criativo. Para os autores, “um dos ingredientes básicos, de uma experiência artística criadora, é a relação entre o artista e o seu meio”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.16) e, como o homem aprende a partir dos sentidos, estes são os meios pelos quais ele se relaciona com o ambiente, sendo, então, fundamentais para a construção da experiência individual e, posteriormente, para a atividade criadora.

Os autores definem a arte como um meio de expressão para as crianças. É a partir de seus desenhos, pinturas e outras produções artísticas que a criança comunica o seu pensamento. Para eles, a expressão da criança é um reflexo de si mesma e seu processo é mais relevante do que o produto, ou seja, a pintura ou desenho que ela cria. Podemos costurar essas questões ao que discutem Ferraz e Fusari. Para as autoras,

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 21).

Lowenfeld e Brittain traçam, ainda, uma reflexão que julgo importante pontuar, por se tratar de algo que foi o ponto de partida para o início dessa investigação:

Se fosse possível que as crianças se desenvolvessem sem nenhuma interferência do mundo exterior, não seria necessário estímulo algum para seu trabalho artístico. Toda criança usaria seus impulsos criadores, profundamente arraigados, sem inibição, confiante em seus próprios meios de exprimir-se. Quando ouvimos uma criança dizer “não sou capaz de desenhar”, podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida. [...] Com frequência, comete-se o erro de avaliar o trabalho criador das crianças pelo seu aspecto, pelas suas cores e formas, pelas qualidades do traço etc. [...] O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.19).

Não só o ambiente externo influencia nas produções das crianças como o professor ou a professora possuem papel importante tanto para o incentivo à produção, quanto para a adoção de uma postura que não iniba o seu processo criativo. Note que não se trata de deixar a criança livre para fazer o que quer, da forma que quiser. Trata-se de proporcionar as condições necessárias para sua produção, inclusive para a construção das experiências. Concordo com Cardoso e Valsassina (1988) quando relacionam a criatividade com as experiências das crianças. Para os autores,

É na criança, que a cada passo descobre um novo mundo, que a cada momento tem de fazer tentativas para se adaptar, para focalizar novas perspectivas, para avaliar dimensões, distâncias e posições relativas, que a criatividade encontra sua máxima expressão. (CARDOSO; VALSASSINA, 1988, p. 65).

Lowenfeld e Brittain falam bastante sobre a relação da experiência com o ato criativo e citam diversos exemplos de como o professor pode atuar no sentido de incentivar e motivar a expressão das crianças, seguindo cada etapa do desenvolvimento delas. Isso porque, para os autores, “a expressão própria do indivíduo é de primordial importância”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 30). Lowenfeld e Brittain pontuam diversas aproximações entre o desenvolvimento infantil e a produção artística, desde o desenvolvimento emocional, passando pelo desenvolvimento perceptual, intelectual, social, estético, e criador, até chegar no

desenvolvimento físico.

A criatividade é definida pelos professores como “um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou realizações”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.62). Os autores fazem, ainda, uma retrospectiva sobre um pensamento de época anterior, do qual discordam, em relação à criatividade. Esse pensamento sequenciava o processo em 4 fases: preparação, incubação (processo de elaboração mental), iluminação e verificação. Lowenfeld e Brittain nos mostram, no entanto, que “provavelmente será melhor considerar a criatividade como um processo contínuo, para o qual a melhor preparação é a própria capacidade de criar”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 34).

Os estágios de desenvolvimento apontados pelos autores são: a Fase das Garatujas (2 a 4 anos de idade); a Fase Pré-Esquemática (de 4 a 7 anos); a Fase Esquemática (de 7 a 9 anos); a idade da “turma” (9 a 12 anos); a Fase Pseudonaturalista (12 a 14 anos) e o Período da Decisão (14 a 17 anos) (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977). É importante salientar que, conforme os professores trazem diversas vezes no livro, essas fases de desenvolvimento não são algo uniforme e encontramos grandes diferenças nos desenhos das crianças, uma vez que o ambiente onde ela está inserida influencia muito no seu processo de desenvolvimento. Farei um breve resumo do pensamento deles em relação às duas fases que compreendem as idades trabalhadas nessa pesquisa.

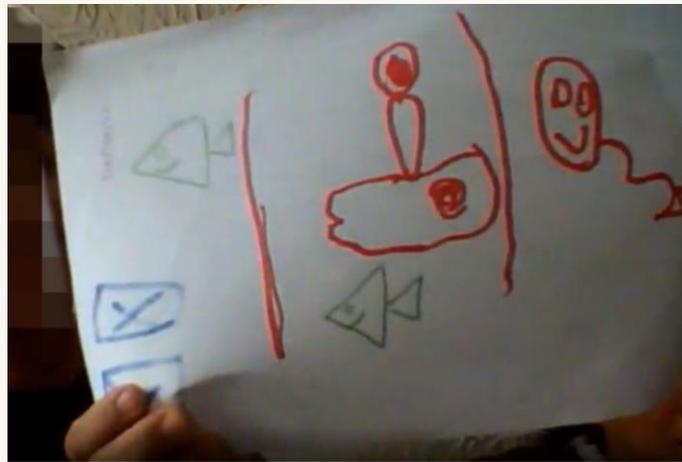
A Fase Pré-Esquemática, para Lowenfeld e Brittain, compreende crianças de 4 a 7 anos e é caracterizada pela criação consciente da forma. Nessa fase, os traços e garatujas que tinham grande relação com o movimento corporal, passam a ser controlados e a criança “cria, conscientemente, modelos que têm alguma relação com o mundo à sua volta. Este trabalho consciente de formas adquire grande significado, se compreendermos que se trata do início da compreensão gráfica”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.147). Nessa fase quase não existe relação entre a cor e o objeto pintado e a motivação do professor deve ser para incentivar quer a criança crie ainda mais consciência do meio em que está inserida, dando a ela oportunidade de expressar seus sentimentos. Podemos identificar essa fase de desenvolvimento na criança O (Fig. 20) e na criança D (Fig. 21).

Figura 20: Produção da criança O, 2021. Captura de tela da aula online.



Fonte: Acervo da autora

Figura 21: Desenho da criança D, 2021. Captura de tela da aula online.



Fonte: Acervo da autora

Na Fase Esquemática, período que vai dos 7 aos 9 anos, temos a formação de um esquema. Nessa fase a criança já está com alguns conceitos definidos sobre o meio em que vive. Os esquemas são definidos por Lowenfeld e Brittain como um tipo de representação de algo que provavelmente se repetirá nos desenhos. Como uma árvore ou casa que é desenhada da mesma forma. Isso acontece porque a criança dá forma a um conceito. São exemplos de esquema: a representação dos humanos, com desenhos de pessoas de corpos e formatos iguais ou parecidos e a linha de base dos desenhos, que é uma linha sobre a qual os outros elementos do desenho se concentram.

Nesse contexto os autores abordam a diferença entre um esquema e um estereótipo. Para eles, “a diferença entre o uso repetido de um esquema e o uso de repetições estereotipadas consiste em que o esquema é flexível e passa por muitas alterações, por muitos desvios, enquanto as repetições permanecem inalteradamente

as mesmas”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 181). Isso porque, a um esquema, a criança atribui suas experiências, suas impressões sobre algo, suas emoções, o que o transformam e o tornam, inclusive, individualizado. Dificilmente duas crianças repetirão o mesmo esquema. O que, no caso do estereótipo, pode acontecer, como vemos ao observar o sol no canto superior direito nos desenhos das figuras 20 e 22. Os estereótipos acabam se tornando formas de se fazer determinada coisa.

Figura 22: desenho da criança N, 2021.



Fonte: Acervo da autora

Vemos também nas figuras 23, 24 e 25 as nuvens azuis, algo que também podemos considerar um estereótipo. As três figuras são de produções realizadas por três crianças diferentes, em aulas diferentes.

Figura 23: Desenho da criança C, 2021.



Fonte: Acervo da autora

Figura 24: desenho da criança P, 2021.



Fonte: Acervo da autora

Figura 25: Desenho da criança O, 2021.



Fonte: Acervo da autora

A próxima fase descrita no livro que nos interessa para essa discussão é a Idade da Turma, que compreende o período dos 9 aos 12 anos. Nessa fase, como, indicam os autores, há grande importância na descoberta das relações sociais, do trabalho em grupo, da cooperação e do compartilhamento. Há uma maior conscientização dos detalhes no desenho, os exageros se tornam menos frequentes e aumenta a capacidade da criança de romper com os esquemas. A criança torna-se mais sensível às diferenças e às semelhanças entre as cores e aumenta sua conscientização visual, como vemos no desenho da figura 25, com os detalhes que a criança trouxe para cada elemento desenhado e as cores próximas do que é visto na realidade.

Por fim, Lowenfeld e Brittain defendem uma atuação do professor de forma que este incentive e motive a produção artística das crianças, principalmente oferecendo condições de espaço e material para que elas expressem seus sentimentos e experiências. Os autores condenam as correções nas produções das crianças pois, como dizem, “os trabalhos infantis devem ser considerados como registro do desenvolvimento da criança, e não algo a corrigir”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 213).

Figura 25: desenho da criança C, 2021.



Fonte: Acervo da autora

Os autores sugerem, também, uma aproximação entre professor e estudante, para que haja uma identificação com a criança. A partir dessa identificação, o professor poderá compreender o que a criança necessita dentro do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O livro traça diversas aproximações com os conceitos vistos anteriormente nessa revisão teórica. Até então, as considerações que podemos estabelecer são: a importância e influência do contexto, do meio, para a produção artística; o papel fundamental das experiências anteriores no processo criativo; o processo de criar como formar e transformar, a partir do contexto e das vivências de cada pessoa; a criatividade como algo que todos possuem e que deve ser exercitado.

Outro autor que se aproxima de pensamentos já discutidos neste caderno é L. S. Vigotski e seu livro *Imaginação e criatividade na infância*, uma das principais obras do

psicólogo russo, que foi publicada pela primeira vez em 1930.

Começo pela definição que o autor estabelece sobre o que é uma atividade criativa para a psicologia. Segundo o autor, ela é “a atividade humana criadora de algo novo”. (VIGOTSKI, 2014, p. 1). Esse processo de criação o autor divide em duas ações básicas: a reprodutora e a que “combina e cria”.

A ação reprodutora engloba algo que criamos que tem como característica a reprodução de alguma coisa já existente. Esse tipo de ação é o que ocorre em desenhos de observação, cópias e até os desenhos estereotipados que podemos identificar na produção das crianças (a casa, a árvore e o sol, sempre com traços semelhantes). As crianças, enquanto estão aprendendo sobre arte, aprendendo a desenhar e a interpretar o mundo a sua volta, são bombardeadas de referências imagéticas, principalmente agora com o fácil acesso a celulares e aplicativos veiculadores de imagens e vídeos, como o Instagram e o Tiktok.

Essas referências que a sociedade adulta disponibiliza para as crianças podem ser vistas de diversas formas. Segundo Ferraz e Fusari, “é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Esses processos de reprodução, segundo Vigotski, não ocorrem somente quando estamos observando algo, mas possuem material em nossa memória e nosso cérebro é capaz de continuar reproduzindo determinados elementos. O psicólogo russo faz uma comparação bem interessante para exemplificar o que acontece com nosso cérebro quando estamos reproduzindo. Ele diz que ocorre algo semelhante ao ato de dobrarmos um papel. Quando dobramos uma folha ao meio e ali se forma um vinco, mesmo a folha sendo desdobrada posteriormente, a marca continuará ali. Será mais fácil caso eu deseje dobrá-la novamente, basta soltarmos a folha, que ela retornará à posição da marca.

Vigotski menciona que “isso também ocorre com nosso cérebro, em que as excitações fortes ou repetidas com frequência deixam marcas semelhantes”. (VIGOTSKI, 2014, p. 2). Podemos relacionar esse aspecto diretamente aos desenhos estereotipados ou cópias impressas para colorir e pintar que frequentemente aparecem nos cotidianos das crianças. Quanto mais desenhamos a casa, o sol e a

árvore no mesmo lugar e da mesma forma, mais marcas deixamos no nosso cérebro. Como incentivar as crianças a se desfazerem dessas marcas?

As ideias de Lowenfeld e Brittain se aproximam do que discute Vigotski quando os autores comentam que as atividades impressas e desenhos para preencher

São atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimula o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criativos. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 71)

Segundo Cardoso e Valsassina, “se na criança se inicia o enorme desejo de imitar o adulto, a sociedade também lhe impõe a obrigação de imitar para aprender e evoluir” (CARDOSO; VALSASSINA, 1988, p. 38). Isso existe na alfabetização, quando copiamos as letras, na matemática quando copiamos as formas geométricas e na arte, quando são dados modelos para que as crianças aprendam a desenhar e pintar.

O segundo tipo de ação abordado por Vigotski é a que combina e cria, o que seria, do ponto de vista da psicologia, uma ação/atividade criativa. Essa ação é definida de forma bem simples. Nela, utilizamos nossas memórias e experiências anteriores (incluindo até a marca da dobra no papel) para construir algo novo, ou seja, combinamos esses elementos que estão no cérebro e damos significados diferentes para eles, combinações e possibilidades diferentes. A essa ação podemos relacionar, por exemplo, quando imaginamos algo que vai ocorrer no futuro.

Segundo Vigotski, nessa ação, “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens”. (VIGOTSKI, 2014, p.3). Vemos aqui um ponto de aproximação com a teoria de Dewey e Fayga apresentada anteriormente.

Nossas experiências guiam o que produzimos e criamos. Em resumo, o processo criativo é definido como a capacidade que temos de fazer novas combinações com elementos já conhecidos. Sobre isso e em concordância com os

autores mencionados anteriormente, Cardoso e Valsassina discorrem que “a criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, tanto quanto experiência individual, representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação”. (CARDOSO; VALSASSINA, 1988, p. 32).

A essas ações criativas, Vigotski relaciona à imaginação que, para a psicologia é definida justamente como essa capacidade de compreender novos significados às combinações que são feitas em nosso cérebro. A Imaginação não tem caráter de “irreal”, algo que não existe. Pelo contrário, ela é definida e relacionada à toda criação do ser humano, que está presente tanto individualmente, quanto coletivamente. Para o autor, “absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humana”. (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

Sendo a imaginação relacionada diretamente com o processo criativo, a criatividade e tudo o que é criado pelos seres humanos é fruto dessa imaginação, a criatividade, logo, é algo comum a todos os seres humanos. Encontramos aqui mais um ponto de aproximação com a teoria de Fayga Ostrower. Vigotski expõe que devemos encarar a criatividade como uma regra e não como exceção. E, inclusive, diz que não só existe imaginação e criatividade em grandes obras artísticas e literárias, mas que, uma pequena mudança na vida cotidiana, que a confira algum aspecto de novidade, constitui o processo criativo. Encarar a criatividade como uma prática cotidiana e uma capacidade que todos os seres humanos possuem, é diferenciar o ponto de vista de que as crianças não produzem arte, por exemplo.

Aproximando-se à noção de “criação” defendida por Ostrower (2014), Vigotski diz que “aquilo que chamamos criação é habitualmente apenas o ato do nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal”. (VIGOTSKI, 2014, p. 25). Utilizarei essa ideia de “prolongado processo”, de algo que leva tempo para ser realizado para observar e analisar, inclusive, um dado que obtive na coleta de dados.

Trouxe anteriormente minha dificuldade em estabelecer com as crianças a ideia de processo por conta da característica educacional da ONG. Fui pensando pequenos grãos que, no fim do mês, semestre, ano, juntar-se-iam e contribuiriam para a construção do processo educativo das crianças.

Vigotski passa para nos apresentar os fatores psicológicos de que as etapas da imaginação criativa dependem. O autor apresenta quatro fatores. O primeiro é a nossa necessidade de adaptação ao mundo que nos cerca. Segundo o autor, “um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar”. (VIGOTSKI, 2014, p. 30). Isso me recorda algumas noções que existem de criatividade como capacidade de pensar soluções para a vida. Diante de um problema, de um entrave, como agiríamos?

Outro fator é o ambiente que nos cerca. E aqui, novamente, a teoria defendida por Vigotski se aproxima de Ostrower e Dewey. Segundo Vigotski, “qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor”. (VIGOTSKI, 2014, p.32). A isso podemos relacionar não só o contexto, mas também os materiais que as crianças possuem disponíveis para a criação.

Para o autor, em cada etapa do desenvolvimento a imaginação da criança se comporta e se demonstra de forma diferente. Para ele, a ligação entre a imaginação e a experiência é um fator fundamental. Tanto as vivências, como a relação da criança com seu meio, os interesses são diferentes do que observamos nos adultos, por exemplo.

Compreendo a imaginação no período da infância, a partir do que Vigotski discute (do ponto de vista da psicologia), como um processo de construção. E vendo por essa lente, essa construção pode ser guiada e deve ser incentivada pelo/a arte/educador/a, para que da imaginação floresça a criatividade, e, sabendo que ambas seguem conosco por toda vida, a infância torna-se um momento crucial para o “desenvolvimento” dessas questões.

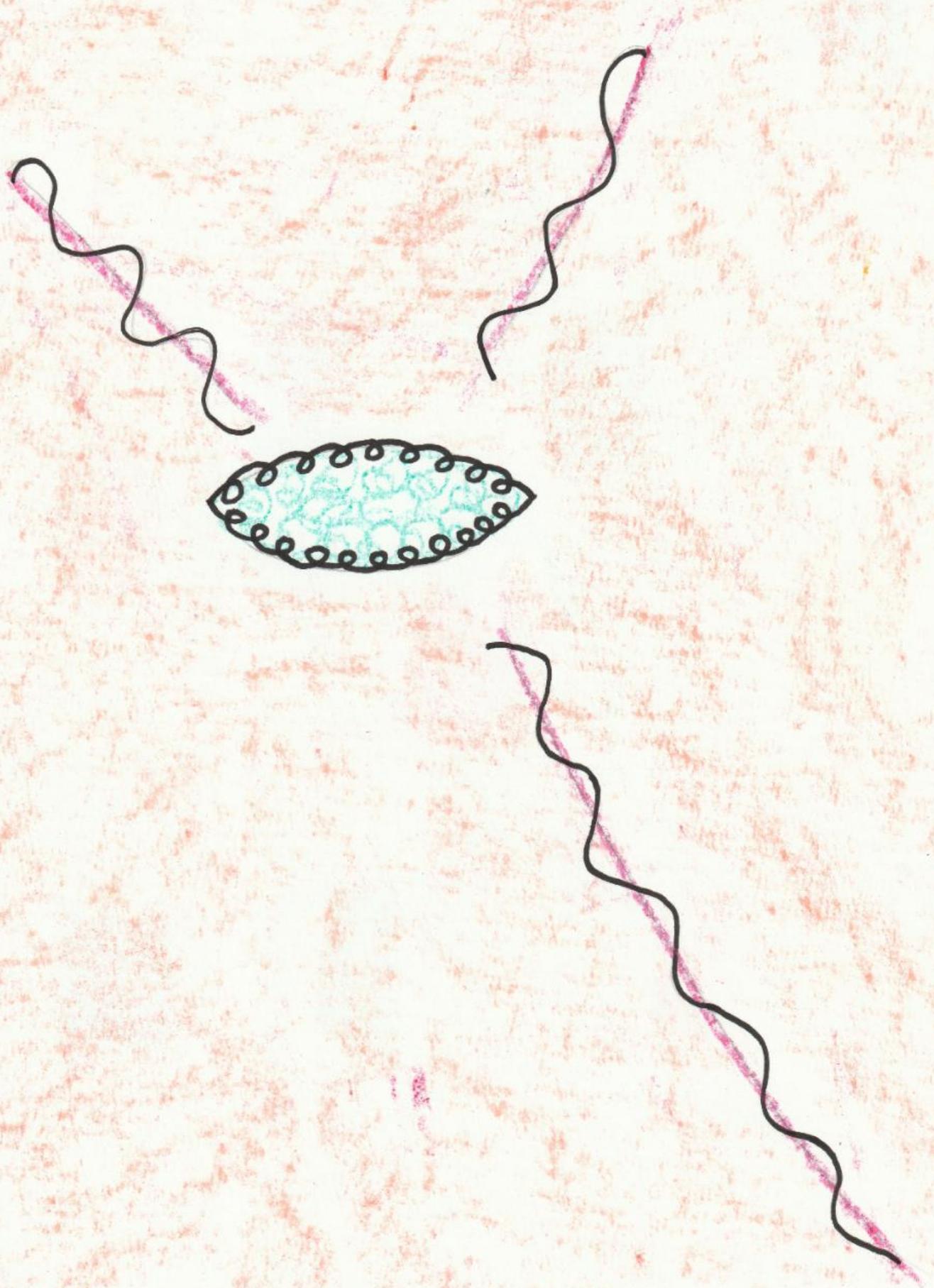
Em seguida, Vigotski elabora uma reflexão também muito importante para sua visão sobre imaginação e criatividade. Ele relaciona a atividade criativa ao talento, algo que também ouvimos frequentemente e que, inclusive, já ouvi diversas vezes no ambiente de trabalho: *Tal criança tem muito talento para as artes*. Segundo o autor e em concordância com a visão de Ostrower, a criatividade é algo que todos possuem e que “é companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2014, p. 43), contrariando a ideia de que poucos são criativos ou de que alguns

possuem dons ou talentos que os diferenciam das demais pessoas.

O psicólogo também nos diz que a imaginação é o impulso da criação. Para o autor, a imaginação criativa deve-se direcionar para a materialização e realização, que na infância se reflete em todo o comportamento humano. Isso porque para ele “a imaginação criativa em toda a sua forma tenta afirmar-se em atos exteriores, que existam não apenas para o próprio autor, mas também para os outros”. (VIGOTSKI, 2014, p. 48). Penso que a isso, podemos relacionar o fato de a maioria das crianças gostar de mostrar suas produções para as outras pessoas.

O pensamento de Vigotski (2014) permite-nos estabelecer diversas aproximações com o pensamento de Fayga Ostrower (2014) e John Dewey (2010). Apesar de ter sido escrito por um psicólogo, o livro não foca nas etapas de desenvolvimento e em uma análise mais mecânica do que é a produção artística infantil. Pelo contrário, reforça várias questões fundamentais que já tínhamos visto em Ostrower (2014) e Dewey (2010) e que constroem meu pensamento enquanto arte/educadora e guiam tudo o que foi realizado nessa pesquisa.

No próximo caderno, *Tecendo Visões*, estão todos os planejamentos e pensamentos que foram tecidos para a costura das aulas da coleta de dados. Nesse caderno, também, trago um primeiro estudo e discussão a partir das aulas gravadas e das mensagens enviadas pelas crianças. São falas, comentários e atitudes que chamaram a minha atenção e, de alguma forma, me trouxeram reflexões sobre os processos criativos das crianças.



3 CADERNO III - TECENDO VISÕES

3.1 Laços e laçadas

Após estudar as teorias e, tendo como ponto de partida a necessidade de pensar e refletir sobre as situações que vivenciava nas aulas de artes visuais com as crianças, passei a adotar algumas ações que foram permitindo com que os estudantes se sentissem mais satisfeitos e confortáveis com suas produções e com o momento de aprendizagem sobre as artes visuais.

A primeira delas foi em relação a uma aproximação maior do contexto em que estavam inseridos, trazendo as visualidades do seu cotidiano para a aula e para a produção artística. Passei a explorar seus interesses para além da aula e da instituição, com músicas, coisas que gostavam de fazer nas horas livres, o que gostavam de assistir e sobre o que conversavam com os colegas. Os estudantes falarem sobre seus interesses foi importante para que reconhecessem que as artes também existem nos animes, mangás, produções musicais, decorações e imagens que eles tinham acesso na vida cotidiana. Nos planejamentos das aulas, duas das questões que eram importantes quando eu pensava em temáticas e referenciais era: o que isso significa? Como isso se relaciona com o cotidiano das crianças?

Fui inserindo também a noção de processo (processo criativo, processo de aprendizagem em artes) ao estabelecer que as aulas teriam uma temática mensal. Na ONG a frequência e assiduidade dos estudantes acontecem de forma diferente do que existe na educação formal (escola regular). As aulas possuem uma variação grande em relação à participação e um planejamento que sequenciaram as aulas, como sendo uma dependente da outra, era prejudicial para a construção do processo de aprendizagem das crianças. Passei a adotar temáticas amplas, que exploravam os objetivos dentro de um intervalo de aulas (mensal). Assim, mesmo sem comparecer em todas as aulas, a criança teria acesso às questões tratadas durante o mês, pelo fato de as aulas se configurarem como uma unidade.

Os referenciais visuais que eu levava para a aula, foram se diversificando, para proporcionar diferentes visualidades, com as quais eles foram se conectando e se

reconhecendo. A ideia não foi levar artistas que tinham aproximação com o desenho infantil, mas mostrar diversas possibilidades de produção, com a pluralidade das artes.

Nossos sentimentos, vivências e o que temos de bagagem cultural e de imagens, também passaram a existir como referencial nas aulas. Integrando as memórias e nossas experiências anteriores em um processo educativo e criativo em que o “eu” era importante e necessário. Isso foi criando um rizoma de imagens e pensamentos que, quando eram transformados em desenho ou pintura, geravam identificação e reconhecimento. Aos poucos as frases “não sei” foram ficando menos frequentes. Mas o processo ainda é longo e perpassa não só pelos incentivos externos que eu, enquanto docente, levo para as crianças. Mas também pela relação que elas estão estabelecendo com a vida, com o local onde vivem e com as imagens que veem diariamente. Essas novas suturas foram construindo o que eu levaria para as aulas da coleta de dados, sobre o que falaremos agora.

Os dados dessa pesquisa foram todos obtidos a partir das aulas de artes visuais na ONG Movimento Pró Criança. Sendo assim, um aspecto importante que influencia diretamente nos tipos de imagens que obtivemos como dados da pesquisa é o planejamento dessas aulas. Dedicarei um tempo para explicitar como foi o pensamento para as aulas e quais temáticas elenquei para despertar as imagens das crianças e o que eu estou pesquisando: a criatividade e os processos criativos.

Quando os dados da pesquisa começaram a ser coletados, as aulas já aconteciam de forma síncrona²² pela plataforma Google Meet. É importante mencionar isso pois, com a passagem das aulas assíncronas para as aulas síncronas, uma gama de possibilidades surgiu: visitas virtuais, lousas interativas, plataformas colaborativas de produção textual, como o Google Docs, além de vídeos explicativos, aplicativos, criadores de recursos didáticos digitais, como o site WordWall. Esses recursos, que eu não utilizava nas aulas presenciais, passaram a ser meus materiais didáticos e a serem incorporados na metodologia das aulas.

O Google Meet é uma plataforma de reuniões online, em que os participantes interagem simultaneamente, com ferramenta de voz e vídeo, ou seja, eu pude ver e

²² É chamada de aula síncrona a aula em que acontece um encontro de vídeo, em plataformas como Google Meet ou Zoom. Nesse tipo de aula, professores e estudantes interagem simultaneamente, com ferramentas de vídeo e de voz.

ouvir as crianças em tempo real. Essa plataforma oferece algumas ferramentas de compartilhamento de tela (em que podemos mostrar uma apresentação em slides, por exemplo, ou outros sites e imagens que estejam aparecendo na tela do meu computador) e compartilhamento de vídeos (podendo transmitir para a reunião vídeos do Youtube ou Netflix, dois sites streaming de vídeos).

A possibilidade das aulas totalmente síncronas, para mim, foi mais um desafio necessário. Concordo com Zamperetti (2021, p.1) quando diz que “Os professores dispostos à inovação, saíram de sua zona de conforto e controle, direcionando-se à zona de risco, onde provavelmente teriam que lidar com diversos problemas técnicos, pedagógicos e metodológicos [...]”. Tive que aprender a lidar com a tecnologia e também a adaptá-la para os meus objetivos nas aulas. E, além disso, tive que construir uma metodologia de atuação, que além dos objetivos, abraçasse as necessidades das crianças. As aulas pelo Google Meet aconteceram em dois dias da semana, de manhã e à tarde, para que o maior número possível de beneficiários pudesse participar.

O curso de artes visuais do Movimento Pró Criança estava vinculado ao Projeto Interarte: arte e cultura como transformação humana. Importante mencionar algumas de suas características, pois o planejamento para as aulas da coleta de dados dessa pesquisa foi costurado a partir da temática do projeto em questão, que teve apoio da Secretaria de Cultura do Governo Federal, financiado pela Lei Rouanet, e foi aprovado no início de 2020, mas prorrogado por conta da pandemia.

O Projeto Interarte: Arte e cultura como transformação humana busca contribuir com o processo de transformação social de 400 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, que estejam matriculadas em escolas públicas da Região metropolitana do Recife, utilizando a arte como fio condutor para trabalhar as seguintes competências socioemocionais: autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Tais habilidades serão trabalhadas no processo de formação das seguintes linguagens: Artes visuais, dança, teatro, capoeira e reforço escolar. (BRASIL, 2020)

O projeto foi escrito pela comissão de projetos do movimento Pró Criança, já estabelecendo objetivos gerais e específicos e conteúdo programático. O projeto não só abarca o curso de artes visuais, mas inclui também planejamentos e objetivos de outras linguagens que existem na instituição: Dança, Teatro e Capoeira. O programa

de Artes Plásticas²³ tem como objetivo geral “possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, através do universo da arte, transformando suas potencialidades em competências para a vida” (MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA, 2019). De forma geral, nessas linguagens, os objetivos do projeto não focam especificamente no aprendizado de questões das artes, mas no “desenvolvimento” e nas potencialidades que o ensino e estudo da arte podem proporcionar, do ponto de vista socio-emocional e educacional.

Como objetivos específicos, o projeto escrito descreve:

- Compreender que a sucata pode ser utilizada como matéria-prima para o processo criativo de elementos artísticos;
- Promover uma conscientização ambiental através do reaproveitamento de objetos descartados;
- Utilizar elementos da natureza para a criação artística;
- Conhecer e identificar artistas regionais, nacionais e mundiais na linha do tempo da história da arte;
- Aplicar técnicas diversas na confecção de elementos artísticos;
- Promover atividades externas em espaços de referenciais artísticos e culturais;
- Promover as oportunidades educativas baseadas a proposta triangular de Ana Mae Barbosa;
- Desenvolver as competências socioemocionais dos educandos especialmente, estimulando a percepção, a sensibilidade e a criatividade (MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA, 2019).

Temos, então, três objetivos específicos voltados para o pensamento da sustentabilidade; um objetivo voltado para o conhecimento de artistas e da história da arte; um objetivo voltado para o intercâmbio entre as crianças e os espaços culturais; um objetivo voltado para o aprendizado de técnicas artísticas; um objetivo que sugere caminhos metodológicos e um objetivo que trata das competências a serem desenvolvidas durante o projeto. Como conteúdo programático é citado: Elementos da Linguagem Visual, Land Art, Reciclagem, Meio Ambiente, Sustentabilidade, estampa, desenho, pintura, escultura, papel machê, técnica mista, papel artesanal.

Analisando o projeto, vemos que é bem forte a sustentabilidade. Algo que eu já trabalhava antes da entrada desse novo projeto e que continuamos vivenciando, de forma paralela ao ensino das artes visuais. Outro ponto importante é que nos conteúdos programáticos não vemos, além das técnicas artísticas, conteúdo específico das artes visuais. Nesse aspecto, encaro o projeto como uma parte mais

²³ Assim é especificado no material consultado.

plástica, que indica “resultados visíveis”, mas sem focar no aprendizado de conteúdos específicos das artes visuais, como artistas, movimentos artísticos e momentos de reflexão. Por conta disso, as temáticas específicas das artes visuais foram inseridas por mim durante o planejamento anual, feito no início de 2021.

O planejamento feito para as aulas que fariam parte da coleta de dados foi, portanto, totalmente focado no ambiente digital/online e teve de adequar-se à temática institucional que contemplava o curso de artes, o projeto “Interarte: arte e cultura como transformação humana”. Por conta disso, a escolha de alguns artistas e temáticas teve influência da aproximação à cultura popular e produção cultural regional, características conceituais do projeto.

A existência forte da sustentabilidade se alinhou à nossa necessidade de utilizar materiais acessíveis por conta do distanciamento social e da interrupção dos serviços presenciais da ONG. As crianças, por conta da pandemia, assistiam às aulas em casa e os materiais que tinham disponíveis eram, em sua maioria, escassos. A maioria dos beneficiários não tinham à disposição tinta, pincéis e cola, algo que utilizaríamos bastante caso as aulas fossem presenciais.

No lugar da utilização desses materiais, adotamos tintas e colas caseiras, caixinha de leite, rolinho de papel higiênico como suportes para a produção artística.

Tendo em vista as características do projeto ao qual estavam vinculadas as aulas de artes visuais, a unidade Piedade, do Movimento Pró Criança estabeleceu um tema-gerador do ano de 2021: “Meu mundo, minha cultura”. A partir do tema, deveríamos explorar e aprender sobre a cultura local, focando a arte pernambucana.

Dividi o planejamento anual de 2021 em temáticas mensais, como já expliquei anteriormente. Elas foram:

a) Março: Mês das mulheres – barro e argila como matérias-primas ancestrais. As aulas de artes visuais deste mês tiveram como objetivo o conhecimento de mulheres artistas e artesãs nas artes, com foco principal na produção a partir do barro. Mestras do barro de cidades como Tracunhaém e Caruaru, além de artistas conceituais que utilizam esse suporte. Todas as artistas levadas como referência visual são pernambucanas. Pensar a mulher na arte, a mulher pernambucana e sua força enquanto representação artística do estado e do país. Artistas e artesãs: Maria

Amélia (Tracunhaém – PE); Maria da Cruz (Petrolina – PE); Mestre Cida Lima (Tracunhaém – PE); Christina Machado (Recife – PE).

b) Abril: Para evitar as aulas temáticas estereotipadas da Páscoa (pintar coelhinho ou ovo de Páscoa), em abril a temática foi “O divino nas artes visuais”, com artistas pernambucanos como Vicente do Rego Monteiro, Wellington Virgolino e Déba Tacana Viana.

c) Maio: O materno nas artes Visuais. Nesse mês conhecemos artistas que trabalham com a simbologia do materno em suas produções artísticas. Uma forma diferente de aprendermos sobre as artes visuais e maternidade, sem fazer os famosos “cartões de Dia das Mães”. Aprendemos sobre as artistas pernambucanas Iza do Amparo (que traz uma presença muito marcante da sustentabilidade), Guita Charifker e Clara Nogueira.

d) Junho: Mês de São João, junho teve como temática a arte popular do Nordeste, com cordel, movimento armorial e artistas que produzem a partir da xilogravura. Conhecemos J. Borges, Gilvan Samico e Ariano Suassuna.

Os referenciais visuais que levei para as aulas tinham características diversas. A partir das produções desses artistas, conhecemos Arte Moderna, Arte Contemporânea, Artesanato e algumas técnicas artísticas como a aquarela, xilogravura, bordado e estampa.

As imagens que escolhi desses artistas tinham relação com a temática da aula/do mês. No mês em que estudamos o materno nas artes visuais, por exemplo, uma das produções mais marcantes para eles foi *José Dentro* (Fig. 27), de Clara Nogueira.

Figura 27: *José Dentro*, de Clara Nogueira. Bordado e pintura sobre tecido, 2016.



Fonte: www.extrato.art/linhas-de-fuga/jose-dentro

Outras produções também tiveram um destaque por parte das crianças, como as obras de Vicente do Rego Monteiro, que vimos no mês de abril, com a temática do Divino (Fig. 28).

Figura 28: Ceia Eucarística, de Vicente do Rego Monteiro.



Fonte: www.jc.ne10.uol.com.br

As aulas tiveram uma estrutura semelhante, baseada na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Escolhi como ordem dos fatores: leitura, contextualização e produção. As aulas tiveram em média 1h15 cada uma, sendo que esses 15 minutos excedentes eram o tempo de acolhimento, o tempo que as crianças tinham para entrar na sala virtual. Separei de 10 a 15 minutos para vermos vídeos e imagens sobre os artistas e o tempo restante era para discussão e feitura da produção artística. O tempo de discussão, após o momento de leitura e apreciação das imagens, variava de aula para aula. Esse momento era o mais explorado nas aulas, nosso diálogo acerca das observações que tínhamos feito dos artistas e obras apresentadas.

A Abordagem Triangular foi uma escolha metodológica para as aulas por se tratar de uma proposta educativa que se relaciona com o que vimos anteriormente nos aspectos teóricos e pode ser facilmente costurada com uma proposta educativa pensada a partir de uma pedagogia do Imaginário. Enquanto a Abordagem nos traz direcionamentos sobre como fazer, como organizar, como trabalhar, o Imaginário nos traz indicações sobre qual o sentido da educação. Segundo Teixeira Sanchez (2006, p. 219)

Se a pedagogia remete ao “como fazer”, o imaginário remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida. Então, uma pedagogia do imaginário, independentemente do “como fazer”, remeterá sempre ao sentido que se quer imprimir à educação e à vida.

É pensar em uma educação a partir de imagens, simbologias e mitos que circulam dentro de determinada cultura. Teixeira Sanchez ainda nos apresenta alguns apontamentos sobre como uma pedagogia do Imaginário pode ser aplicada:

Nessa perspectiva, seriam, entre outras, atribuições de uma pedagogia do imaginário na escola: 1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo. (TEIXEIRA SANCHEZ, 2006, p. 225).

Essas noções relacionam-se diretamente ao que Barbosa define como características da Abordagem Triangular. Segundo a autora, ela é “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular

arte como expressão e como cultura na sala de aula [...]”. (BARBOSA, 1998, p. 41).

Os materiais didáticos digitais também foram pensados para se adequarem à metodologia. Slides, vídeos, tours virtuais. Por conta da variação de idade e da dificuldade de leitura de alguns beneficiários, raramente esses materiais tinham grandes quantidades de texto. Isso também favoreceu a leitura de imagem por parte das crianças e foi interessante ver as diferentes leituras que cada um estabelecia sobre uma mesma imagem, o que me recorda do que Dutra Pillar discorre sobre leitura de imagem:

O observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (DUTRA PILLAR, 2006, p. 13).

Essas diferentes leituras sobre as referências visuais que levei para as aulas ficaram evidentes nos desenhos das crianças, nas produções das aulas, como veremos no próximo caderno.

De acordo com o quantitativo da instituição, posso dizer que no máximo 15% das crianças matriculadas estavam frequentando as aulas online. Considerando que as crianças dos outros cursos, como judô e balé, também participavam. Os outros 85% não compareciam porque, provavelmente, tinham dificuldades em relação à internet, celular ou computador. E a cada dia que passava, minha visão sobre a situação atual era mais e mais triste, preocupada e amedrontada. Concordo com Pimenta et al. quando mencionam que

É preciso lembrar que os usuários contam com realidades diversas, famílias e alunos que apresentam dificuldades na utilização de plataformas online de ensino, seja por falta de conhecimentos ou o acesso à internet, professores que necessitam de formação técnica para orientar os processos pedagógicos de aprendizagem em ambientes virtuais, por meio de vídeo aulas, transmissões ao vivo, entre outros mecanismos de ensino. (PIMENTA et al., 2020, p.9).

Santos concorda em relação às dificuldades enfrentadas durante a pandemia. Segundo o autor, o isolamento social foi vivenciado pelas pessoas de formas

diferentes, pois “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]”. (SANTOS, 2020, p. 15).

Mas o período não foi somente de desafios. Tivemos também potencialidades que existiram nessa implantação das aulas síncronas. A primeira delas, parece óbvia, mas torna-se muito relevante para nossa discussão aqui: o encurtamento de distâncias. Não só distância física, mas também em como foi possível uma aproximação das crianças do ponto de vista intelectual e de afeto. Até porque, com todo caos existia fora da sala virtual, estávamos juntos e conversando sobre nossos medos e como estávamos vivenciando esse momento. Pensando no atendimento humanizado da ONG, a ferramenta online proporcionou um momento muito importante e acolhedor para mim e para as crianças.

Também observei nesse período a possibilidade de aprendermos enquanto estávamos nos adaptando para esse momento inesperado de isolamento. Surpreendi-me que as crianças se acostumaram facilmente à tecnologia, aos recursos que utilizamos e elas passaram a se aproximar da arte de forma natural. Tivemos conversas sobre vários temas, por exemplo, sobre como o abstrato pode dar asas à nossa imaginação e como essa distância reflete em nós artisticamente.

Gohn (2020) discorre sobre cinco processos educativos que tivemos durante a pandemia. O primeiro, relacionado à desigualdade social que se tornou ainda mais aparente. Das 200 crianças atendidas pela ONG, uma grande percentagem não estava comparecendo às aulas virtuais. Por diversos motivos, mas entre eles o acesso ao celular com internet. Além disso, dificuldades financeiras, problemas relacionados à moradia e saneamento. Vimos de forma mais explícita toda a desigualdade que existe no mundo. Também notei que a falta de materiais básicos começou a atrapalhar no andamento das aulas. Algo que não acontecia no começo das aulas online, mas que se tornou frequente a partir de julho de 2021. As crianças dizendo que não tinham papel ou lápis para produzir. O agravamento da situação econômica do país foi ficando cada vez mais aparente na nossa realidade.

Concordo com Zamperetti (2021, p. 6) quando discute que as dificuldades financeiras e em relação aos materiais interferem diretamente em como as crianças acompanham as aulas. Segundo a autora,

[..] é criado um abismo entre as necessárias práticas artísticas escolares e a realidade que se impõe – as propostas devem ser minimizadas literalmente – ou seja, tudo deve ser extremamente pensado/repensado/racionalizado em termos de materiais a serem utilizados, para que nenhum aluno possa ser excluído destes afazeres. (ZAMPERETTI, 2021, p.6).

Por conta disso, adaptamos a maior parte dos materiais. As aulas não mais estariam focadas na materialidade e na exploração dos materiais. Em contrapartida, o sensorio seria explorado com materiais não convencionais, como água, pedras, tinta caseira, massinha de farinha. Também fizemos kits de materiais com o que tínhamos na ONG, para que eles tivessem os materiais básicos para produzir e participar das aulas, mas infelizmente não conseguimos entregar os kits para todos durante esse período.

O segundo processo educativo indicado por Gohn (2020), é em relação ao papel das mulheres, que se desdobraram em muitas para conseguir lidar com a nova demanda provocada pelo distanciamento social. O terceiro, uma evidência da fragilidade das nossas estruturas médicas e sanitárias. O quarto, onde vimos que as políticas econômicas que promovem a retirada dos direitos dos trabalhadores só atendem a uma parcela da população. E, por fim, os novos relacionamentos que surgiram com o uso mais intensivo das tecnologias de comunicação online, que não eram vistos há alguns anos.

Muito do meu processo de adaptação para as aulas online foi de erros e acertos. Erramos, refletimos sobre isso e acertamos. Talvez não sejam erros, mas experiências, tentativas que aconteciam no escuro. Antes da pandemia eu não sabia editar vídeos, nunca tinha estado em uma sala de aula online nem em reuniões pelo Google Meet. O momento de isolamento chegou e para continuarmos com as ações da ONG, tivemos que aprender sobre novas ferramentas.

Depois de alguns meses das aulas online, percebi um certo cansaço nas crianças. Totalmente compreensível, tendo em vista a situação pandêmica que se arrasta, até então, por mais de dois anos. Isso interferiu em vários aspectos das aulas, desde a participação (que caiu bastante) até as produções que começaram a enviar menos vezes.

O número de estudantes foi caindo gradativamente. Se antes tínhamos 20 crianças na sala online, agora tínhamos 6 ou 7. Alguns foram parando de produzir, só

“assistiam” às aulas. Outros que costumavam estar sempre com a câmera ligada, agora não o faziam mais. Eu tinha um sentimento de esgotamento, pela situação que vivenciamos e pela mudança abrupta em nossas vidas. Isolamento social, a distância da escola, a impossibilidade de comparecer ao Movimento Pró Criança, o medo de contrair o vírus, a necessidade de sempre estar cuidadoso e atento, todos esses sentimentos foram se acumulando conforme o tempo foi passando.

Tive que pensar, então, em estratégias para reviver o nosso encontro on-line, de forma que passar um tempo na frente da tela do celular se tornasse novamente algo prazeroso, leve e que significasse algo para eles. E então, pudesse dar continuidade e forma mais aprofundada às questões da pesquisa.

Quando uma flor está murchando, temos algumas opções para tentar revivê-la. Podemos colocar mais água, deixá-la mais tempo no sol, colocar adubo, dar carinho, atenção e até conversar com ela. São estratégias para que ela deixe de murchar. Era o que eu precisava para que as aulas fossem voltando a ser um ambiente agradável e não de obrigação.

Concordo com Freire (1996, p. 43-44) quando diz que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desde o começo da pandemia, questionei-me muito sobre o meu papel enquanto arte/educadora, sobre como a arte se encontraria neste período de turbulências, sobre o ensino de artes visuais de forma online. Todos esses pensamentos foram permitindo com que eu refletisse sobre minha atuação e a consequência disso.

Fui fazendo algumas experimentações para refletir e observar sobre essa flor que estava murchando. Pensando em deixar as aulas mais dinâmicas, atrativas e alegres, pesquisei sobre recursos didáticos e sobre ensino à distância e fui adubando a terra. Tive algumas ideias que começaram a me apoiar e foram o adubo para que essa flor fosse revivendo novamente. A primeira etapa da fertilização da terra foi abrir um espaço de amizade mais forte do que tínhamos antes. Para mim, o momento não “pedia” somente minha atuação enquanto arte/educadora, mas que eu continuasse com a aproximação e o atendimento humanizado que já tínhamos na ONG, com afeto, principalmente. Comecei a conversar sobre as nossas vidas, sobre coisas que

gostamos de fazer, de comer, nossos desejos futuros. As águas iam escorrendo no espaço de diálogo, durante a aula, que não teria limites. Iniciou com gotículas, depois córregos, riachos... As crianças poderiam falar sobre o que quisessem, uma palavra, gestos, frases... tanto comigo, quanto entre si. Caso eu sentisse que naquele momento elas precisavam conversar, não ficaria tão presa ao tema da aula e nem a mostrar o que eu tinha planejado.

Freire reflete sobre o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107).

Por isso o diálogo, nossas conversas foram tão importantes nesse momento difícil e nos aproximaram bastante. E é o que permite que tenhamos o atendimento humanizado na ONG. A partir da comunicação, do diálogo, temos a formação integral do indivíduo, o que está diretamente ligado ao objetivo da educação não formal. Nesse processo, fui conhecendo mais cada um deles, memorizando seus gostos, conhecendo sobre sua forma de ver o mundo e, principalmente, sobre a sua forma de ver a arte e as referências visuais que eu levava para aula.

Depois, o que mais me trouxe resultados em relação à participação deles nas aulas, foi utilizar a música durante o momento em que eles faziam suas experimentações artísticas. De início, eu tinha planejado músicas específicas para cada aula, que tinham a ver com a temática trabalhada. Eram sons de ocarina, instrumentais, forró, MPB, diversos estilos musicais que iam se encaixando com as épocas ou artistas que tínhamos como referência visual. No entanto, eu acho que eles tinham a necessidade de ouvir e mostrar as coisas que gostavam e não necessariamente conhecer um estilo musical a cada aula.

Pedi, então, que cada um enviasse uma música que gostava de ouvir e com essas músicas criei uma playlist no Youtube. Eles não ouviriam somente músicas que gostavam, mas também as que outras crianças ouviam. Essa atitude trouxe vários benefícios para a aula. O primeiro deles em relação à interação entre elas, que tinham muitos gostos em comum. Foi se estreitando a relação entre elas.

As músicas também mudaram a atmosfera da aula para algo mais animado e vivo. Enquanto eles estavam desenhando ou pintando, cantavam e dançavam. O momento tornou-se mais agradável. Além disso, outro ponto que considero importante nesse processo de inserção das músicas é que eu, enquanto docente, conheci mais um pouco deles. E não só isso, conheci K-pop, música Gospel, eletrônica, pop, entre outros estilos que estavam fora da minha zona de conforto musical.

Concordo com Godoi (2011, p. 18) que nós professoras devemos dialogar com os/as nossos/as estudantes e conhecer a cultura que a criança traz. Segundo o autor

O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos. (GODOI, 2011, p. 21).

Assim como os conhecimentos em relação às artes visuais, todos os conhecimentos que as crianças levam para as aulas são válidos e devem ser considerados pelo/a professor/a. Isso individualiza o processo de aprendizagem das crianças e ao mesmo tempo permite que elas interajam entre si por terem conhecimentos em comum. Era recorrente que as crianças me explicassem sobre determinada música, cantor ou ritmo, assim como também foi bem recorrente que a maioria da turma conhecesse uma música que eu ainda não tinha ouvido. Assim, eles me ensinavam algo, o que os empoderava enquanto detentores de conhecimento.

Somado a isso, também percebi mais identificação comigo e com as aulas, uma vez que passaram a pedir “professora, coloca aquela música que eu gosto”. “Ah, essa é a música que fulana gosta”. Estreitando ainda mais nossa relação de proximidade.

Outras atitudes que foram revivendo nossas flores foi a de chamar convidadas para participar das aulas. Artistas e outras pessoas que tivessem relação com o tema que estávamos trabalhando, como a artista Christina Machado e a nossa visita online ao MAM-SP (Museu de Arte Moderna de São Paulo). Foi muito positivo, as crianças interagiram muito bem com as visitantes e ficaram bastante empolgadas em conhecer outros lugares.

Por fim, inseri no planejamento que na última aula do mês teríamos uma exposição mensal (Figura 29) e na maior parte da aula eu aceitaria sugestões. Brincadeiras, o que fazer, o curso da aula seria dito pelas crianças. Esse tipo de ação

me ajudou a ver, inclusive, como eles eram criativos para pensar em jogos, brincadeiras e outras coisas para fazermos online.

Figura 29. Um dos slides da Exposição Virtual, 2021.



Fonte: acervo da autora.

A aula tinha um caráter mais lúdico, ao mesmo tempo em que relembávamos os referenciais visuais que tivemos nas aulas anteriores. A exposição teve um efeito bem interessante nas crianças. Era outro tipo de exposição, por ser online, mas com tanta importância quanto seria uma presencial. Elas ficavam bem orgulhosas de verem seus trabalhos em “paredes de galerias”. Como mostro na figura 29, as fotografias das produções artísticas das crianças eram editadas e “coladas” em um fundo de galeria de arte, ficando a produção como se estivesse na parede de uma exposição, dentro de molduras. Essas imagens editadas eram depois reunidas em slides que víamos durante as aulas.

Essas questões seguiram comigo durante toda a coleta de dados da pesquisa e estiveram para preencher o momento da aula com coisas além do simples slide com imagens. Outra ferramenta didática que foi muito importante também nesse momento

foram os tours virtuais²⁴, que permitiram com que nos transportássemos para locais novos e que não conhecíamos, ampliando nossa bagagem de imagem e proporcionando-nos novas experiências.

3.2 Colcha de retalhos

A coleta de dados ocorreu de março a novembro de 2021 e incluiu as gravações das aulas, as imagens que os beneficiários enviaram por meio do aplicativo WhatsApp e as imagens das produções que eles realizaram presencialmente. Do quantitativo mencionado anteriormente das crianças da instituição, encaixaram-se na pesquisa 13 crianças. Retiramos a obrigatoriedade de participação em 50% das aulas visto que a oscilação de frequência foi bastante significativa. Consideramos, portanto, cada aula como um dado coletivo, incluindo as crianças da listagem que participaram do encontro.

As aulas presenciais retornaram em maio de 2021 para os beneficiários de 11 a 15 anos e em agosto para as crianças de 8 a 10 anos. Somente em 2022 as aulas para as crianças de 5 a 8 anos retornaram. Esse período de retorno presencial, mesmo que além do período de compreensão dos dados estabelecido num primeiro momento, também entrará para a discussão e dados da pesquisa.

Optamos por assistir integralmente a todas as gravações das aulas realizadas entre os meses de março a junho de 2021. A coleta de dados iniciou logo após o período de férias das crianças e a primeira aula a partir desse retorno já fazia parte do planejamento para a pesquisa.

A partir das falas e comportamentos das crianças nas aulas, consigo estabelecer uma visão geral sobre o período, o que vou dividir em quatro aspectos que considero fundamentais para o pensamento sobre criatividade e expressão que busco compreender.

O primeiro deles diz respeito à frequência nas aulas e à inevitável necessidade de se construir um processo, da presença das crianças para o aprendizado em artes visuais. Das treze crianças listadas para participação na pesquisa, algumas

²⁴ Reproduções 3D ou vídeos 360º de locais como museus, locais históricos, casas de artistas, entre outros, que permitem uma experiência imersiva no ambiente, de forma virtual.

compareceram em uma ou duas aulas no semestre. Em oposição, outras crianças que não tínhamos selecionado para a pesquisa por não terem um histórico de frequência grande nas aulas, mostraram-se muito mais participativas no período da coleta de dados e optamos por inseri-las, após preenchimento do TCLE, por terem trazidos contribuições importantes.

De um total de 13 crianças elencadas para a coleta de dados, três tiveram participação significativa nas aulas e, dessas três, duas estiveram presentes em quase todas. Dessas duas crianças, tenho um material de produções muito interessante e tenho também, uma quantidade considerável de material imagético para construir algumas reflexões. As 10 crianças que não participaram ativamente não me ofereceram material suficiente para uma compreensão mínima sobre seu processo educativo. As poucas imagens ou interações nas aulas foram elementos pontuais e a partir deles não consigo traçar reflexões tão profundas assim. Por conta disso, as imagens delas foram consideradas de forma coletiva, na análise que faço posteriormente.

Sabemos que diversas intercorrências existiram para a não participação dessas crianças nas aulas, desde a falta de equipamento celular, até a ausência de uma internet de qualidade e estável para acompanhar os encontros online.

Isso reforça o que vimos anteriormente com Fayga Ostrower e John Dewey, sobre a importância do processo, do mergulho, do aprofundamento, da entrega, na aprendizagem de artes visuais. As aulas de artes pensadas para uma aprendizagem significativa não são recreação ou uma atividade para quando estamos cansados das outras aulas e queremos relaxar e desenhar. O compromisso com o processo educativo é fundamental para que a criança vá construindo suas experiências particulares e aumentando sua bagagem de conhecimento.

O segundo aspecto que posso observar de forma geral assistindo às gravações das aulas é a importância que as aulas tiveram durante o período da pandemia, como momento de interação e socialização entre as crianças. Algo que se repetiu bastante foi o fato de uma criança sentir falta da presença de outra e, até, de elas chamarem umas às outras para participar da aula.

Além disso, a partir de experiências que tive em 2020, meu pensamento sobre o diálogo durante as aulas da coleta de dados era de que nossa conversa não era

apenas “papo furado”, mas tinha contribuição na produção artística deles em cada aula e no processo expressivo também. Isso porque algumas crianças que não conversavam muito nos meses iniciais da coleta de dados, foram se abrindo e participando mais ativamente a partir dos incentivos que eu levava para as aulas.

O terceiro aspecto geral que acho importante pontuar é que notei que as crianças perceberam as diferenças de planejamento e no formato das aulas em comparações com os anos anteriores. Nesse planejamento pensado para incentivar a criatividade e a expressão, vários aspectos foram deixados de lado, como atividades manuais que fazíamos em datas festivas. Cartão de Dia das Mães, desenho sobre a Páscoa, tudo isso foi ressignificado e eu senti um retorno muito positivo deles aos novos desafios que eu estava levando para as aulas.

Inclusive o tempo da pesquisa foi um período de muito aprendizado para mim, em que eu me afirmei como educadora de artes visuais e não mais uma professora que seguia sugestões e que levava atividades quase que recreativas para as crianças. Estou muito mais segura e amadurecida para defender e lutar pela aula que eu acredito.

Por fim, o último aspecto que trago nesta análise mais geral é em relação às dificuldades e limitações do ambiente online, onde a maior parte da pesquisa ocorreu. Foram muitos desafios e muitos deles superados, mas observei em várias aulas que eu estava cansada e em diversos momentos os recursos tecnológicos não estavam funcionando da forma como deveriam, coisas que só fui ter conhecimento ao assistir às gravações.

A partir de março de 2021, quando voltamos a trabalhar presencialmente, as aulas online que eu fazia na instituição eram mais conturbadas, com diversos problemas técnicos, principalmente em relação à conexão com a internet, mas também problemas de som, microfone e até dificuldades minhas de manipulação dos computadores diferentes do que eu estava acostumada. Como exemplo disso, tiveram algumas aulas em que minha transmissão de tela, o mecanismo que é usado para apresentação de slides ou vídeos, não funcionou, e as crianças ficaram sem ver a referência visual pois eu não tive conhecimento dessa instabilidade técnica. Isso com certeza prejudicou a aula, do ponto de vista do planejamento realizado anteriormente.

Esses problemas e dificuldades em relação ao ambiente online que eram feitas

na instituição interferiram nos nossos encontros, mas de forma mais intensa interferiram no meu trabalho, na minha disposição, no meu humor e demandaram de mim muito mais paciência, energia e controle emocional do que eu precisava ter quando as aulas online estavam acontecendo home office (na minha casa). Por isso, principalmente no fim da coleta de dados, eu estou muito cansada e isso é perceptível nas gravações das aulas.

Esses quatro aspectos gerais constituem um panorama do que foi o processo da coleta de dados a partir das gravações das aulas online. A seguir, trago observações mais pontuais encontradas na análise dos vídeos.

Considerarei as aulas do mês de março como parâmetro inicial, o ponto de onde partimos. Nesse mês trabalhamos com uma ideia imaginária de argila que não foi suprida de forma prática, pois não tivemos recursos para comprá-la e fazer os kits para que as crianças levassem para casa. Das cinco aulas do mês, duas foram para pensarmos sobre o suporte e fazer esboços do objeto que faríamos em argila posteriormente; uma foi para conhecermos e conversarmos com a artista contemporânea Christina Machado, a fim de trazer o olhar contemporâneo; em uma aula materializamos nosso objeto em massinha de modelar e na última aula do mês, que ocorreu no dia 31, tivemos a temática da Páscoa. Foram 7 aulas no total, considerando que a mesma aula foi feita em dois horários, de manhã e à tarde, para que mais crianças pudessem participar.

De sete aulas, em três tivemos discursos iniciados com “não sei”, vindas de quatro crianças diferentes: *Tia, não sei o que eu vou desenhar*. O que me lembrou a frase *Tia, não sei desenhar*, que foi um dos motivos que me motivaram a fazer essa pesquisa, como eu conto na introdução.

Acontece que em frases tão simples e curtas, tem muita costura envolvida. E nesse caso, coisas que eram externas ao que eu trabalhava como didática e postura em sala de aula, virtual ou presencial, coisas que as crianças levavam para a aula, como conceitos e visões já estabelecidos.

A respeito da segunda frase, apesar de não ter aparecido nas aulas desse mês, podemos refletir sobre o conceito de beleza, sobre uma idealização do desenho da criança, sobre expectativas criadas a partir de falas e gestos dos adultos aos desenhos das crianças e mais diversas questões. Concordo com Baliscei, Lacerda e

Teruya (2018, p. 2) ao dizerem que “quando as pessoas afirmam que não sabem desenhar, provavelmente, estão querendo expressar a insatisfação e, em casos mais extremos, a vergonha que sentem ao desenhar e ao mostrar seus desenhos”. A essa insatisfação que os autores mencionam, relaciono aos conceitos já estabelecidos nas crianças e que muitas vezes se transformam num entrave para a expressão e criatividade. Em que momento essa criança estabeleceu um tipo de desenho como sendo um ideal a seguir? Em que momento essa criança definiu para si, parâmetros para julgar um desenho como bonito ou feio?

À primeira frase, *Tia, não sei o que desenhar*, minha resposta foi a de sugerir que a criança tirasse mais tempo para pensar, a partir do que tínhamos visto na aula, ou de coisas que estão ao redor dela. Não trouxe ideias como “ah, você pode desenhar tal coisa”. Pelo contrário, meu desejo era que a criança fosse buscando em si mesma o que era que trazia as ideias, se era um som, uma imagem, algo que está no ambiente em que ela se encontra... Todas as vezes que fiz essa proposta, a criança aceitou pensar mais um pouco antes de desenhar e depois conseguiu seguir com a atividade.

Destaco um momento importante para discutirmos sobre as aulas de março: a aula do dia 26/03 pela manhã, em que conhecemos as produções da artista Christina Machado, que viria para o encontro na parte da tarde do mesmo dia.

Nessa aula tenho dois momentos de diálogo a pontuar e alguns insights que surgiram. O primeiro foi um diálogo entre a criança e eu.

A criança A²⁵, estava encantada com as produções de Christina Machado que eu estava mostrando nos slides, e disse: *Eu fico vendo, assim, o talento de uma pessoa, como que ela consegue fazer isso, um talento tão bonito...* (Criança A). A partir dessa fala, eu respondi-lhe que todos nós tínhamos essa capacidade, que isso não era um privilégio ou “dom” de alguns: *o artista não tem um dom que ninguém mais possui. Todo mundo tem essa capacidade de produzir e de se comunicar. E é isso que o artista faz, ele se comunica* (Niara Mackert). Tivemos, então, alguns segundos de silêncio. E depois o assunto mudou. Esse foi o único momento em que a ideia de

²⁵ As crianças serão “nomeadas” por ordem alfabética e as letras não têm relação nenhuma com a inicial de seus nomes. Preservamos a identidade de todas as crianças participantes da pesquisa. A criança A não é estudante do curso de artes visuais, ela faz outro curso na instituição e não costuma frequentar as aulas assiduamente.

dom e talento apareceu nas aulas. Esse tipo de questão eu já trabalhava com as crianças desde que entrei na instituição, mas a criança em questão não fazia o curso de artes.

O segundo diálogo que tenho a pontuar é entre a criança B e C. Esse diálogo foi o ponto de partida para que nas próximas aulas eu percebesse um aspecto importante sobre as produções da criança B, uma das principais para essa pesquisa.

Toda vez que a criança termina o desenho ou a produção da aula, peço para que mostrem para mim e para as outras crianças. A produção da aula do dia 26, a última aula sobre a temática do mês, era um desenho sobre alguma coisa que tivesse chamado a atenção delas nas três aulas anteriores. A criança B está mostrando seu desenho, e quando estou elogiando o trabalho dela (era um desenho de um pássaro), a criança C interrompe e diz: *ela pegou da internet, Tia, porque eu já desenhei esse passarinho* (Criança C). Vou relacionar essa frase posteriormente a outras atitudes da criança B durante das aulas.

O mês de abril teve como temática o divino nas artes visuais. Nesse mês tivemos a aula mais “diferente” de todo o planejamento para coleta de dados. Os objetivos das aulas desse mês, em que é comemorada a Páscoa, eram proporcionar, a partir do estudo do divino, uma conexão maior com o que as crianças acreditam. Sabemos que nessa idade as crianças geralmente seguem as crenças dos pais e da família, mas as aulas tiveram como objetivo principal proporcionar reflexão e conexão com o sagrado, sem ter foco em nenhuma religião (mesmo o Movimento Pró Criança sendo uma instituição católica).

Preparei para o dia 16 um momento específico de introspecção/ meditação guiada. Eu gosto bastante de momentos assim em que podemos desligar o piloto automático e pensar mais profundamente sobre determinado assunto. O objetivo dessa aula, segundo o planejamento, era pensar no divino que temos dentro de nós, como vemos o mundo e o divino no mundo? Essa aula foi uma experiência sensório-perceptiva, de introspecção e conexão com o que cada um acredita.

A meditação ocorreu da seguinte forma: pedi para que, num primeiro momento, todos fechassem os olhos. A partir de então, eles deveriam imaginar um lugar legal, que gostavam e se sentiam confortáveis, seguros. Eles iam caminhando e observando os detalhes desse lugar, quais elementos eram presentes ali e, após esse momento,

tentariam identificar porque eles se sentiam confortáveis e seguros naquele lugar. Meu objetivo com isso não era uma aula com religião ou crença como foco. Mas sim, um pensamento sobre o divino como algo que traz paz, que acolhe. E isso pode se refletir em diversas coisas, lugares ou situações.

Depois que as crianças identificassem esses elementos, elas deveriam abraçá-los. Esse momento foi interessante porque algumas crianças literalmente abraçaram a si mesmas, como se isso fizesse parte delas. Outras esboçaram uma risada e continuaram da mesma forma. Eles deveriam, então, caminhar de volta para casa com esses elementos nos braços. A produção da aula seria sobre as coisas que eles trouxeram nos braços.

Tivemos uma variedade muito grande de elementos e lugares que foram imaginados. Apareceram: o céu, um panda, um monte de doces, sorvete unicórnio, a casa da tia, animais, o Beto Carrero²⁶, uma floresta com pedras e cavalos e, inclusive, um cenário em que a pandemia acabava e a criança poderia rever os amigos e brincar novamente com eles.

A maioria das crianças conseguiu se concentrar na meditação e realmente trouxe elementos bem interessantes nessa interação consigo mesmas. Outras tiveram dificuldades para se concentrar e davam risada ou abriam os olhos antes da dinâmica terminar. Eu penso que, em grande parte, essa diversidade de reações deve-se ao fato de que esse tipo de dinâmica requer entrega e confiança. E às vezes, até por vergonha, eles se privam de participar. Mas, de forma geral, foi uma dinâmica muito construtiva.

Para fechar a aula, enquanto estavam desenhando, tivemos a estreia da lista de reprodução coletiva, que foi um sucesso absoluto. Cantaram e dançaram bastante e se identificaram com as músicas que eles e os colegas escolheram. A partir disso, a lista de reprodução coletiva caminhou conosco até o fim do ano.

Além do destaque da aula do dia 16, trago também algumas falas que chamaram a minha atenção no mês de abril: *gosto da tarefa de artes porque não precisa copiar* (Criança D); *Tia, a gente vai ter que desenhar algum desses quadros que acabou de aparecer?* (Criança E). As duas frases são de crianças e aulas

²⁶ Beto Carrero é um parque temático que fica no estado de Santa Catarina.

diferentes, mas possuem uma coisa em comum: a cópia.

Para analisarmos o papel da cópia dentro dessa pesquisa, preciso, antes, refletir sobre a diferença entre cópia e apropriação. Confesso que, antes de começar a estudar o material teórico para construção deste texto, falar e pensar em copiar desenhos eram coisas que eu tentaria evitar a todo custo, pois encarava, pensando em uma educação que incentiva a criatividade e a expressão, que a cópia poderia, de alguma forma, influenciar negativamente nas produções das crianças durante minhas aulas.

Minha repulsa pode ter origem lá nas minhas aulas de artes da escola, com meus 12 ou 13 anos e com a minha habilidade de copiar as obras de artes mostradas pelo professor, achando que estava fazendo *releituras*. Mas o que me incomodou tanto no hábito da cópia não foi o copiar em si, mas a importância maior que tinham os desenhos copiados.

Minha negação não tinha um fundamento por trás, era apenas negação. *Não, não acho certo que as crianças copiem, não gosto da ideia de incentivar desenhos xerocopiados para preencher ou pintar*. Inclusive, como comento no caderno III, mudei o formato das aulas remotas de artes visuais por perceber que as crianças estavam tentando copiar o que eu fazia e mostrava e esse não era meu objetivo. Acontece que, mesmo essa aversão à cópia ainda existindo em mim, ela precisa ser fundamentada e aprofundada. Por que eu penso dessa forma?

Brent e Marjorie Wilson (2011) nos trazem que todos nós sofremos influências externas no processo de criação, problematizando ideias anteriores de que os adultos "estragam" as crianças e que intervenções do professor e referências visuais poderiam interferir negativamente em seu desenvolvimento e, conseqüentemente em sua produção criativa e ensino/aprendizagem. Essa problematização surge no período posterior ao pensamento da livre expressão em que se era considerado que as produções das crianças não deveriam ter qualquer influência dos adultos, pois ela possuía internamente a habilidade da criatividade e criação, que eram desenvolvidas naturalmente. Segundo os autores, "todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos". (WILSON; WILSON, 2011, p. 60).

Isso me lembrou imediatamente da célebre frase de Antoine Laurent Lavoisier

que ouvi do meu professor de química no ensino médio: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” (PINCELI, s/d), a famosa Lei da Conservação da Matéria. Lavoisier, que viveu entre 1743 e 1794, é considerado o pai da química.

Assim como Fayga Ostrower, John Dewey e a própria frase de Lavoisier, concordo que o ambiente e o contexto em que estamos inseridos influenciam nas nossas produções, assim como as referências visuais servem-nos de material, de bagagem, para nossas criações artísticas. Não se cria algo que já não tenha sido visto anteriormente. Inclusive, tomo como postura profissional, apoiada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, a leitura de imagens como parte do processo da produção criativa.

O processo produtivo seria, nesse ponto de vida, o ato de dar forma a partir da transformação, o que trago aqui como definição de apropriação. Quando criamos, apropriamo-nos de todas as imagens que já vimos e que estão em nossa memória. Utilizamos essas imagens e transformando-as em algo novo, individual, criado por nós.

Admitir influências não é, necessariamente, abraçar a imitação. Palavra que o dicionário Oxford define como “ato ou efeito de imitar / representação ou reprodução de uma coisa, fazendo-a semelhante a outra / cópia que se faz das ideias ou obras de alguém, apresentando-as como se fossem próprias; plágio” (MICHAELIS, 2001). Esse termo traz a ideia de cópia literal, que é quando se tem o objetivo de *fazer igual*.

A cópia pode ser muito eficaz e positiva para uma aprendizagem mais focada na técnica, que vemos nos desenhos de observação, na alfabetização, cópias de obras de arte famosas, em que os objetivos do ato de copiar não são o de criar algo, artístico ou não, mas de apreender sobre formas, volumes, linhas e proporções.

Segundo Wilson e Wilson (2011) quando bloqueamos as interferências nos desenhos das crianças e buscamos que elas realizem produções naturais e espontâneas, acabamos motivando que as crianças produzam e reproduzam as concepções do que nós adultos consideramos como arte infantil. Para os autores,

Nós encorajamos as crianças a produzirem a nossa imagem de uma arte infantil “natural”, “criativa” e “espontânea” ao mesmo tempo em que fechamos os olhos para os desenhos reais – os copiados – que poderiam revelar a verdadeira natureza do aprendizado artístico (WILSON; WILSON, 2011, p. 60)

Posteriormente, Wilson e Wilson comentam que, na infância, a partir dos 8 ou 9 anos, as crianças começam a adquirir o que os autores chamam de “convenções artísticas”, que, no meu entendimento, se constituem de elementos e experiências em relação à técnica, do ponto de vista mais formal (como desenhar uma cabeça, como evoluir o desenho do ponto de vista técnico). Inclusive, os autores discutem que esse aprendizado continua por toda a vida e utilizam um exemplo de como essa não interferência influenciaria no desenvolvimento das crianças ao citar idosos que, por não desenharem desde a infância, traziam desenhos com características infantis, como os braços saindo da cabeça.

Para Wilson e Wilson (2011), essas pessoas podem ter crescido sem modelos para serem imitados e, por conta disso, não passaram dos estágios iniciais de maturação.

Acontece que, o aprendizado da arte e do desenho não depende só do ponto de vista técnico, mas também da imaginação, pois não temos como objetivo das aulas de artes visuais somente o desenvolvimento do desenho ou a aprendizagem da técnica, mas o autoconhecimento, o pensamento crítico, o desenvolvimento da expressão, da segurança de si, da autoestima e muitos outros, incluindo o aprendizado sensível sobre as artes visuais.

Lembremos quando Vigotski relaciona a imaginação à realidade: para o autor, algo que liga a imaginação à realidade é a presença de elementos reais em objetos imaginados, o que se relacionaria com o processo de apropriação, diferente do que é defendido por Wilson e Wilson. Lowenfeld e Brittain também pode contribuir para essa discussão quando refletem, em relação ao ato de imitar, que “a criança que imita pode tornar-se dependente no raciocínio e subordinar suas ideias e a expressão destas às de outrem” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.30).

Em suma, temos duas visões sobre o processo de cópia: a cópia como mecanismo de um aprendizado técnico, com foco na forma, na linha, no volume, nas proporções... e a cópia como obstáculo da expressão, do pensamento criativo e da imaginação. Essa última sendo relacionada ao processo de autoconhecimento, ao afeto, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à capacidade de leitura de obra de arte, à compreensão da arte contemporânea e conceitual.

Minha análise agora dá um salto e chega até o mês de junho, pois no mês de maio não observei falas nem atitudes que requeressem uma reflexão mais aprofundada. No mês de junho, portanto, em diversos momentos apareceram falas que considero importantes para essa análise, por possuírem algum elemento do que está sendo trabalhado e observado nessa pesquisa. Começo pelas aulas do dia 10/06. As duas aulas (pela manhã e à tarde) foram feitas em colaboração com a professora de Letramento, uma sugestão da coordenação, por se tratar de um tema que poderíamos construir muito bem juntas: o cordel.

Enquanto eu fiquei com a parte visual e artística, levando referenciais como J. Borges e explicando sobre o processo da xilogravura, a professora de Letramento trouxe um pouco da parte textual, com rimas e organização textual da poesia de cordel. Nessas duas aulas, tivemos títulos e desenhos de cordéis muito diversificados. São alguns: *As maravilhas do mundo inteiro* (Criança F); *A história de José, o curioso* (Criança H); *Maria e o João* (Criança G); *As histórias de Tia Niara* (Criança J); *As cobras andantes e o dragão* (Criança I).

Tenho duas observações sobre as aulas desse dia, que escolhi justamente pelos diálogos e conversas que sugeriram. A primeira, um diálogo com a criança B. Nessa aula, a conexão estava instável, então eu não estava conseguindo ver as imagens das crianças, e isso fazia muita falta. Logo após minha explicação sobre a produção da aula (fizemos a capa e inventamos o título do nosso cordel e, posteriormente, criamos a poesia, a história), a criança B perguntou: *Pode ser qualquer história? Até mesmo se já tivesse criado alguém?* Eu respondi-lhe que sim, pensando que ela estava se referindo a criar alguém, um personagem. Somente na gravação que eu tive acesso às imagens e percebi que a criança B estava segurando diversos livros de história nas mãos. Pouco tempo depois, ela disse: *Eu vou escolher entre “as férias de Terezinha” e “o susto do rato inocente”* (Criança B). Eu respondi: *Que legal, você fez várias opções!* (Niara Mackert). Mas só percebi que eram títulos de livros assistindo à gravação. No fim do mês, um diálogo parecido voltou a ocorrer com a criança B.

Na aula do dia 30 de junho, conhecemos a artista Chiharu Shiota²⁷ e a produção artística era fazer um desenho que trouxesse muitas linhas (em referência às linhas da vida, Fig. 30).

Figura 30: uma das produções da artista Chiharu Shiota apresentadas na aula.



Fonte: <https://www.chiharu-shiota.com/>

Tivemos um episódio importante para a pesquisa nessa aula. Ele partiu desse diálogo abaixo:

Pode pesquisar, tia? (Criança B)

Pesquisar o que, especificamente? (Niara Mackert)

Tipo assim: desenhos (Criança B)

Olha, era bom que você tentasse fazer sem pesquisar, o que você acha? (Niara Mackert)

A criança B esboçou uma feição triste, chateada.

Eu acho complicado porque eu não tenho criatividade, interrompeu a Criança Q.

A partir desse diálogo, conversei sobre a criatividade: *Todos têm criatividade, só precisamos trabalhá-la. Por exemplo, se a gente vai para a academia, quanto mais a gente vai, mais o nosso corpo se acostuma com os exercícios que fazemos e inclusive nosso corpo vai começar a sentir falta desses exercícios se pararmos de ir. Com a criatividade, quando a gente desenha e pinta é a mesma coisa. A gente tem que sempre exercitar* (Niara Mackert)

A criança B novamente esboçou uma feição triste, chateada. Então eu disse: *Se você tiver mesmo a necessidade de pesquisar, você pode, vou te deixar livre para isso. Mas seria bom que você tentasse pensar mais um pouquinho* (Niara Mackert).

²⁷ Artista visual nascida em Osaka, Japão. Suas produções são principalmente instalações e a artista traz a linha como elemento comum em várias produções.

A criança B então mudou de assunto e mostrou um desenho que fez na aula de uma outra professora. Pouco tempo depois disse que tentaria fazer um abacaxi. Nessa aula eu pude perceber de forma mais direta a dependência e a relação da criança B com a cópia e a reprodução de desenhos estereotipados, o que se repetiu em outras aulas. No estudo das imagens falo mais sobre isso.

Vejo aqui que as falas das crianças B foram quase opostas às explicações realizadas pelas crianças D e E. Enquanto a criança B sentia a necessidade da cópia, de pesquisar desenhos para fazer sua produção, as crianças D e E já queriam se livrar disso. A facilidade de acesso pelas crianças a sites de pesquisa como o Google e Youtube, com um grande banco de imagens e apps de vídeos como Tiktok, que possuem vários vídeos no estilo DIY, podem interferir nos momentos de produção artística durante as aulas de artes. Considero, nesse contexto, a cópia como algo que não é construtivo, principalmente do ponto de vista da criatividade e expressão. A criança B retornou às aulas presenciais em maio de 2021.

A última aula que incluí na coleta de dados foi em 08 de julho. Mesmo esse mês já não entrando no planejamento da coleta de dados, preparei uma aula que focasse mais nos elementos corporais, na expressão do corpo, com dança e diferentes desafios para movimentarmos o corpo. Essa aula veio num momento que percebi muito cansaço, tanto meu quanto das crianças. Estar muito tempo sentado em frente ao computador, com o corpo estabilizado e parado pode ter influenciado na rotina das crianças, que estavam acostumadas a correr e brincar bastante.

Nessa aula, que ocorreu em dois horários também, eu levei algumas músicas de ritmos diferentes e alguns desafios para eles, como dançar com 50 % da capacidade do corpo, dançar como se ninguém estivesse vendo e dançar imitando um animal que eles escolhessem.

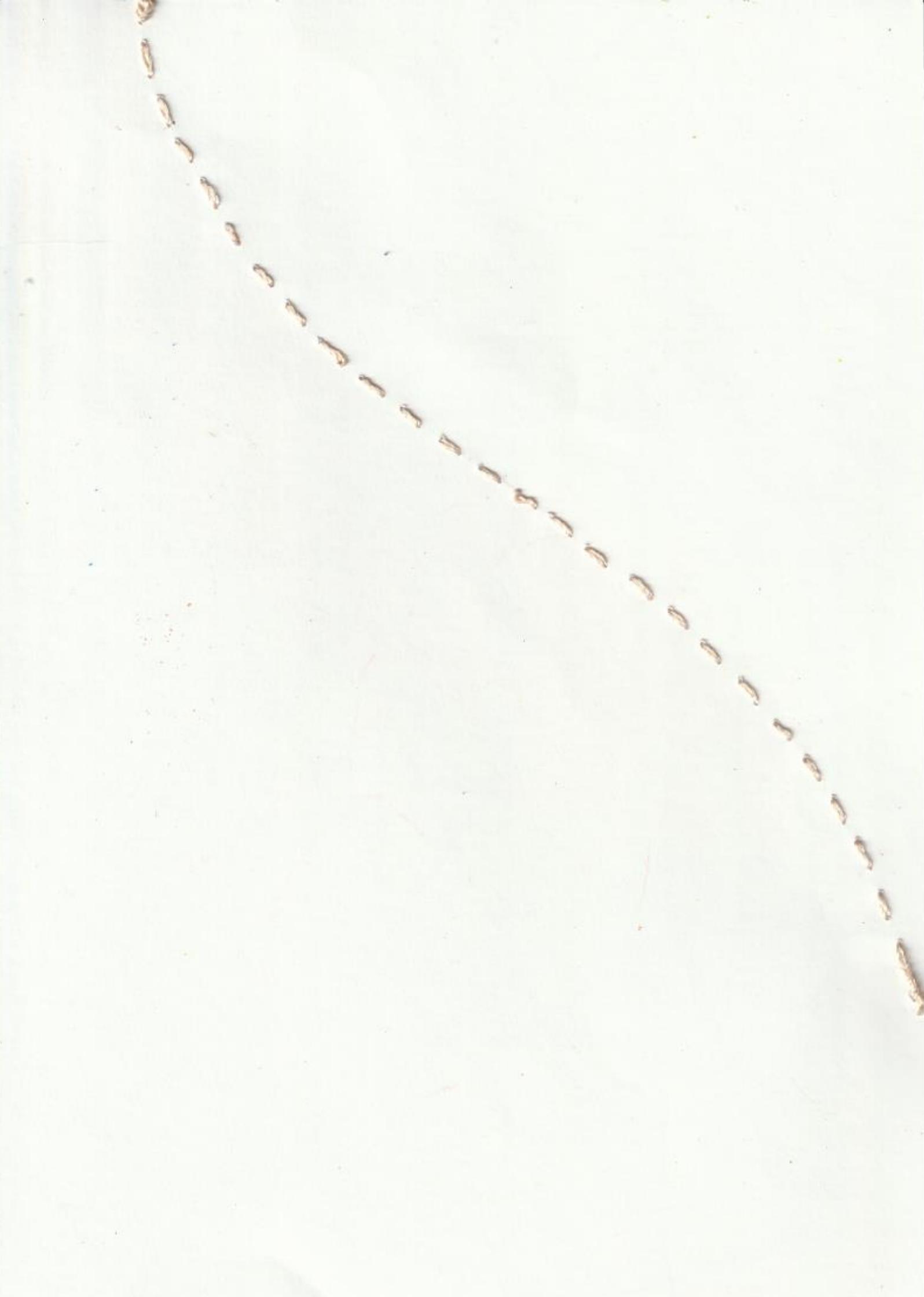
Infelizmente a gravação pelo Google Meet não me permitiu rever os movimentos que as crianças realizaram. Como eu estava transmitindo a música e as crianças estavam com os microfones fechados, a imagem que aparece na gravação é somente a minha. Mas, de forma geral e a partir das minhas anotações, muitas crianças se permitiram extravasar, dançar, pular e cantar. Foi um momento muito bonito. Inclusive tivemos crianças que participaram nos dois horários.

Finalizo esse tópico com as discussões das falas e do chat concluindo que o período da coleta de dados da pesquisa foi um período de muito amadurecimento. As aulas planejadas tiveram um outro olhar, que agora buscava incentivar a criatividade,

valorizar os sentimentos, os assuntos que iam surgindo na aula e trazer para nossas discussões o cotidiano. Ao abandonar um formato de aula instrutivo, em que eu mostrava o que era para fazer e eles deveriam reproduzir, como eram as aulas no primeiro momento da pandemia, eu os notei mais receptivos, mais empolgados e tive muitos elogios às aulas.

Compreendo que no deflagrar da pandemia e da quarentena, estávamos em constante aprendizado, pois era uma situação ainda não vivenciada e as aulas remotas eram novidade para mim. Mas o aporte dos teóricos, das disciplinas do mestrado e com o avanço da pesquisa, eu senti muito mais segurança no que eu estava fazendo, eu me senti muito mais professora de artes.

No próximo caderno, começo a compreensão das imagens a partir da fenomenologia do imaginário. Nele, será possível materializar essas observações que trouxe agora.



4 CADERNO IV -CAMINHANDO PARA DESCOBERTAS

4.1 Casas e botões

Agora, as imagens nos falarão sobre os processos criativos das crianças durante a coleta de dados. Aqui, relaciono a imagem à fenomenologia do Imaginário, com referenciais principais do *Dicionário de Imagens, Símbolos, Mitos, Termos e Conceitos Bachelardianos*, de Agripina Encarnación Alvarez Ferreira; e o *Diccionario de los Símbolos*, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. No entanto, optei por incluir os demais autores que foram base dessa pesquisa, para relacionar a teoria da criatividade à Fenomenologia da Imaginação, aproximando as noções de Fayga Ostrower, John Dewey e os pensadores da psicologia, às simbologias das imagens que apareceram durante a coleta de dados.

Este capítulo foi dividido em subcapítulos de acordo com algumas crianças participantes da pesquisa que tiveram maior participação nas aulas e, logo, maior número de imagens enviadas e recolhidas. Nesse primeiro estudo, trago as percepções em relação a cada criança, compreendendo sua produção individual e os símbolos que aparecem com mais frequência em suas pinturas e desenhos. Dessa forma, faço uma análise individualizada e posso refletir sobre o processo de cada participante da pesquisa, pois, de acordo com Ostrower (2014, p. 147), “não se pode perder de vista que cada pessoa constitui um ser individual, ser in-divisível em sua personalidade e na combinação única de suas potencialidades”.

Num segundo momento, este estudo migra para um formato mais geral, considerando todas as imagens das crianças e novamente quais são os temas que mais se repetem. Num entendimento mais geral eu pude traçar reflexões a partir do coletivo, incluindo imagens de crianças que não participaram em todas as aulas e, por conta disso, um pequeno conjunto individual de imagens. Assim, todas as imagens são consideradas e nenhuma criança deixa de contribuir para a coleta de dados.

As imagens aqui apresentadas têm três fontes: a primeira é aquela em que as próprias crianças enviaram fotos para o WhatsApp institucional do Movimento Pró Criança. Essas imagens foram encaminhadas para meu WhatsApp pessoal e depois organizadas. A segunda fonte é a partir de capturas de tela durante as aulas. Quando as crianças mostravam os desenhos, uma captura de tela era feita. Como não foram

todas as crianças que enviaram os desenhos por mensagem, a captura de tela foi importante para registro da produção. Por fim, também considerei relevante incluir algumas produções que foram realizadas presencialmente nas aulas.

Damos início ao estudo das imagens a partir do material enviado pela criança B. Essa criança não fazia parte do curso de artes visuais antes da pandemia. Nossa relação e sua participação nas aulas de artes visuais intensificaram-se a partir das aulas remotas que aconteceram a partir de 2020. Foi a partir desse período que eu passei a conhecer um pouco mais sobre ela.

Percebo que, alguns beneficiários que participam das aulas de artes visuais há mais tempo possuem uma visão diferenciada sobre os temas da arte. Pequenos detalhes, como a cópia, a autodepreciação da produção (chamando de feio, rasgando, rabiscando), a comparação das suas produções com as produções dos colegas... Esse tipo de ação era mais frequente em crianças que não participavam das aulas de artes visuais e, por consequência, que não estavam acostumadas com o que tínhamos como conteúdos e aprendizados.

O material recolhido na coleta de dados dessa criança é de 7 fotografias de 7 aulas remotas diferentes. Antes de adentrarmos em uma compreensão do ponto de vista do imaginário, é importante ressaltar algumas observações sobre essas produções. De 7 produções que a criança B realizou durante as aulas, 4 delas são facilmente encontradas em tutoriais de desenho no Youtube ou imagens de desenhos para colorir (como mostrado nas figuras 16, 17, 18 e 19) a partir de palavras chaves simples como: *desenho fácil de flor*, *desenho abacaxi para colorir* e *como desenhar pássaro*. Eu as encontrei no formato de vídeo ou imagem para baixar. E são as imagens que trarei para este estudo. Tomei conhecimento sobre o hábito dessa criança de copiar os desenhos quando estava reassistindo e compreendendo as gravações das aulas online, com a fala da criança C, que trago no subcapítulo 3.5.

Figura 31: imagens do vídeo do Youtube.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ofJjedPg9A&t=89s>>

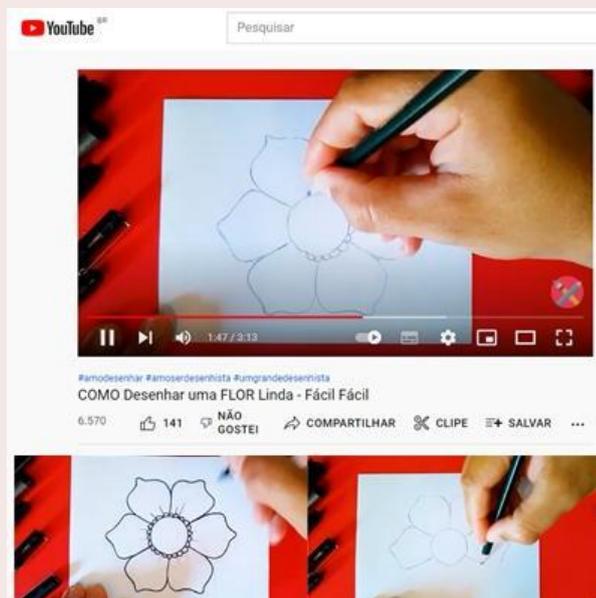
Acesso em 03 de abril de 2022.

Figura 32: Desenho da Criança B.



Fonte: acervo da autora, 2021.

Figura 33: Imagens do vídeo do Youtube



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=lpCk8l5u9Hg&t=73s>>

Acesso em: 03 de abril de 2022.

Figura 34: Desenho da Criança B



Fonte: acervo da autora, 2021.

Diferente das aulas presenciais, nas aulas on-line eu, enquanto professora, não tinha o total conhecimento sobre o que a criança estava fazendo, então ela tinha mais liberdade para copiar de livros de histórias ou até mesmo entrar em um vídeo do

Youtube e pegar uma imagem pronta para copiar. A criança B, assim como a maioria das crianças que participava da aula, não ficava com a câmera ligada o tempo todo, só o fazia às vezes para mostrar algo.

Compreendendo o material de imagens e dados enviados por essa criança para a pesquisa, eu me chateei muito e tive um enorme sentimento de culpa e incapacidade, por não ter percebido o costume que ela criou (ou já tinha) de copiar desenhos, praticamente em todas as aulas. Não sei dizer em que momento esse costume foi criado, ou por quem foi incentivado, mas observaremos o comportamento dele observando as imagens a seguir. Depois de refletir mais sobre meu papel e os objetivos da pesquisa eu entendi que, aqui nesse texto, no período do mestrado e com esse estudo eu não pretendo mudar ou transformar diretamente a realidade, mas sim compreendê-la. Para além desse momento de investigação, como arte/educadora, meu objetivo será, a longo prazo, tentar minimizar esse interesse na cópia de desenhos e incentivar que ela crie seus próprios, a partir da transformação, como mencionei anteriormente.

Mesmo os desenhos tendo sido copiados pela criança B, a análise do ponto de vista do imaginário torna-se relevante devido ao processo de escolha. Ela escolheu, naquela aula, naquele momento, copiar o desenho de uma flor, um abacaxi ou um pássaro. E a partir disso, podemos ver os elementos que se repetem.

Trago duas imagens que aparecem mais vezes nos desenhos dessa criança: o pássaro e a flor. O pássaro aparece em duas aulas do mesmo mês, o mês de março, enquanto as duas flores aparecem no mês de abril. Em março conhecendo sobre as produções com argila. Nas imagens das apresentações de slides que mostrei nesse mês, o pássaro aparece muito timidamente em uma obra de Maria Amélia (Fig.20).

Já a flor aparece com um pouco mais de frequência nas produções da artesã Cida Lima (Fig. 21). Em abril, quando a temática era o divino nas artes visuais, as flores apareceram na aula do dia 16, aula em que a criança desenhou a flor da figura 19, com as produções do artista Welington Virgolino (Fig. 22).

Figura 35: Peça de Maria Amélia (pombos).



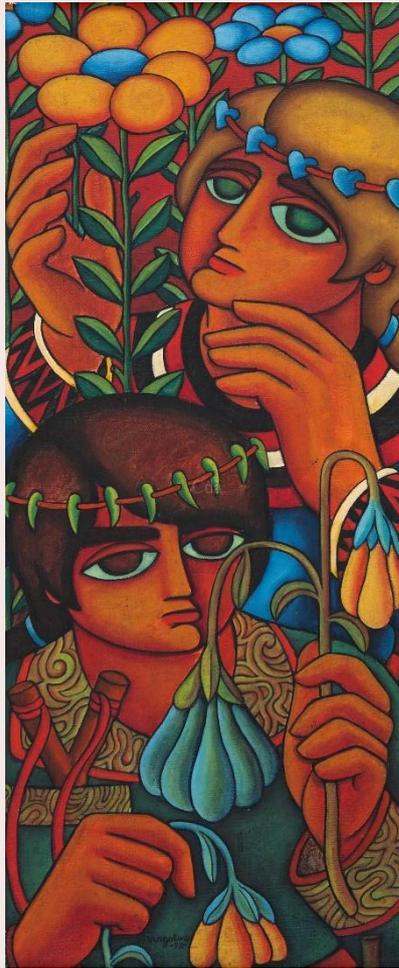
Fonte: < <http://www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/maria-amelia-mestre/mestre> >
Acesso em 03 de abril de 2022.

Figura 36: Peça de Cida Lima (detalhe flor).



Fonte: < <http://www.artesanatodepernambuco.pe.gov.br/pt-BR/mestres/cida-lima/mestre> > Acesso em
03 de abril de 2022.

Figura 37: Caim e Abel. Wellington Virgolino. 1973.



Fonte:

<<https://web.facebook.com/wellingtonvirgolino/photos/a.266478113527591/997888463719882/>>
Acesso em 03 de abril de 2022.

Segundo o Dicionário de Alvarez Ferreira (2013), a flor nos remete a um símbolo de ascensão, relacionado à luz que emana do florescer. “Cada flor [...] tem sua própria luz. Cada flor é uma aurora”. (ALVAREZ FERREIRA, 2013, p. 83). Um sonhador de céu deve encontrar em cada flor a cor de um céu”. Segundo o dicionário de Chevalier

Para Novalis (Heinrich von Ofterdingen) a flor é um símbolo de amor e harmonia que caracterizam a natureza primordial; identifica-se com o simbolismo da infância e um pouco com o estado edênico. [...] A floração é o resultado de uma alquimia interior, união da essência (ching) e respiração (chi), da água com o fogo. [...] A flor é idêntica ao elixir da vida; a floração é o retorno ao centro, à unidade, ao estado primordial (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 504).

Portanto, também pode se relacionar à inocência, ao início ou à renovação da

vida. Durante as aulas do mês de março, nossa temática foi a argila como matéria prima ancestral, primordial, relacionada à mulher e ao gerar que sai do seio da terra. Já as flores das aulas seguintes ligam-se ao divino, à relação entre a mãe natureza e à criação. A criança B ter escolhido representar duas vezes o símbolo da flor, nesse contexto, pode-nos indicar sensibilidade e compreensão sobre o que estávamos vivenciando nas aulas, algo mais intimista e delicado.

Já a imagem do pássaro aparece em duas formas diferentes: a coruja e o pássaro. No texto de Fernandez temos uma citação de Bachelard em Lautréamont (1970), que diz:

O pássaro e o peixe vivem num volume, enquanto nós apenas vivemos sobre uma superfície. Eles têm, como dizem os matemáticos, uma “liberdade” a mais do que nós. Como o pássaro e o peixe têm um espaço dinâmico semelhante, não é absurdo que no reino dos impulsos, no reino da imaginação motora, se confundam os dois gêneros animais [...]. (Lautréamont. p. 51-52 apud ALVAREZ FERNANDES, 2013, p. 67).

Podemos relacionar então, o pássaro com um símbolo de liberdade e ascensão. No dicionário de Chevalier,

O vôo predispõe que os pássaros sejam símbolos da relação entre o céu e a terra. [...] É sinônimo de presságio e mensagem do céu. Este é o significado dos pássaros no Taoísmo, de onde os Imortais fazem figuras de pássaros para significar leveza, libertação do peso terrestre. [...] Na mesma perspectiva, o pássaro é a figura da alma que escapa do corpo [...]. Em geral, os pássaros simbolizam estados espirituais, anjos, estados superiores de ser. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 154).

Já a coruja, indica um simbolismo mais melancólico, que, segundo Chevalier e Gheerbrant, liga-se à tristeza e à obscuridade, pois são animais que não encaram a luz do dia. Podemos relacioná-la ao místico, ao escuro e ao profundo. Ainda é definida por ser

[...] o emblema do relâmpago, sua imagem aparece nos padrões reais. É a ave consagrada aos ferreiros e aos solstícios; nos tempos arcaicos, presidiu os dias privilegiados em que os ferreiros faziam espadas e espelhos mágicos. [...] Para os índios da pradaria a coruja tem o poder de dar ajuda e proteção à noite. Daí o uso de penas de coruja em certas cerimônias rituais (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 204).

Temos, então, nos desenhos da criança B uma predominância de símbolos de ascensão, relacionados ora à liberdade, ora à luz, ao nascimento. Ambos os símbolos se relacionam ao céu, apesar de a criança não trazer representações do céu em seus

desenhos. A repetição das imagens na produção dessa criança não aconteceu de forma tão intensa, apesar de termos uma forte presença de elementos estereotipados, frutos da cópia idêntica a outras produções e desenhos. Aqui, a cópia nos tira dados fundamentais para a compreensão do pensamento dessa criança, uma vez que, concordando com Lowenfeld-Brittain, “o modo como as coisas são representadas é uma indicação do tipo de experiências que a criança teve com elas” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.162).

Concordo com Vigotski, quando discorre que a ação de copiar ou desenhar a partir de observações da natureza “não cria nada de novo, limitando-se fundamentalmente a repetir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente”. A partir desse ponto de vista, e considerando que a atividade criativa é, para o mesmo autor, a ação de criar algo novo, a criança B nas aulas não se permitiu exercitar sua criatividade, optando por seguir modelos já prontos e reproduzi-los.

Saliento que, em momentos específicos e que possuem objetivos mais relacionados à aprendizagem técnica, a cópia literal ou o desenho de observação não seja um problema. Vemos com Cardoso e Valsassina que

O desenho de observação é um complemento do desenho livre e encontra expressão quando a criança procura referências no seu campo inventivo. Por meio do desenho de observação a criança faz o desenho ao nível dos seus conhecimentos, sendo afinal em função destes que a criança descobre a forma particular das coisas. Não se deve, no entanto, concluir que é somente devido à observação que a criança enriquece a expressão, porquanto se os desenhos dos primeiros anos têm uma figuração dinâmica, esta não é devida, apenas, à simples observação, mas sim ao poder que a criança progressivamente adquire em exprimir graficamente as suas sensações. (CARDOSO; VALSASSINA, 1988, p. 83).

Greig complementa que essa imposição que trazem os modelos ao desenho da criança,

De um lado, trata-se uma lógica do preenchimento, em que a verdade se encontra no exterior (os modelos dos quais é preciso se imbuir, e o mundo que é preciso observar e reproduzir com exatidão), e, de outro, de uma lógica do parto, com a certeza de uma riqueza interior da criança. Inculcar, impregnar, condicionar, “formar o gosto” ilustram o primeiro movimento, enquanto a expressão caracteriza o segundo: uma exteriorização necessária. (GREIG, 2004, p. 140).

Considerando a quantidade de vezes em que a cópia se repetiu durante o período estudado da criança B, isso pode indicar um costume ou o início de um hábito de copiar, que pode ser prejudicial para que a criança desenvolva segurança e

autoconfiança em suas produções artísticas.

Tendo em vista o contexto das aulas online, a criança pode ter se sentido desestimulada em diversos aspectos: a falta de material, o próprio isolamento social, o formato das aulas remotas. No entanto, com o retorno presencial também ocorreram situações em que a criança B pediu modelos ou desenhos para copiar. É importante que ela exercite sua criatividade, abrindo-se para se expressar, priorizando a si mesma no processo de aprendizagem produção artística. Concordo com Lowenfeld e Brittain quando comentam que “a arte, através de autoexpressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.30).

Julgo relevante pontuar que a criança B possui irmãos e um deles, a criança S, mais nova, que estava na lista inicial da pesquisa, teve comigo um diálogo, trazido para reflexão sobre esse hábito da cópia e reprodução que ficou evidenciada nos desenhos da criança B.

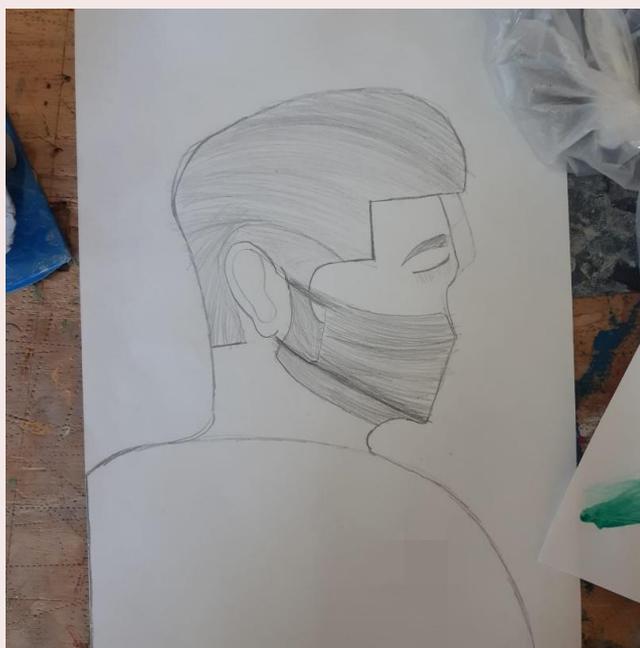
Retornamos às aulas presenciais para as crianças de 5 a 8 anos no início de 2022. Logo na primeira aula desse retorno, a criança S, optou por não querer realizar a proposta pedida para a aula, que era a de pintar elementos que eles gostavam no cotidiano deles. Ela me pediu apenas lápis e papel, porque ia “*fazer um desenho de artista*” (Criança S). Questionei sobre o que era esse desenho de artista e ela me respondeu: *é um desenho de artista* (Criança S). Então eu esperei que ela terminasse sua produção para entender sobre o que ela estava falando.

A criança S tem 6 anos de idade. Quando ela terminou de desenhar, me chamou para ver o desenho finalizado. Eu logo elogiei seu trabalho, dizendo que estava muito interessante. Atrevi-me a perguntar: *como você aprendeu a fazer esse desenho?* E a criança S respondeu, prontamente: *aprendi no Youtube* (Criança S).

Não apenas aprendeu a partir de um vídeo do Youtube, como o repetiu diversas vezes a ponto de memorizar o desenho, cuja visualidade (Fig. 23) não é muito comum para a idade da criança. Percebo, aqui, indícios de que o hábito da reprodução também existe na criança S, irmã da criança B. E fiquei me questionando, como será que essas crianças, tão pequenas, adquiriram esse hábito de reproduzir outros desenhos?

Meu papel como arte/educadora, a partir de então, é o de incentivar que essas crianças tenham segurança e oportunidades para se expressarem sem copiar outros desenhos e que tenham a mesma satisfação que sentem com os desenhos copiados, quando mostrarem suas próprias criações.

Figura 38: Desenho da Criança S.



Fonte: acervo da autora, 2022.

A segunda criança que escolhi para realizar um estudo simbólico das produções é a criança E, pois, também esteve muito presente nas aulas e reuni um bom número de produções enviadas. Essa criança tem 10 anos e já fazia o curso de artes visuais desde que ingressou na instituição. Foram recolhidas 9 fotografias de 9 aulas remotas diferentes e uma fotografia de produção presencial.

Dessas 10 produções, em 6, temos a presença de corações. Em algumas, inclusive, o coração adquire formato central ou é o assunto principal da produção. Por ser a imagem mais aparente nas produções dessa criança, foquei em explorar as interpretações que podemos ter dos corações e deixei em segundo plano as outras imagens que aparecem em seus desenhos e pinturas.

O primeiro coração aparece em suas produções logo no início da coleta de dados, na aula em que tivemos como temática a artista Christina Machado. A proposição dessa aula era fazer um desenho ou pintura de algo que tinha chamado a atenção deles nas anteriores.

Na explanação sobre a referência visual da aula, a artista Christina Machado, mostrei um slide com diversas obras da artista e imagens de seu ateliê, o Atelier das Águas Belas, situado no bairro da Madalena, no Recife. Separei uma quantidade de imagens maior da obra que discutimos na conversa com a artista, que ocorreu na tarde do mesmo dia, a obra “Não tenho mais coração, tenho a natureza dentro de mim” (Fig. 25). Mas, outras obras apareceram também na explanação, como é o caso da obra “Da Série Artérias”, de 2013 (Fig 26). Nessa obra Christina traz a representação de um coração anatômico, como uma espécie de releitura de um dos corações desenhados por Leonardo da Vinci (Fig. 24), entrelaçado por duas árvores.

Figura 39: Mulher Germinando. Christina Machado. 2014.



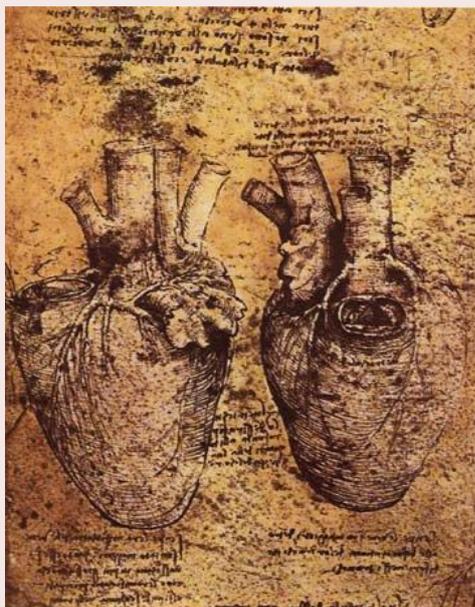
Fonte: < <https://christinamachado.art/eu-tu-nos> Acesso em 03 de abril de 2022.

Figura 40: Da série Artérias. Christina Machado. 2013



Fonte: < <http://www.recifeartepublica.com.br/obras/obra/Da-srie-Artrias-2013/66> Acesso em 03 de abril de 2022.

Figura 41: O coração de Leonardo da Vinci.



Fonte: < <https://redehumanizaus.net/81084-desenhos-de-leonardo-da-vinci/> > Acesso em 03 de abril de 2022.

Nessa aula a criança E desenhou vários corações, coloridos, acompanhados da frase “Os corações” (Fig. 27). A partir de então, essa imagem apareceu em outras três aulas, de meses diferentes.

Figura 42: Desenho da Criança E.



Fonte: acervo da autora, 2021.

O coração, segundo o dicionário de Chevalier e Gheerbrant é o órgão central do ser humano, relacionando-se ao centro. Como discute o autor, “o coração é de fato o centro vital do ser humano, na medida em que assegura a circulação do sangue. Por este motivo pode ser tomado como um símbolo [...] das funções intelectuais”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.341).

No mesmo dicionário ainda encontramos outras possíveis significações da imagem. Do ponto de vista cristão, o coração é onde está o Reino de Deus, representando o estado primordial, onde ocorre atividade divina. O próprio movimento do coração, de contração e expansão (sístole e diástole) nos sugere expansão e reabsorção, segundo Chevalier. Ainda, “nas tradições modernas, o coração tornou-se um símbolo de amor profano, da caridade como amor divino, de amizade e justiça”. (TERS, 1959, p.102-103 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.344).

Ainda podemos relacionar o coração ao amor, carinho e afeto, quase que a caixa dos sentimentos humanos. A imagem do coração aparece personificada em ditados populares e músicas. “O que os olhos não veem, o coração não sente” (FUKS, s/d), ditado popular que traz o coração como porta das sensações, relacionando o órgão a aspectos psíquicos. Algumas canções ainda reforçam essa simbologia:

Se essa rua
 Se essa rua fosse minha
 Eu mandava
 Eu mandava ladrilhar
 Com pedrinhas
 Com pedrinhas de brilhante
 Para o meu
 Para o meu amor passar
 Nessa rua
 Nessa rua tem um bosque
 Que se chama
 Que se chama solidão
 Dentro dele
 Dentro dele mora um anjo
 Que roubou
 Que roubou meu **coração**
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu **coração**
 Tu roubaste
 Tu roubaste o meu também
 Se eu roubei
 Se eu roubei teu **coração**
 É porque
 É porque te quero bem
 (DIANA, s/d)

Também encontramos uma simbologia do coração relacionada à vida, como no

conto da Branca de Neve. Na história, uma rainha má ordenou que um caçador matasse a princesa, pelo fato de ela ter se tornado a mais bela do mundo. Pede ao caçador, então, que para provar que a princesa, Branca de Neve, estava morta, lhe trouxesse seu coração em uma caixa (SECRETARIA, 2010). Vemos o coração como símbolo da vida e vitalidade, numa história frequentemente contada às crianças e que recentemente ainda ganhou novas roupagens e interpretações com os filmes *live-actions*, mas, ainda assim, o coração continua presente como símbolo da vida.

Essa história é interessante pois, durante a pesquisa, encontrei diversas versões da mesma história e o coração não aparece logo de início. Nos livros de Grimm vemos a rainha pedindo os pulmões e o fígado para provar a morte da princesa (MACHADO, 2010). Em 1937, no primeiro longa-metragem de Walt Disney, a rainha pede o coração de Branca de Neve, em uma caixa também decorada com um coração atravessado por uma espada (Fig. 43).

Figura 43: Captura de tela do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*, Disney.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-sxbZ70VRsg>. Acesso em 24 de jul. 2022.

Alguns sites apresentam outras interpretações sobre o coração. Vemos o coração no Egito como algo a ser preservado. “Os Egípcios deixavam o coração nas suas múmias apesar de retirarem todos os outros órgãos, pois acreditavam que o coração seria pesado para que as ações do defunto fossem avaliadas por Osíris”. (PORTO EDITORA, s/d).

Temos então, o coração como símbolo central no primeiro desenho da criança E e nota-se que não são todos iguais, a criança os diferencia pela cor, tamanho e formato. Nesse caso, poderíamos ou não classificar esses corações como desenhos estereotipados, mas, segundo Lowenfeld, a criança em determinada fase do desenvolvimento pode se apegar a um esquema. Para o autor “o esquema é flexível e passa por muitas alterações, por muitos desvios, enquanto as repetições estereotipadas permanecem inalteradamente as mesmas” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 181). Sendo assim, temos a repetição de uma imagem e não um desenho estereotipado.

À presença da transformação na imagem do coração, podemos relacionar a concepção de criatividade defendida por Fayga Ostrower, principalmente, como sendo o criar o ato de formar e transformar (OSTROWER, 2014). A autora ainda reflete sobre algo que para essa discussão é relevante: o que influencia no processo de criação. Segundo Ostrower, “[...] para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer” (OSTROWER, 2014, p. 39).

Vemos aqui a interferência de uma imagem, o coração, a referência visual que utilizamos na aula, tomando um significado para essa criança, aproximando-se de sua experiência, ao ponto de interferir nas criações que fez em quatro aulas distintas. Concordo com Ostrower ao dizer que “cada um de nós absorve aquilo que de uma maneira ou outra, [...] torne-se relevante para o nosso ser. Ou em outras palavras, cada um de nós absorve, normalmente, das influências apenas aquilo com que já tem afinidade”. (OSTROWER, 2014, p. 148).

Considero o coração como uma imagem referencial, concordando com Ostrower quando menciona que

as imagens referenciais não são herdadas. Não são estereótipos de percepção, não são conceitos. Formam-se, basicamente, de modo intuitivo. Configurando-se em cada pessoa a partir de sua própria experiência [...]. (OSTROWER, 2014, p. 60).

A percepção que temos dessas imagens já são, a princípio, influenciadas pelas configurações que fazemos em nossa mente. Segundo Ostrower, “[...] nenhuma imagem é, para nós, inteiramente fato físico. Ao apreender qualquer tipo de estímulo, já o apreendemos configurando, isto é, já o aprendemos dentro de ordenações que

se estabelecem no próprio ato de aprender” (OSTROWER, 2014, p. 62).

Vejo nas produções da criança E um processo de escolha. A partir das imagens que ela conheceu na aula, ela escolheu o coração e o retratou, transformando-o em outras imagens e relacionando-o a outros conceitos e significações que faziam sentido para ela (Fig. 44). Esse movimento integrou a referência externa com os processos internos, seus sentimentos e aspirações, dialogando com o que Ostrower comenta sobre a elaboração da criatividade:

Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo. [...] São experiências existenciais – processos de criação – que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. (OSTROWER, 2014, p. 69).

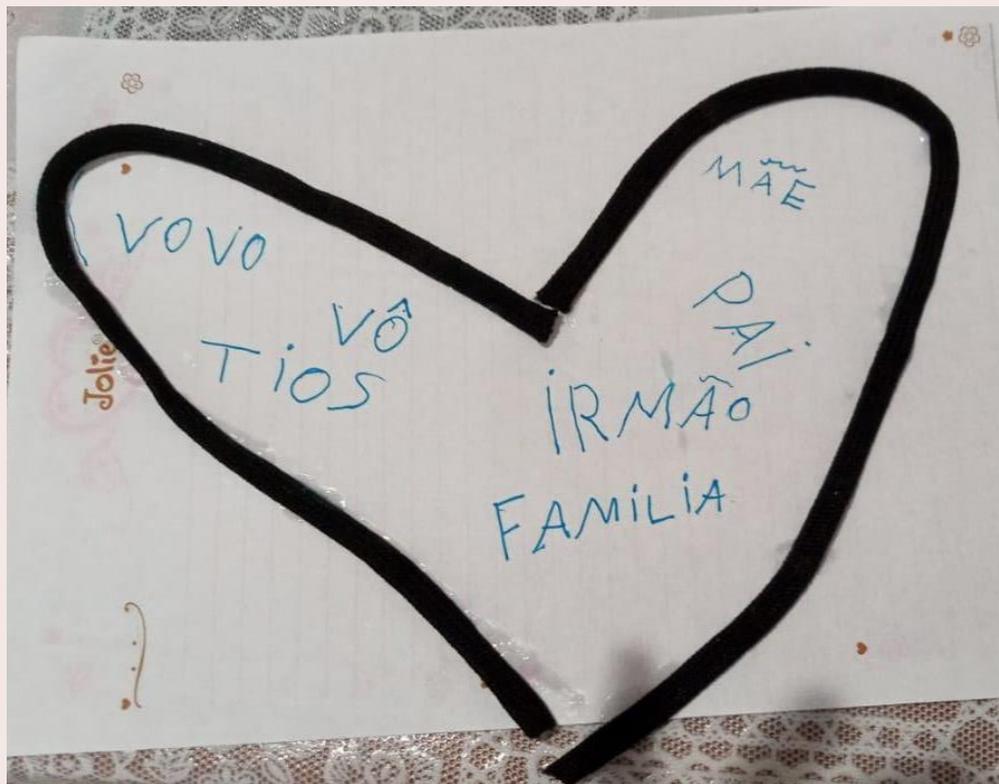
Figura 44: Produções da Criança E.



Fonte: acervo da autora, 2021.

A ideia de centralidade que nos traz a simbologia do coração, pode nos indicar que a criança E estava num processo de reflexão e volta para si mas, ao mesmo tempo, integrando e relacionando a coletividade, como vemos na figura 45. Um processo de percepção e sensibilidade, que pode ter sido potencializado com as aulas de artes visuais.

Figura 45: Produção da Criança E.



Fonte: acervo da autora, 2021.

Temos, até então, duas crianças que participaram das mesmas aulas, mas com imagens e indicativos de aprendizagens totalmente diferentes, o que é uma das principais características do processo de ensino/aprendizagem e a individualidade.

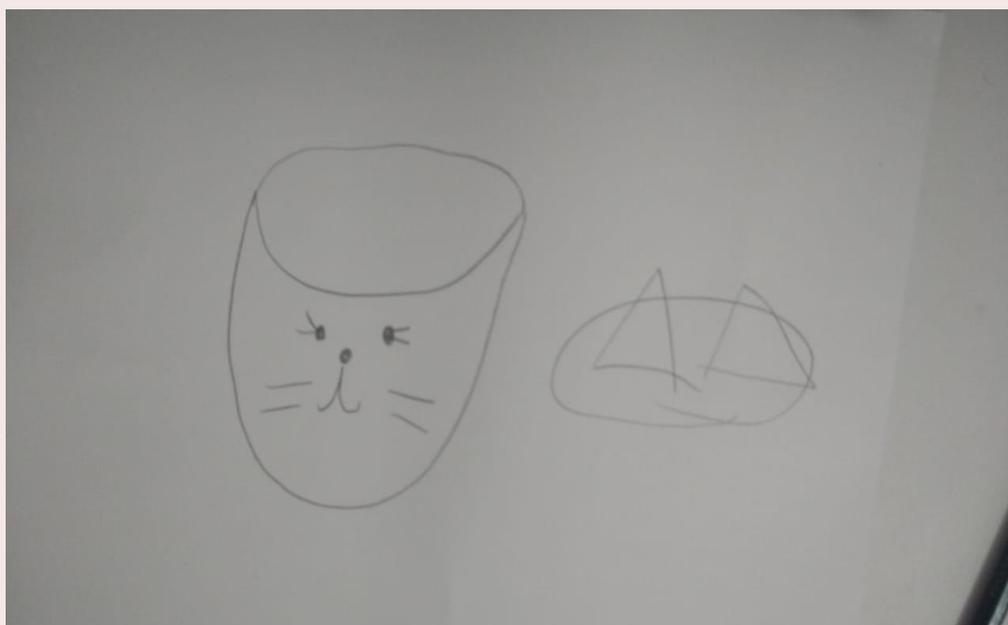
Trago agora interpretações sobre alguns desenhos específicos da criança K. Escolhi esses desenhos por observar imagens que se repetem. A criança K tem dez anos de idade e é muito frequente nas aulas de artes visuais. É bem comunicativa e coloca sua opinião facilmente, interagindo bastante em todas as aulas remotas. É estudante do curso de artes visuais desde seu ingresso na instituição, no ano de 2019. Dessa criança foram reunidas sete produções. A repetição de imagens nessas produções não ocorre de forma tão intensa quanto ocorreu nas duas crianças analisadas anteriormente. Dessas fotografias, em duas aparece a imagem do gato (figuras 46 e 47).

Figura 46: Desenho da Criança K.



Fonte: acervo da autora, 2021.

Figura 47: Desenho da Criança K.

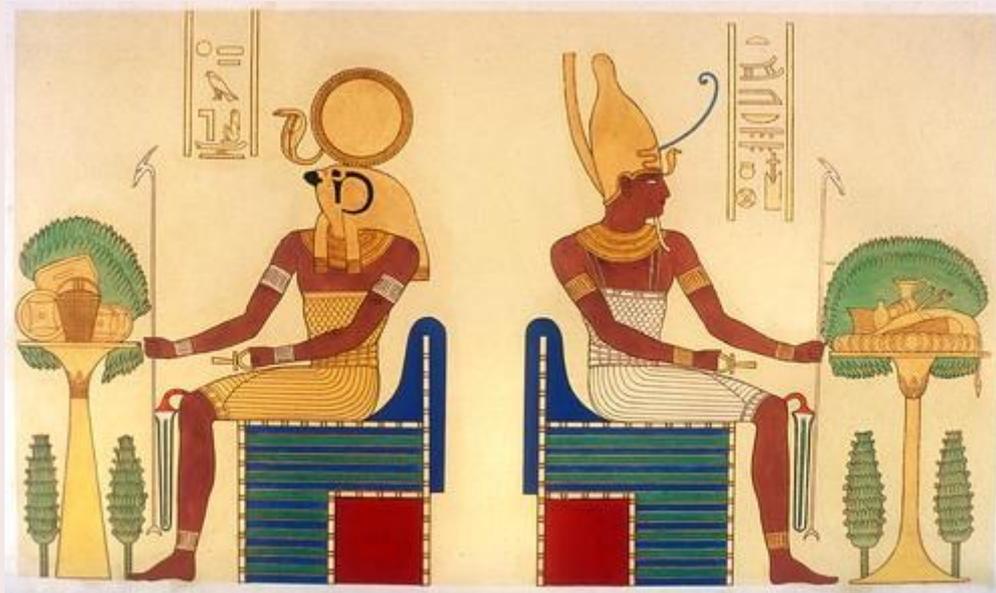


Fonte: acervo da autora, 2021.

A repetição da imagem do gato pode ser relacionada à vontade de ter um animal de estimação, evidenciada pela criança em várias falas de diversas aulas. Porém, diferente do que a criança trazia como desejo, que era ter um cachorro, nas produções e desenhos o animal que aparece com mais frequência é o gato.

A representação de um animal, de acordo com a definição do Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant, pode estar relacionada ao inconsciente, pois o animal “representa as camadas profundas do inconsciente e do instinto. Os animais são símbolos de princípios e forças cósmicas, materiais ou espirituais.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.102-103). O autor ainda exemplifica a relação entre os animais e a espiritualidade citando os signos do zodíaco (representados por animais), o espírito santo (representado pela pomba) e os deuses egípcios que eram representados com cabeças de animais (Fig. 48).

Figura 48: Representação dos deuses com cabeças de animais. Ra-Horakhty e Atum. Cena do túmulo de Ramsés III (KV11). Data anterior a 1842.



Fonte: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ra-Horakhty_and_Atum_\(KV11\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ra-Horakhty_and_Atum_(KV11).jpg)> Acesso em 03 de abril de 2022.

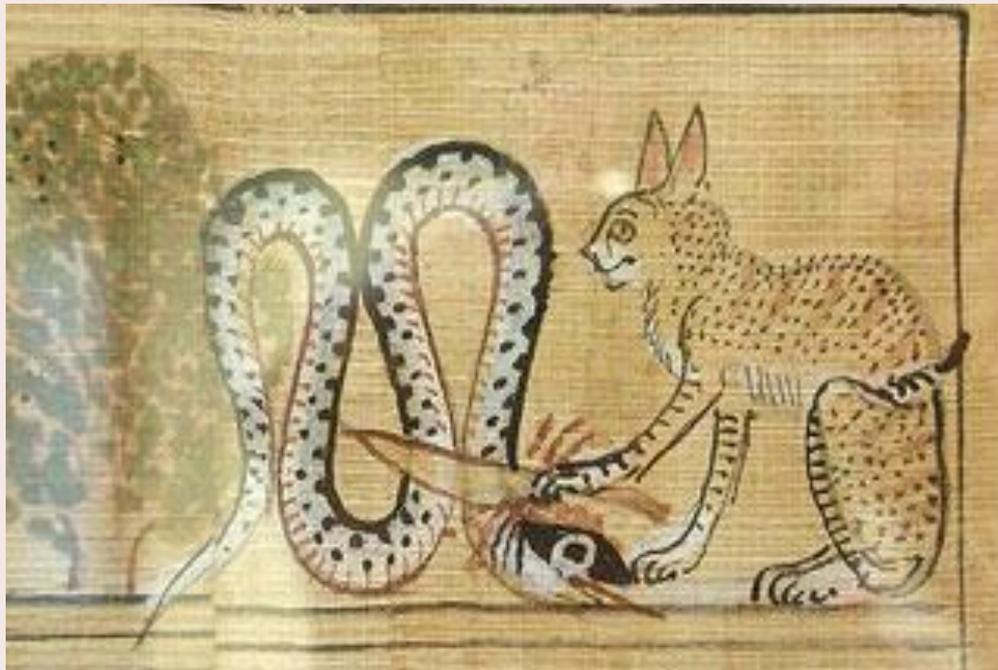
Já o símbolo do gato, segundo Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 253) é muito heterogêneo, com simbologias malélicas ou benéficas, que se relacionam com a própria característica do animal, de astúcia. Um exemplo de simbologia benéfica é a de proteção. De acordo com o dicionário

O antigo Egito venerava, com as feições do divino Gato, a deusa Bastet, como benfeitora e protetora do homem. Numerosas obras de arte o representam

com uma faca em uma perna, cortando a cabeça da serpente Apophis, o dragão das trevas, que personifica os inimigos do Sol e aqueles que se esforçam para virar o barco sagrado durante sua jornada. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 524).

Nessa cultura, o gato era símbolo de força e agilidade, enviado por uma deusa para a proteção dos seres humanos (Fig. 49). No entanto, a imagem do gato também é representada como servidor do inferno, jogando as almas culpadas nas águas infernais, para os povos Nias (localizados em uma ilha da Indonésia). Ainda temos a simbologia do gato preto, que pode causar má sorte ou ser relacionado à morte e à escuridão.

Figura 49: Representação do gato enfrentando Apophis.50



Fonte: < <https://ancientegyptonline.co.uk/aep/> Acesso em 03 de abril de 2022.

Há algumas aparições do gato no senso comum, tais como quando nos deparamos com a simbologia do gato preto, que supersticiosamente traz azar, com alguma frase ou comentário em relação ao fato de os gatos possuírem sete vidas, ou que gatos sempre caem em pé. Também são frequentemente relacionados ao misticismo e ao plano astral. Segundo Florios (2021), eles “são nossos guardiões no mundo invisível, assim como os cães são nossos guardiões no mundo físico. Os

felinos têm a capacidade de transmutar as energias negativas do ambiente em que vivem, e das pessoas com as quais convive”.

Aparecem em algumas cantigas tradicionais, tais como:

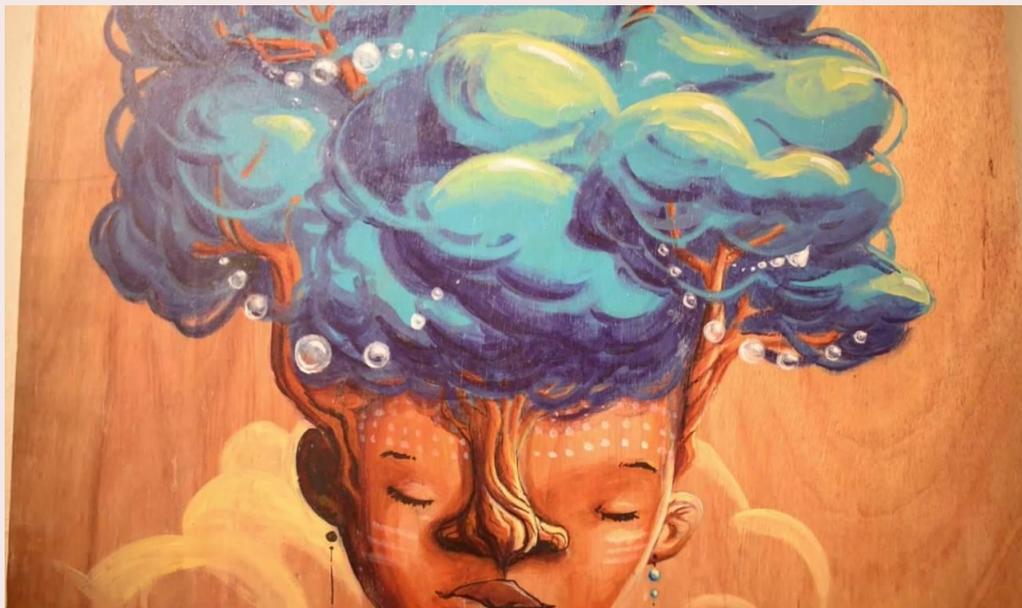
Atirei o pau no gato-to-to
Mas o gato-to-to
Não morreu-reu-reu
Dona Chic- ca-ca
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu
Miau (GALINHA PINTADINHA, s/d)

Surge personificado em histórias infantis, como no Gato de Botas, em que o gato se torna servo de um homem e, depois de várias artimanhas, consegue transformá-lo num homem rico e importante (AIDAR, s/d), colocando o gato como simbologia de sabedora, esperteza, inteligência.

Interessante observar que os gatos desenhados pela criança K aparecem em circunstâncias totalmente diferentes. O primeiro foi produzido em uma aula em que as crianças deveriam esboçar um objeto que posteriormente seria produzido em argila. Nessa aula tivemos como referencial visual a artesã Maria Amélia, de Trachunhaém – PE (Figura 35).

O segundo gato foi desenhado numa aula que teve como temática “Representações de si que se enchem de mundo” com referencial visual de lanah Maia, artista multi suporte (gafitti, ilustração,tatuagem). lanah é pernambucana e é uma boa referência visual para pensarmos sustentabilidade nas artes e a relação entre corpo-natureza. A visualidade híbrida das obras da artista (Fig. 50) foi nosso ponto de partida para pensarmos uma autorrepresentação com o tema: representações de si que se enchem de mundo. O objetivo era que os beneficiários expressassem o que carregavam do mundo dentro de si. A criança K, nesse contexto, se representou como um gato, com flores na cabeça, usando um colar e um fone de ouvido.

Figura 50: Frame do Vídeo “Planta, bicho e gente – Ianah Maia”



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=Ukum8kXaJnc> > Acesso em 03 de abril de 2022.

Outro ponto a se observar é que na primeira representação do gato (Fig. 47), a criança K desenha os olhos bem abertos e com cílios. Na segunda (Fig. 48), os olhos estão fechados, o que diferencia as duas imagens. Também é interessante notar que existem duas pessoas na segunda imagem, uma em cada lado da cabeça, com características que nos remetem ao feminino. A disposição dessas figuras humanas me remete, numa primeira interpretação, ao bem e mal, ao anjo e ao demônio, que ficam um em cada lado do ombro, soprando no ouvido seus conselhos. Para finalizar os elementos que compõem a autorrepresentação da criança K, há dois corações na parte inferior, que podem nos indicar afeto, inclusive pelo animal representado.

Passemos agora para uma compreensão mais global dos dados recolhidos. Reuni 61 produções do total de 13 crianças participantes da pesquisa. Essas produções foram revistas de forma mais geral, buscando a identificação das imagens que mais se repetem nos desenhos. 24 imagens apareceram nessas produções e 8 dessas, que trouxe de forma mais aprofundada nesse subcapítulo, com mais frequência. Todas as imagens estão esquematizadas na tabela 2.

Tabela 2: Esquematização das imagens que tiveram maior recorrência nas produções das crianças.

IMAGENS	RECORRÊNCIA
Sol	11 vezes
Figurativo Humano (pessoas)	11 vezes
Coração	9 vezes
Árvore	8 vezes
Nuvens	7 vezes
Pássaro	6 vezes
Flor e Casa	5 vezes
Alimentos	4 vezes
Pôr do Sol, Cacto e Animais (não identificáveis)	3 vezes
Personagens, Gato e Leão	2 vezes
Arco-íris, Tubarão, Tartaruga, Mar, Girassol, Cruz e Avião	1 vez

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Destas oito imagens, algumas já mencionei anteriormente nos estudos individuais: o coração, a flor, o pássaro e o gato. Além de trazer algumas simbologias sobre as demais imagens que apareceram nas produções das crianças, o sol, o figurativo humano, a árvore e as nuvens, inseri para nossa reflexão mais uma imagem, o céu, que permeia a maior parte delas, relacionando-se ao pássaro, ao sol, às nuvens e à árvore.

O sol, imagem que mais se repetiu nos desenhos das crianças, segundo o dicionário de Chevalier (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.949), pode ser relacionado à divindade, à vida, à luz, à imortalidade, ao centro. Em algumas culturas é considerado o centro do universo, um dos elementos fundamentais, que dá vida e calor, ao redor do que todas as coisas giram. De acordo com o dicionário, “Se não é

o próprio deus, o sol é para muitos povos uma manifestação da divindade (epifania urânica). Ele pode ser concebido como filho do deus supremo e irmão do arco-íris” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 949).

Relaciona-se à imortalidade devido ao seu ciclo e existência eternas, nascendo toda manhã e se pondo toda noite, podendo ser considerado a origem de tudo o que existe, o início e o fim. Fertiliza e atua diretamente no bem-estar dos seres humanos e da natureza e com a fotossíntese, torna-se combustível, elemento motor e promotor de vida.

Representa também uma dualidade: ao mesmo tempo que é símbolo de vida e de luz, também queima, cega. Chevalier e Gheerbrant abordam que “em outro aspecto é também, claro, o destruidor, o início da seca, ao qual se contrapõe a chuva fértil” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.949). Indica, então, a ideia de vida, morte e renascimento (ciclos).

Outra simbologia relacionada ao sol é a de rei e a de pai. “Entre os povos da mitologia astral o sol é o símbolo do pai, como também nos desenhos das crianças e nos sonhos dos adultos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.953). À ideia de luz também se relaciona à inteligência. De acordo com o dicionário, “se a luz irradiada pelo sol é conhecimento intelectual, o próprio sol é inteligência cósmica. Assim como o coração é a sede da faculdade cognitiva (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 950).

A representação do sol nos desenhos das crianças ora aparece como figura central (Fig. 24, 51, 52), maior que elementos como a árvore, ocupando grande espaço no papel; ora mais “escondido”, no cantinho da folha, pequeno (Fig. 23 e 53).

Figura 51: Pintura feita pela Criança O.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Figura 52: Produção da Criança K



Fonte: acervo da autora, 2021

Figura 53: Desenho da Criança I.



Fonte: acervo da autora, 2021.

Todos os sóis são representados com raios, com exceção da pintura da figura 3. Alguns raios são compostos por linhas retilíneas e outras curvilíneas. Também tivemos a representação do sol com olhos e uma boca sorridente (Fig. 24), personificado.

Em alguns momentos ele adquire grande importância e significado em relação a outros elementos do desenho, como observado na figura 54, em que há um sol para cada girassol. Os girassóis são parte de um desenho realizado pela criança durante a coleta de dados. A proposta do desenho, após momento de meditação e reflexão²⁸ era de representar em figuras o que era o divino para si. Tivemos vários elementos nos desenhos realizados nessa aula e uma das crianças trouxe os girassóis e os sóis como símbolos do divino.

Figura 54: Desenho da Criança I.



Fonte: acervo da autora, 2021.

O sol aparece em dualismo uma vez com a pintura da máscara da criança E (Fig. 55), em que ela divide a máscara em duas partes, preto e branco, e adiciona alguns elementos como o sol e corações. Interessante notar que o sol nesta pintura foi colocado exatamente no espaço que seria destinado ao olho. Segundo o dicionário de Chevalier e Gheerbrant, há um simbolismo de dualidade em relação ao sol e a lua.

²⁸ Aula que foi analisada no tópico 3.5.3.1., com as aulas do mês de abril.

Figura 55: Produção da Criança E.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Para o autor,

A lua é sempre yin em relação ao sol, que é yang, pois este irradia diretamente sua luz, enquanto a lua reflete a do sol: o um é, portanto, um princípio ativo e o outro princípio passivo. Isso tem uma aplicação simbólica muito ampla: como a luz é conhecimento, o sol representa o conhecimento intuitivo, imediato; e a lua, conhecimento reflexo, racional, especulativo. Consequentemente, sol e lua correspondem respectivamente ao espírito e à alma (spiritus e anima), bem como às suas sedes: o coração e o cérebro. São essência e substância, forma e matéria (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, P.951).

O sol algumas vezes veio acompanhado de nuvens, imagem que veremos agora. No dicionário de Chevalier e Gheerbrant diz que “a nuvem assume simbolicamente vários aspectos que revelam principalmente sua natureza confusa e mal definida; sua qualidade de instrumento de apoteose e epifanias”. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.756).

É relacionada à divisão de dois mundos cósmicos, de acordo com a interpretação esotérica. Também nos remete à água e à chuva. De acordo com Chevalier,

O papel da nuvem produtora de chuva também é entendido em relação à manifestação da atividade celeste. Seu simbolismo refere-se ao de todas as fontes de fertilidade: chuva material, revelações proféticas, teofanias. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 757).

As nuvens surgem simbolizando liberdade, como podemos observar nos filmes *Peter Pan* (Fig. 56), *Dumbo* (Fig. 57) e *Aladin* (Fig. 58). Nos filmes, o céu e as nuvens relacionam-se ao vôo, à fuga da realidade, como também vemos na expressão popular “estar com cabeça nas nuvens” que, segundo o dicionário, indica “estar fora da realidade; longe dos fatos reais; pessoa sonhadora”. (DICIONÁRIO INFORMAL).

Figura 56: Captura de tela do filme *Peter Pan*, Disney.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RJVNtwRRsPo>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Figura 57: Captura de tela do filme *Dumbo*, Disney.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=nXvnlB_Jsgw&t=9s. Acesso em: 24 jul. 2022.

Figura 58: Captura de tela do filme *Alladin*, Disney.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HPvKIVJiDgE>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Outra imagem que se repetiu bastante nas produções das crianças nas aulas foi a árvore. No dicionário de símbolos de Chevalier, a árvore ocupa bastante espaço, por conta das diversas interpretações que têm nas culturas diferentes. A simbologia da árvore é tratada de forma seccionada, em subtemas, símbolos mais gerais. Segundo o dicionário, a árvore é “símbolo da vida em perpétua evolução, em ascensão ao céu, evoca todo o simbolismo da verticalidade: assim a árvore de Leonardo da Vinci” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 118). Segundo Chevalier, a árvore une os três níveis cósmicos: o subterrâneo (raízes), a superfície (tronco) e as alturas (galhos e folhas) e, também, os quatro elementos: “a água circula com sua seiva, a terra se integra em seu corpo por meio de suas raízes, o ar alimenta suas folhas, o fogo surge de sua fricção” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.118).

Encontramos a árvore que ascende, que leva às alturas, na história infantil João e o Pé de Feijão, em que feijões mágicos tornam-se uma gigantesca árvore, que leva João do chão, da terra, até as alturas, acima das nuvens. Interessante que, nessa história, a planta em questão, o feijão adquire sentido totalmente oposto ao que existe na natureza: uma planta mais rasteira, que não se torna uma árvore (Fig. 59).

Figura 59: Captura de tela do filme *João e o Pé de Feijão*, 1974.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=BrHTJ0AnmII>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Temos também um ditado popular que podemos relacionar à árvore e que se relaciona também com a história de João e o Pé de Feijão: cortar o mal pela raiz, que significa “acabar com algo de uma vez por todas, destruir a origem de algum mal ou problema”. (DICIONÁRIO INFORMAL). Na história, João e sua mãe, para se livrarem do gigante que o persegue, cortam a árvore.

Chevalier apresenta, então, doze “tipos de árvores” simbólicas. A primeira, a árvore, o *eixo do mundo*, nos remete à relação entre terra, simbolizada por suas raízes, e céu, com suas folhas e galhos, tomando um caráter central. Céu-árvore-terra.

A segunda, a *árvore da vida*, ou *árvore cósmica*, simboliza o central. Segundo o dicionário, “sua seiva é o orvalho celestial, seus frutos dão a imortalidade (retorno ao centro do ser, estado edênico)” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.118). O ciclo de vida das árvores, seu brotar, sua verticalidade, o momento em que perde as folhas e depois crescem novamente, nos remetem à regeneração e ao renascimento.

A *árvore ancestral*, terceiro tipo simbólico de árvore, nos remete ao sagrado, ao culto lunar, presente em diversas tribos, evocando um matrimônio místico, que podemos observar nas tribos da Índia.

Temos, então, a *árvore e os deuses*. Segundo o dicionário, “a árvore como ser sagrado tem sido objeto de um culto generalizado, ou pelo menos esteve intimamente

ligado ao culto de deuses e deusas, aos quais foram consagradas certas espécies de árvores” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 121). Evocando, assim, certo antropomorfismo, do qual o dicionário nos traz como exemplos os povos Altaicos e turco-mongóis da Sibéria.

Já a árvore *política e social*, se relaciona à sociedade, ao crescimento de uma família, de um povo, de uma nação. Representa tanto o crescimento, como a morte e o descontrole, como podemos observar “na tradição bíblica e cristã, partindo da história da tentação em Gênesis, a árvore da vida pode se tornar uma árvore da morte, seguindo o comportamento do homem” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.122).

A sétima árvore simbólica vista no dicionário, é a *árvore invertida*. Segundo o dicionário, “a árvore invertida é um ideograma que simboliza o cosmos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 123).

Isso parece vir de uma certa concepção do papel do sol e da luz no crescimento dos seres vivos: do alto é de onde eles tiram a vida, para baixo é para onde eles se esforçam para penetrar. A partir de aí essa inversão das imagens: os galhos desempenham o papel das raízes, as raízes o dos ramos. A vida vem do céu e entra na terra[...]. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.123).

De acordo com Chevalier e Gheerbrant, Durand enxerga um aspecto cíclico nessa relação entre o aspecto ascendente e descendente das árvores. "Esta árvore invertida incomum, que choca o nosso sentido de verticalidade ascendente, é sem dúvida um sinal da coexistência, no arquétipo da árvore, do esquema de reciprocidade cíclica". (NOSSO, p. 371, apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 124).

O dicionário ainda cita mais cinco árvores simbólicas, que são: *a árvore mazdeo; tradições judias e cristãs; a árvore de Jessé, a árvore mística e a árvore na análise moderna*. Não falarei de todas aqui. Finalizo a simbologia da árvore com a interpretação que Chevalier expõe sobre a árvore num ponto de vista mais contemporâneo (tendo em vista que o livro foi publicado em 1969):

É inútil multiplicar os exemplos para mostrar o lugar que a árvore ocupa no simbolismo analítico contemporâneo: simboliza a evolução vital, da matéria ao espírito, da razão à alma santificada; todo crescimento físico, cíclico ou contínuo, e os próprios órgãos de geração; todo amadurecimento psicológico; sacrifício e morte, mas também renascimento e imortalidade. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.128).

A imagem da árvore, relaciona-se ao Regime Diurno, pela verticalidade

(símbolo de ascensão), assim como o sol, relacionado aos símbolos espetaculares. Vejamos agora as árvores que apareceram nas produções das crianças e quais elementos se relacionam com elas. Temos a árvore como imagem central em três produções, como podemos ver nas figuras 42, 37 e 35. Ela aparece uma vez representada com as raízes, como vemos na figura Tal.

Em outro momento, a árvore aparece em interação com os seres humanos, como vemos no desenho da figura 37. Interessante observar que, nesse desenho, as pessoas são maiores do que a árvore. A criança I, que fez esse desenho, inclusive, já tinha expressado na aula: *Eu gosto de subir em árvore.*

As copas aparecem algumas vezes como algo uniforme, sem que os galhos apareçam (Fig. 42), outras vezes temos galhos bem aparentes e grandes (Fig. 35). Somente em uma árvore temos a presença de frutos (Fig. 35). Não temos a imagem da árvore isoladamente, em todas as produções ela aparece relacionada à outras imagens, principalmente o sol e as nuvens.

O sol, as nuvens e a árvore possuem ligação direta com a imagem do céu. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 281) “o céu é uma manifestação direta da transcendência, do poder, da perenidade e do sagrado: o que nenhum ser vivo na terra pode alcançar”. De acordo com o autor, o céu ainda é um símbolo da consciência.

Outra imagem que aparece com bastante frequência nas produções das crianças é o figurativo humano. O dicionário de Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 575) define o homem como “espírito e carne”. Segundo o autor, “o homem toca os três planos cósmicos: o chão com os pés, a atmosfera com o busto e o céu com a cabeça. Participe dos três reinos, mineral, vegetal e animal; pelo seu espírito, entra em relação com a divindade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 573). O ser humano, então, participa do mundo de várias formas diferentes “como a árvore, possui raízes que o fixam às profundezas sombrias da terra e, como espírito e luz, alteia-se no ilimitado espaço azul infinito. Vive entre a terra e o céu, entre o sensível e o inteligível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.29).

Somos os únicos que possuem raciocínio, o que nos diferencia e nos coloca, muitas vezes, num patamar de superioridade perante a natureza e os outros animais. Nós dominamos, destruimos, construímos, criamos e transformamos o mundo, de

acordo com as nossas necessidades. Segundo o dicionário, a imagem do homem “em inúmeras tradições, desde as mais primitivas, é descrita como uma síntese do mundo, um modelo reduzido do universo, um microcosmo. É o centro do mundo dos símbolos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 573).

Essa imagem relaciona-se, portanto, ao centro, que segundo o dicionário,

É a casa de onde parte o movimento do uno para o múltiplo, do interior para o exterior, do não-manifesto ao manifesto, do eterno ao temporal, todos os processos de emanação e divergência onde se encontram como em seu princípio. todos os processos de retorno e convergência na busca da unidade. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.273).

Percebo uma certa congruência e aproximação entre as imagens que surgiram nas produções das crianças. Várias relacionam-se ao sagrado, ao espiritual, a elementos que transcendem a nossa humanidade. A presença do homem, do figurativo humano, da autorrepresentação em relação com essas imagens (o sol, o céu, a árvore e as nuvens), pode nos remeter a busca pelo sagrado, pela ascensão.

As imagens aqui apresentadas apareceram durante as aulas de forma criativa, alternando-se seu diálogo com os outros elementos. As repetições que tivemos estiveram relacionadas a um contexto de encantamento, de apreço pela imagem apresentada nas aulas. As imagens nas produções das crianças nos comunicam sensibilidade e reflexão em sua relação à temática da aula e à proposição da atividade, como no caso da criança I e sua representação sobre o divino (Fig. 39).

4.2 Nós e arremates possíveis

Nas próximas páginas, tenho dois objetivos. O primeiro, tecer algumas considerações sobre o que observei sobre a criatividade e processo criativo das crianças, tentando traçar respostas para aquela pergunta que me fiz lá no começo da pesquisa: como o professor deve agir para afetá-las? O segundo, contar quais foram as mudanças, contribuições, experiências e vivências que essa pesquisa com as crianças proporcionou, para mim e para elas.

Lá no início, em março de 2020, eu estava bem apreensiva sobre a responsabilidade de fazer uma pesquisa que buscasse compreender como acontecia a criatividade das crianças, por um motivo: como eu veria, mediria, identificaria o que é criatividade nas produções dessas crianças? Eu pensava, num primeiro momento,

que a criatividade era algo mensurável, que eu conseguiria identificar a partir da observação das aulas e das produções infantis.

Mas o que eu encontrei, pelo contrário, foi a pluralidade. Vi na prática, o que Ostrower teoriza sobre a criatividade: “como personalidade, cada um de nós individualiza a criatividade e exerce-a em termos individuais” (OSTROWER, 2014, p. 36). A pesquisa permitiu que eu conhecesse um pouco mais sobre cada universo que as crianças constituem; que eu aprendesse sobre o que elas gostavam de fazer; que eu percebesse alguns hábitos, como o de copiar; que eu as visse impressionadas por uma imagem (como foi o caso do coração para a criança E); que eu as visse crescer; que eu percebesse algumas frases e atitudes (como dizer “não sei”, abandonar o desenho, não querer fazer...) serem abandonadas ou superadas.

Eu passei a ter mais atenção às particularidades do processo educativo e criativo dessas crianças. Estava e ainda estou a todo momento observando suas falas, seus gestos, o que estavam desenhando e pintando. Estar imersa nessas questões relacionadas ao processo criativo fez com que eu me integrasse mais nas aulas, que eu realmente estivesse mais atenta às demandas e às especificidades de cada criança.

E muitas dessas coisas aconteceram após minha mudança de atitude e pensamento sobre o que é a aula de artes e isso reverberou em várias coisas ao meu redor. Depois de estudar e pesquisar sobre a criatividade eu mudei minha postura profissional. Estou agora, dois anos depois, mais segura do que eu faço, mais confiante para expressar minha opinião, mais amadurecida para dizer: não, não vamos fazer determinada coisa. Junto comigo, as artes visuais começaram a aparecer mais na instituição, aos poucos fui e estou lutando pelo nosso espaço, pelo reconhecimento que a área merece.

Mudando meu pensamento sobre o que era uma aula de artes visuais, as crianças sentiram a diferença. *Tia, não vamos fazer cartão de Dia das Mães? Estou amando a aula!* (criança E no chat da aula online) *Poxa, não quero que a aula acabe!* (Criança D) *Tiaaaaaa a aulaaaaa ta otimaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa* (Criança E no chat da aula online). Quando abri espaço para explorarmos as experiências das crianças nas aulas, elas tiveram mais confiança em se colocar dentro do processo criativo e das produções que faziam. Os desenhos passaram a ser muito diferentes

entre si. As provocações os faziam pensar sobre seu contexto, sobre o que sentiam, sobre o que já tinham vivenciado. Nossa relação mudou: agora, estamos juntos no processo criativo.

As crianças ficaram mais comunicativas comigo e entre si. Mas alegres, mais eufóricas do que antes. Senti que elas foram ficando cada vez mais à vontade em suas produções, em suas falas, para cantar, discordar e questionar. Passaram a não faltar mais como antes, faziam questão de assistir às aulas, foram dando mais importância ao meu trabalho, à arte e à relação que estávamos construindo. Estiveram também mais dispostas a participar, mesmo quando minhas propostas soavam meio “esquisitas”. Estiveram mais presentes e conscientes sobre seu próprio processo criativo. Valorizaram os artistas, os assuntos que discutíamos, mostravam-se interessadas em aprender sobre a arte.

Passei a ver as produções das crianças como comunicação, como diálogo, como autorrepresentação, como parte do que elas são e como reflexo das suas experiências de vida. Isso me fez perceber que as produções que fazíamos nas aulas eram uma conversa entre mim, nossas experiências, a história de vida e individualidade da criança.

Algumas noções me influenciaram a mudar meu pensamento diante das aulas de artes e diante da minha relação com as crianças. No contato com Ostrower eu descobri e passei a acreditar na relação entre o individual e o coletivo, entre o *eu* e a cultura, entre o *agora* e as experiências anteriores. Segundo a autora, “a criação nunca é apenas uma questão individual, mas não deixa de ser questão do indivíduo. O contexto cultural representa o campo dentro do qual se dá o trabalho humano [...]” (OSTROWER, 2014, p.147).

Fayga Ostrower também discute sobre espontaneidade, algo que eu pensava muito antes da pesquisa: aquela linha tênue entre a expressão individual e as interferências do arte/educador, a estreita relação entre o que produzimos e as referências visuais que conhecemos. Para a autora, “ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo” (OSTROWER, 2014, p.147), ou seja, dar espaço para o *eu*, dentro do processo criativo. Compreendi que, nada do que construímos é algo cem por cento inventado. É uma combinação e uma reorganização de experiências, pois “a atividade

criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real” (OSTROWER, 2014, p.71). Para Ostrower, “é um momento de entendimento de si. No processo de trabalho, entre a abertura e o fechamento da obra, o indivíduo se determinou e veio a reconhecer-se” (OSTROWER, 2014, p.72).

Ostrower contribuiu para que eu refletisse sobre minha prática pedagógica, com a ideia de que a criatividade não é algo de outro mundo, excepcional. Pelo contrário, ela é uma característica de todos os seres humanos, pois ela simplesmente “se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais complexo” (OSTROWER, 2014, p.69). Eu vi cada criança da pesquisa demonstrar e expressar a sua forma particular de criatividade. Até nos casos em que estavam muito presas a alguns estereótipos e à prática da cópia.

Vigotski me trouxe reflexões profundas sobre o formato das aulas e o que eu estava tendo como ação. Entendi que meu papel era o de proporcionar um ambiente fértil para o pensamento imaginativo e criativo pois, segundo o autor,

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p.13).

Comecei, então, a entender que a parte da leitura de imagem, do *ver*, que temos na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, era aspecto fundamental para o processo criativo. Essa leitura não se faz fora de um contexto, cultura ou individualidade, ela integra o eu, a sociedade e a cultura. Relaciona o processo de *criar* ao de *dar significado*. Sobre isso, Dutra Pillar comenta que

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo. (DUTRA PILLAR, 2006, p.13).

Como vivência prática disso, cito a criança E e seus corações, totalmente diferentes dos corações que ela conheceu de Christina Machado. Impregnados de sua interpretação e visão de mundo e que, para ela, foram marcantes de tal forma que apareceram posteriormente em várias produções artísticas de aulas diferentes. O

processo vivenciado por essa criança pode se relacionar ao que Dutra Pillar traz como releitura: “na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem” (2006, p. 18).

Pensar a imagem e lê-la a partir da individualidade e da coletividade é, de certa forma, contribuir para a compreensão e apropriação do seu meio, aspecto fundamental para o processo criativo. Conhecer sobre onde se está inserido, é pensar sobre si e sobre sua relação com o mundo. Sobre isso, Ana Mae Barbosa reflete que

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. (BARBOSA, 1991, p.19).

Os estudos sobre as imagens trazidas nas produções das crianças, nos indicam que elas tiveram sensibilidade com as temáticas que estávamos estudando e vendo, relacionando-as às imagens presentes na cultura e cotidiano em que estão inseridas. Essas imagens foram transformadas pela criatividade e potencial criativo das crianças, tornaram-se algo novo. O cotidiano e as experiências individuais foram fertilizantes para uma produção criativa, curiosa, fruto do descobrimento do mundo.

A árvore, o sol, os corações, o figurativo humano, os pássaros, as flores, todas as imagens que apareceram nas produções das crianças apareceram também em outros momentos, seja nas falas, nas referências visuais, nas músicas, em algo do cotidiano ou do ambiente em que vivem, o que nos reforça a presença do imaginário como sendo o museu das imagens que todos nós vamos preenchendo e completando durante a vida.

Também compreendi que o processo criativo nas aulas deve ser um convite e não algo imposto. Tivemos, a partir disso, aulas mais colaborativas, mostrei-me mais aberta para discordâncias, aprendi com as crianças coisas que eu não sabia e eles perceberam que nossa relação é de aprendizagem mútua. Minha ignorância em relação a certos assuntos fez com que o espaço de ensinar mudasse de lugar e isso é muito importante. Conheci o Tiktok, passei a ouvir Kpop, fiquei sabendo do que estava acontecendo nas redes sociais, tive sugestões de produções para levar para a aula. Aprendi com elas nas aulas e após nossos encontros. Revendo as aulas e as imagens, aprendi ainda mais. Concordo com Lowenfeld e Brittain quando discorrem

que

As produções artísticas das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela, a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e seu desenvolvimento criador. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 50).

Lowenfeld e Brittain ainda foram fundamentais para eu pensasse sobre motivação. Meu papel com as crianças deveria ser o de incentivar a reflexão, a comunicação com seu meio, a expressão dos seus sentimentos, de demonstrar a importância da produção artística. Para os autores,

Se o adulto permanecer fora da motivação e orientar simplesmente a atividade artística, não poderemos esperar que as crianças se mostrem interessadas. Seguir apenas as instruções do adulto, para trabalhar com certos materiais, ou receber dele um pedaço de papel, com as instruções “desenhe o que quiseres”, ou mesmo dispor de uma gama de materiais e atividades, durante certo período de tempo – qualquer uma destas coisas pode resultar em atividade intensa e açoitamento, mas fracassará totalmente como experiência significativa de aprendizagem (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 165).

Entendi a diferença entre motivação e interferência. Aquele tipo de interferência que eu tive do meu professor de artes na escola e que eu não queria, de forma alguma, levar para minha atuação docente, não exclui o diálogo e a motivação, o questionamento sobre as produções das crianças, a orientação, a avaliação. Concordo com Ana Mae Barbosa quando diz que “a ideia é que o ensino da arte bem orientado pode preparar os setores humanos para desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte”. (BARBOSA, 1991, p. 17).

Depois de todas essas reflexões, trago algumas contribuições para a pergunta que me fiz lá em 2020: como o professor deve agir para afetá-las? Acredito, hoje, em uma arte/educação da proximidade, num professor que se esforce²⁹ para participar e estar presente no processo educativo, questionando, lançando reflexões, percebendo uma expressão de desapontamento, propondo-se a dialogar sobre os sentimentos,

²⁹ Não quero romantizar a profissão e compreendo que, muitas vezes o arte/educador é desmotivado, atua em ambientes sem estruturas ou materiais, com salas apertadas e muito alunos por turma. Mas digo o que acredito, tendo em vista o espaço não-formal e a diferença que ele pode trazer para a formação a partir das artes visuais.

emoções e frustrações das crianças. Num espaço arte/educativo pautado nas expressões individuais, na confiança, no interesse entre professor e estudante.

Uma música que a criança goste, um artista que ela conhece, um mural de graffiti que ela vê quando está no caminho para a escola, uma série ou desenho que ela assiste na televisão. É trazer o individual para a coletividade, incentivar a união, o processo colaborativo, o diálogo entre as crianças, a aproximação entre professor-aluno-aluno, é pensar um processo educativo como uma tríade: o professor, o individual (o *eu*) e a coletividade.

Com isso em mente, algumas ações contribuíram para que eu conseguisse observar o *afetar*³⁰ causado nas crianças pelas aulas planejadas para a coleta de dados: a primeira, que falo lá no começo da pesquisa, é pensar num processo que se estabeleça a partir de pequenas relações e cruzamentos entre as aulas. As temáticas mensais e outros tipos de ampliação do conteúdo trabalhado me permitiram observar que cada aula era um infinito particular e, mesmo com a ausência de uma criança, os outros infinitos iriam constituindo as ideias e ligando as peças do quebra-cabeças da aprendizagem. Isso me permitiu um maior aproveitamento das aulas e alcance, apesar da fluidez da presença das crianças.

A segunda é abrir espaço para materiais didáticos não-convencionais, explorando tanto a materialidade e sensorialidade dos materiais reciclados e reaproveitados, como a capacidade imersiva e incrivelmente plural da tecnologia, com tours virtuais, acesso remoto a locais, experiências audíveis sensoriais, meditação guiada, jogos interativos, entre outros. As crianças estão cada vez mais conectadas, dominam mais, a cada dia que passa, a tecnologia e o espaço digital. Por conta disso, pode ser que o papel e o lápis convencionais não as afetem mais como quando eu estudava na escola, por exemplo. Não é abandonar esses suportes convencionais, mas explorar novos horizontes oferecidos pela tecnologia.

A terceira ação que trago como possibilidade de provocação e convite às crianças é a integração da música, da dança, do movimento corporal, da consciência de que o corpo que educa e o corpo que é educado fazem parte do processo criativo. Não é ser polivalente, mas é ter a liberdade e segurança para aproximar outras áreas

³⁰ Um sorriso, um agradecimento, um elogio, a ação de estar presente, estar disponível, participar das aulas, se integrar ao processo educativo.

ao ensino da arte. Sujar as mãos, pintar o corpo, movimentar-se, levantar-se da cadeira, cantar e dançar, tendo consciência de que nossos movimentos, nosso corpo, tudo o que produzimos, é arte. Essas ações estiveram presentes nas aulas da coleta de dados e foram um divisor de águas no processo produtivo e de comunicação das crianças nas aulas.

Outro aspecto que permitiu com que eu pudesse planejar melhor as aulas foi a atenção ao que as crianças comunicavam durante a aula (seja com palavras, com expressões faciais, com gestos e até mesmo com suas produções). E não só prestar atenção, mas questionar e refletir com elas sobre esses elementos. Ao ouvir um “*não sei fazer*”, tentar dialogar para entender o porquê de a criança estar falando isso, qual é o sentimento que ela tem ao comunicar que não sabe fazer algo. Diferentemente do que eu fazia antes da pesquisa, responder com um simples “*você sabe fazer*” ou “*tente mais ou vez*” não vai ser suficiente para que a criança reflita sobre a ação que ela está executando. É preciso mais, é preciso questionar, abrir-se para o diálogo, tornar aquilo importante. Porque é importante que ela tenha segurança sobre suas produções e confiança em si mesma.

Por fim, integrar-me no processo como ser aprendente, admitir minhas ignorâncias e ter em mente que meu papel é construído em parceria com as crianças. A arte nesse contexto é fundamental pois abraça nossos processos, nossas inseguranças, nossos acertos. É admitir que eu não preciso saber de tudo, que eu não preciso ter respostas e soluções para todos os problemas e angústias que surgirem, mas que construamos essas respostas juntos e que, assim como na arte, não existe resposta certa ou errada, existem pontos de vista diferentes. As crianças me ensinaram muito mais nesses seis meses de pesquisa do que no ano anterior inteiro. Porque eu estive mais atenta, mais aberta, mais acessível, mais próxima delas. E continuo aprendendo com elas.

O espaço não-formal foi fundamental para que eu conseguisse realizar essas mudanças. Nele e a partir da liberdade, da confiança e do apoio que recebi da gestão/coordenação do Movimento Pró Criança Unidade Piedade, a pesquisa pôde se desenvolver. Somente o afeto, a aproximação, o carinho, o processo reflexivo poderiam me proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre essas crianças e sobre a minha atuação. Isso só me reforça que a reflexão constante sobre nossa prática é fundamental para a construção do que queremos enquanto arte/educação.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **O Gato de Botas**: resumo e interpretação do conto infantil. Site Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/o-gato-de-botas-resumo-e-interpretacao/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALVAREZ FERREIRA, Agripina Encarnacion. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos**. Londrina: Eduel, 2013.

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz; AGUIAR, Grazyella; LEMOS, Lúcia; FREIRE, Norma; COSTA, Edwaldo. **Noções do imaginário**: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. Revista Nexi. PUC. São Paulo. n.3. 2014. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/nexi/article/view/16760>> Acesso em 20 de outubro de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais (org.). 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. [Org.]. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLA, Ana Vitória Moreira. **Corpos que contam histórias que dançam: imagens e concepções de educação do corpo da criança**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2017.

BORBA, Camile Fernandes; JARDIM, Jéssica Cristina dos Santos. **Tradução do ensaio “Passo a passo mitocrítico”, de Gilbert Durand**. Revista ao Pé da Letra. Vol.14, 2012.

BRASIL. Portaria nº 66, de 27 de janeiro de 2020. Homologa os projetos culturais aprovados pela Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-66-de-27-de-janeiro-de-2020-240087938>> Acesso em 01 de abril de 2022.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Dissertação (mestrado em educação) – UFScar. São Carlos, 2015.

CARDOSO, Camilo; VALSASSINA, M. Manuela. **Arte Infantil**: linguagem plástica. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Livia Marques; CAROLINO, Jaqueline Alves. Abordagem Triangular e as Estratégias de um Educador Social. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da; (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

COSENTINO, Anna Carolina Coelho. **Fantasma do corpcasa**: refazendo significados afetivos por meio da performance. 2018. 216p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2018.

COSTA, Robson Xavier da; SILVA, Maria Betânia e. Investigação em/sobre artes visuais: artista/pesquisador/professor. **Anais da ANPAP**.2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/robson_xavier_da_costa_maria_bet%C3%A2nia_e_silva.pdf> Acesso em: 15 set 2020.

CRUZ TERRA SANTA. **Significado e Simbolismo de Sagrado Coração de Jesus**. Disponível em: <https://cruzterrasanta.com.br/significado-e-simbolismo-de-sagrado-coracao-de-jesus/56/103/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DIANA, Daniela. **Cantigas de Roda**. Site Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Cortar o mal pela raiz**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cortar+o+mal+pela+raiz/#:~:text=Express%C3%A3o%20popular%20que%20significa%20acabar,de%20algum%20mal%20ou%20problema>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Estar com a cabeça nas nuvens**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/estar%20com%20a%20cabe%C3%A7a%20na%20nuvens/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2012.

_____. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982

EÇA, Teresa Torres. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 71-82.

ESCAÑO, C.; MAÑERO, J.; MESÍAS-LEMA, J. M. Territorios de la Mirada. Inclusión, Educación y Artes con la Comunidad Refugiada en Grecia. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 59–74, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_2_004. Acesso em: 13 jul. 2022.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proporções. – 2 ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLEITH, Denise de Souza. Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FLORIOS, Daia. **Símbolos e significados do gato**: misticismo e lições de vida. Site Greenme, 2021. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informarse/significados/66601-o-gato-e-sua-maestria-com-seus-misterios-e-sabedoria/#:~:text=Os%20significados%20do%20gato,causa%20de%20suas%207%20vidas>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUKS, Rebeca. **69 ditados populares e seus significados**. Site Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/ditados-populares-e-seus-significados/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GALINHA PINTADINHA. **Atirei o pau no gato**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1785845/>. Acesso em 24 de jul. 2022.

GOHN, M. G. **Educação não formal nas instituições Sociais**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016.

_____. **Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão**. *Meta: avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUIMARÃES, Lêda. Aqui só se desenha quando tem evento? In: COSTA, Robson Xavier da; SILVA, Maria Betânia e; CARVALHO, Lívia Marques. **Pesquisas e metodologias em artes visuais**. João Pessoa: UFPB; Recife: Editora UFPB, 2015. P. 8-28. Ebook disponível em: <https://issuu.com/ppgavufpeufpb/docs/pesquisas_e_metodologias_em_artes_v> Acesso em 13 nov 2020.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Tradução Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MICHAELIS - DICIONÁRIO PRÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA. **Interarte: arte e cultura como transformação humana.** Projeto pedagógico. Documento Institucional. Recife, 2019.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M. (org.); SANTOS, V.C.C. (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.123-140.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. **Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo.** Estudos de psicologia (Campinas), 27(1), 83-92. 2010.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **Criatividade e processos de criação.** 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In: **Art et Education: recueil d'essais.** Tradução de Gisele de Cássia Fleck. Paris: Unesco, 1954. Pág. 22-23.

DUTRA PILLAR, Analice (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.

PIMENTA, J. S. et al. Educação em tempos de pandemia: desafios, reflexões, aprendizagens e perspectivas. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19. 2020.

PINCELI, Carlos Ricardo. **Lavoisier, Antoine Laurent (1743-1794).** FEM UNICAMP. Disponível em: <http://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/person/lavoisie.htm>. Acesso em: 24 jul. 2022.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

PORTO EDITORA. **Coração (simbologia) na Infopédia.** Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$coracao-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/$coracao-(simbologia)) Acesso em: 24 jul. 2022

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Tradução: Valter Lélis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Coleção a).

RORIZ, Marlaina Fernandes. **A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?** Dissertação (Mestrado em Dança), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020

SECRETARIA da Educação de São Paulo. **Ler e escrever: livro de textos do aluno.** Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de Educação Infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2012.

_____. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.