



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

ALINE BRIGNOL MENKE

O desenvolvimento criativo no ensino de artes
visuais: uma reflexão baseada na improvisação.

Brasília – DF
2019



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

ALINE BRIGNOL MENKE

O desenvolvimento criativo no ensino de artes visuais: uma reflexão baseada na improvisação.

Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Ana Paula Aparecida Caixeta.

Brasília – DF
2019

ALINE BRIGNOL MENKE

O desenvolvimento criativo no ensino de artes visuais: uma reflexão baseada na improvisação.

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciada.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Ana Paula Aparecida Caixeta (Orientadora) - Instituto de Artes/
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (Examinador) - Instituto de Artes/ Universidade
de Brasília

Prof(a). Dr(a). María del Rosario Tatiana Fernández Méndez (Examinadora) - Instituto
de Artes/ Universidade de Brasília

Brasília – DF

2019

Sumário

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 2 |
| Resumo | 3 |
| Introdução..... | 4 |
| Capítulo 1. Intersecções entre desenvolvimento criativo, cognição e educação em artes visuais | 8 |
| 1.1 Os lugares comuns nos debates sobre a criatividade e a auto-expressão enquanto método de ensino | 9 |
| 1.2 O sistema formal de educação | 11 |
| 1.3 Uma educação em artes visuais baseada no desenvolvimento criativo..... | 12 |
| 1.4 Em busca de uma possível conceitualização da criatividade..... | 16 |
| Capítulo 2. Estudo de caso: uma Oficina de Criatividade na Escola Parque 210/211 | 23 |
| 2.1 Sobre o ensino das artes na Escola Parque..... | 24 |
| 2.2 Escola Parque da 210/211 sul..... | 26 |
| 2.3 Conteúdos e recursos escolares | 28 |
| 2.4 A criatividade infantil e o ensino de artes na Escola Parque da 210/211 sul..... | 31 |
| Capítulo 3. Improvisação, recurso didático e o desenvolvimento criativo infantil | 35 |
| 3.1 Improvisação em artes visuais e o desenvolvimento criativo | 35 |
| 3.2 Recursos didáticos em sala de aula | 40 |
| 3.3 As regras da arte e como rompê-las criativamente em sala de aula..... | 42 |
| 3.4 O desenho expressivo e criativo na infância..... | 46 |
| 3.5 O repertório de técnicas que podemos aprender com os artistas | 49 |
| Conclusão..... | 52 |
| Referências..... | 54 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. A matriz da criatividade de Arne Dietrich, com adaptações. | 17 |
| Figura 2. Escola Parque da 210/211 sul..... | 26 |
| Figura 3. Releitura de Pietà (Michelangelo) | 30 |
| Figura 4. Mural em comemoração aos 58 anos de Brasília..... | 33 |
| Figura 5. Mural feito de barcos de origami. | 33 |
| Figura 6. Cadu. Nefelibata – Inhabitant of the Clouds. 2007. Sistema mecatrônico para medir o vento, caneta esferográfica e papel, 190 x 190 cm. | 37 |
| Figura 7. Jac Leirner. Pulmão. 1987. Embalagens de cigarro e cordão de poliuretano. Dimensão variável. | 37 |
| Figura 8. Composição demonstrativa do jogo Art Rules! and How to Break Them..... | 42 |
| Figura 9. Figura demonstrativa do livro Desenho para Descobrir o Artista Interior. | 46 |
| Figura 10. Figura demonstrativa do livro Desenhe, pinte e crie gravuras como os grandes artistas. | 49 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Relação entre o processo de percepção e o processo formativo..... | 21 |
| Tabela 2. Abordagens para o jogo "Art rules! and how to break them" em sala de aula. | 44 |
| Tabela 3. Abordagens para o livro "Desenho para descobrir o artista interior" em sala de aula. | 48 |
| Tabela 4. Abordagens para o livro "Desenhe, Pinte e Crie Gravuras como os Grandes Artistas" em sala de aula..... | 50 |

Agradecimentos

A todos os mestres do curso de artes, que aos poucos plantaram as sementes do que viria se tornar esse trabalho, aos meus pais, aos meus colegas de graduação, aos amigos próximos e aos distantes, e ao meu companheiro, agradeço por dividirem um pouco do seu tempo e do seu conhecimento, que me ajudaram a construir uma ideia sobre a criatividade.

Aos colaboradores dessa jornada nas artes: Ana Caixeta, Cayo Honorato, Sônia Paiva (e todos do LTC!), Leonardo Zandonadi, aos professores da Escola Parque da 210/211 sul, aos (as) amigos (as) de Brasília, aos amigos e professores da graduação, saibam que existe um pouco de cada de um vocês nesse trabalho de conclusão de curso.

Resumo

Existe um balanço muito delicado no ensino, a ser ponderado pelo educador, entre os excessos de padrões produzidos pela educação em massa, que estariam sufocando a criatividade na fase escolar, e as estratégias de auto-liberação, cujas premissas se baseiam nas ideias de que todos nascem criativos e de que os professores não deveriam interferir no processo. Contornar os fatores que levam a uma redução da capacidade criativa envolve o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem em artes visuais e uma mudança na compreensão sobre aspectos cognitivos relacionados à criatividade. Como nos mostrou Keith Sawyer (2000), a criatividade ordinária, essa que utilizamos no nosso dia-a-dia, pode ser estudada na perspectiva da improvisação. Nesse trabalho, é traçada uma reflexão sobre o ensino de artes visuais e o estímulo progressivo do desenvolvimento criativo, sob o ponto de vista da improvisação, tendo como fato motivador observações de uma oficina de criatividade na Escola Parque da 210/211 sul (Brasília).

Palavras-chave: criatividade, improvisação, ensino de artes visuais, recursos didáticos.

Abstract

There is a very delicate balance in education, weighed by the educator, between the over-standardization produced by mass education, that stifles child creativity, and self-liberation strategies, whose premises are based on the ideas that everyone is born creative and teachers should not interfere in the process. Circumvent the factors that lead to a reduction of creative capacity involves the development of new teaching and learning strategies in the visual arts and a change in the understanding of cognitive aspects related to creativity. As Keith Sawyer (2000) has shown, ordinary creativity, the one we use in our daily lives, can be study from the perspective of improvisation. In this work, we share some reflection about visual arts teaching and the progressive stimulation of the creative development, from the point of view of improvisation, starting from observations of creativity workshops in Escola Parque 210/211 sul (Brasília).

Keywords: creativity, improvisation, visual arts education, didactic resources.

Introdução

Todos nós somos capazes de reconhecer uma pessoa criativa. Ninguém duvida da criatividade de Pablo Picasso ou de Hilda Hilst. Mas será que sabemos como o potencial criativo pode ser desenvolvido? Quais fatores podem sufocar ou impulsionar a criatividade? Essas questões são especialmente desafiadoras quando tratamos de educação.

Vários pesquisadores procuraram tratar desses assuntos. Em comum, esses estudos admitem que fatores cognitivos possuem relevância para o desenvolvimento da competência criativa, mas diferem quanto ao grau de influência. Enquanto alguns estudos focam mais no indivíduo e em aspectos cognitivos (WALLAS, 1920; GUILFORD, 1950; DIETRICH, 2004), onde há uma diferenciação entre a criatividade ordinária e a criação de produtos reconhecidos como criativos (RHODES, 1961), outros estudos focam na influência do ambiente (CZIKSZENTMIHALY, 1996) e dos sistemas tradicionais de ensino (ROBINSON, 2016), que devido ao excesso de padrões, estariam promovendo um sufocamento do potencial dos alunos. Paralelamente às discussões acadêmicas, somos diariamente inundados por uma porção de lugares comuns, que variam desde a criação de bordões motivacionais, até as visões mágicas e misteriosas.

Na educação, especialmente na educação artística, a criatividade espontânea ganhou espaço com o movimento de auto-expressão, entre as décadas de 30 e 40. A liberdade para criar esteve entremeada à ideia de não intervenção dos professores em sala de aula. Foi possível perceber a persistência de algumas ideais já superadas sobre criatividade e o ensino de artes quando, em 2018, iniciei o estágio curricular obrigatório na Escola Parque 210/211 sul (Brasília) observando uma oficina de criatividade conduzida por uma professora de artes visuais. Não é comum que professores de áreas específicas lecionem em séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, com as mudanças pelas quais o ensino integral passou entre 2016-2017 no Distrito Federal, os professores de artes da escola parque passaram a ensinar também para essas turmas. Meu interesse pela Escola Parque foi imediato e isso se deve às inúmeras possibilidades que o projeto iniciado em Brasília por Anísio Teixeira poderia abrir.

As escolas parque foram pensadas para ser um espaço dedicado à educação integral, onde o brincar, o fazer e o aprender caminham juntos. Para atender a esse projeto, a Escola Parque da 210/211 sul dispõe de salas e outros espaços onde os recursos estão, na medida do possível, à disposição das estratégias elaboradas pelos docentes. Nesse sentido, os professores das escolas parque possuem uma certa liberdade de iniciativa. A oficina de criatividade que observei surgiu nesse contexto, em que a professora percebeu que o tema precisava ser introduzido em sala de aula.

Apesar de reconhecer as dificuldades da tarefa educativa - as dificuldades da educação pública aparecem diariamente - quando me imagino em sala de aula, sinto internamente uma ponta de satisfação pessoal ao pensar nos impactos sociais positivos que a educação pode provocar na vida das pessoas. Essa percepção surgiu quando, após a minha primeira graduação em geografia, atuei como professora no ensino fundamental. Já meu interesse pelas artes, esse é ainda mais antigo. Apesar de todos os testes vocacionais na escola me apontarem para artes visuais, essa escolha não teve amparo familiar. Na ausência dessa opção, me voltei para a geografia movida pela curiosidade, sem abandonar os livros sobre arte, até que me descobri profissionalmente fazendo mapas. Foi nesse período, já independente, que optei por trilhar um novo caminho a partir de uma segunda graduação em artes.

Acredito que a educação em artes pode colaborar com a formação de sujeitos independentes e críticos, e a educação é o caminho para isso. É claro que um tema de pesquisa, que visa se agregar a um debate acadêmico mais amplo não se justifica apenas pelo interesse pessoal. Essa justificativa está alicerçada também no fato de que os processos de ensino e aprendizagem mal conduzidos e o excesso de padronização na educação tendem a sufocar o potencial criativo, como bem observou Ken Robinson (2016) em seu livro *Creative Schools*. Nesse sentido, o modelo das escolas parque é bastante propício às iniciativas do tipo de “baixo para cima”, que visam romper com o ciclo vicioso de atrofiamento da criatividade e do pensamento crítico.

Apesar do tema criatividade ter sido disseminado nas mídias nacionais e, mais recentemente, aparecer com maior relevância nos projetos educacionais formais, sua aplicação é bastante difícil. Ao estudar com maior profundidade as abordagens escolares

sobre a criatividade foi possível perceber que existem poucos consensos sobre o tema, um mar de sentidos comuns que nos rondam diariamente e um universo de conceitos que só parecem fazer sentido quando contextualizados.

Ao final do estágio, a questão que ficou para mim foi: como eu teria elaborado uma oficina de criatividade, sob uma perspectiva mais próxima da cognitiva? E quais recursos didáticos eu utilizaria? Ambas as perguntas derivam de uma pergunta maior e mais árida, que desde o início da licenciatura vem me intrigando: é possível ensinar alguém a ser criativo? É com base nessas perguntas que procurei investigar algumas das teorias da criatividade e a pensar em como elaborar uma oficina, que estimule as crianças a se desenvolver e que respeite seu grau de maturidade.

Nesse esteio, iniciei a pesquisa realizando uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas-chave: criatividade, improvisação e o ensino de artes visuais. Essa investigação seguirá ancorada no pensamento de John Dewey, filósofo norteamericano, que viveu entre 1859 e 1952, e foi representante do pragmatismo. Dewey descreveu a associação entre o pensamento e a sabedoria, sendo que o primeiro fornece os instrumentos para a formulação dos problemas da experiência, enquanto o segundo se propõe a resolvê-los (WESTBROOK E TEIXEIRA, 2010). No pensamento de Dewey a importância das ideias está relacionada a sua capacidade de resolver problemas reais. Analisando os objetivos da educação, à luz do pensamento de Dewey, Westbrook e Teixeira (2010) expõem que:

É um contrassenso falar de objetivo educacional quando, na maioria das vezes, cada ato de um aluno é estabelecido pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é aquela que vem da atribuição de lições e das imposições de outras pessoas. É igualmente fatal a um objetivo permitir a ação caprichosa ou descontínua em nome da auto-expressão espontânea. Um objetivo implica uma atividade ordenada e regular, na qual a ordem consiste na progressiva conclusão de um processo (p.74).

Dewey foca na tomada de consciência sobre nossas atividades. Para ele, o estado consciente pressupõe os traços da atividade em que há deliberação, observação e planejamento (WESTBROOK E TEIXEIRA, 2010). Educar pressupõe, portanto, uma intencionalidade orientada aos objetivos do projeto educativo. Para Dewey (*idem*,

ibidem), ter um objetivo é agir com significado, diferentemente de uma máquina automática, é significar o fazer alguma coisa e perceber o significado das coisas à luz da intenção.

Quanto aos recursos escolhidos por mim para um possível desenvolvimento de atividades em uma oficina de criatividade, esses foram escolhidos com base nas propostas lúdicas que eles oferecem e na sua relação com o conteúdo do ensino de artes visuais. A vantagem dos livros e do jogo escolhidos é que esses propõem atividades simples, onde as crianças são estimuladas a aprender brincando. Esses podem ser lidos ou trabalhados em sala de aula de maneira não linear, o que possibilita inclusive uma maior interação com outras áreas do conhecimento. Essa não linearidade coaduna com a proposta de improvisação em artes de Sawyer (2000), que por sua vez comparou a formação de blocos de repertório, comum aos músicos de jazz, com os *ready-mades* e os *clichês* da arte. Dessa forma, os livros escolhidos foram: 1. *Art rules! And how to break them*, de Mel Gooding (2014); 2. *Desenho para descobrir o artista interior*, de Quentin Blake e John Cassidy (2015); e 3. *Desenhe, pinte e crie gravuras como os grandes artistas*, Marion Denchars (2015).

Capítulo 1. Intersecções entre desenvolvimento criativo, cognição e educação em artes visuais

Em 1995, Domenico De Masi amplia a discussão sobre as relações futuras de trabalho sob a perspectiva do ócio, com seu livro *O ócio criativo*, reeditado em 2000. De Masi (2000) argumenta que no futuro os trabalhadores poderiam ser liberados, por meio das novas tecnologias, do trabalho mecânico-repetitivo para se dedicar às atividades intelectuais criativas. Em relação aos profissionais desse cenário futuro desenhado por De Masi, espera-se flexibilidade para as mudanças e capacidade para lidar com as incertezas que os aguarda. Diante da possibilidade de extinção ou de criação de novas profissões e de uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias, emerge um debate sobre uma educação pautada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para os cidadãos do século XXI (UNESCO, 2015). Aqui, o trabalho é entendido como toda atividade humana que conserva ou transforma a realidade.

Para Ken Robinson (2016), cabe às escolas estimular que os mais novos conheçam, entendam e estejam aptos a realizar coisas que eles não fariam se deixados sozinhos, por seus próprios meios. Ainda, para Robinson (2016), existe uma porção de valores que devem nortear a formação de qualquer indivíduo e que devem orientar a educação, entendida como os programas organizados de aprendizagem. Ele enumera os seguintes valores: 1. o respeito ao indivíduo; 2. o potencial para viver uma vida plena; 3. o direito à autodeterminação; 4. a importância das nossas responsabilidades; e 5. a importância do respeito ao próximo. Esses valores podem vir diluídos em um conjunto de competências que, de maneira interdisciplinar, perpassam todo o processo de aprendizagem e pautam uma educação voltada para o desenvolvimento criativo. É importante ter em mente tais valores, de forma que a recente hipervalorização da criatividade não dilua a real vantagem do desenvolvimento criativo para a vida dos cidadãos do presente e do futuro, o que nos coloca em um ponto que vai além do atendimento de uma demanda produtivista.

1.1 Os lugares comuns nos debates sobre a criatividade e a auto-expressão enquanto método de ensino

Entre as décadas de 30 e 40, ganhou força o movimento de auto-expressão (ou livre expressão) na educação em artes, em que os educadores eram encorajados a não intervir nos processos de criação, tendo em vista a concepção de que as crianças possuem impulsos naturais criativos (STONE, 2015). No Brasil, o “Movimento Escolinhas de Arte”, que surgiu ao final da década de 40 e teve seu auge na década de 70, buscou desenvolver a auto-expressão infantil a partir do ensino das artes. Esse movimento procurou se contrapor aos excessos cerceadores do autoritarismo que vigorou naquele período (BARBOSA, 1989). Xavier (2017), argumenta que as Escolinhas de Arte não eram reconhecidas formalmente, mas foram importantes para a formação de alguns artistas daquele período:

A educação não formal, no sentido de “educação através da arte” - termo cunhado por Herbert Read, e baseada nos argumentos de que a arte é uma forma de liberação emocional e do *laissezfaire*, tem seu expoente no Rio de Janeiro, no final da década de 1940, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, por Augusto Rodrigues, bem como aulas em ateliês dirigidos por artistas, como: Guido Viaro (Curitiba/PR), Lula Cardoso Ayres (Recife/PE) e Suzana Rodrigues (São Paulo/SP). Estabelece-se a livre-expressão, enquanto possibilidade metodológica para o ensino da arte. No ensino formal, ou seja, nas escolas, ainda não há o que se chamará a posteriori de Educação Artística (p.76).

Essas escolas ofereciam aulas de artes tanto para crianças, quanto para artistas e professores. Ana Mae Barbosa (1989) entrevistou 2.500 professores em um período posterior (década de 80, pós ditadura militar) ao do surgimento das escolinhas de arte e constatou que a livre-expressão, enquanto método, perdurou na educação formal brasileira. Seu estudo aponta que “para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade (p.171)”. Se por um lado o processo se tornou mais importante do que o produto nesse período, por outro não houve um estímulo deliberado ao pensamento criativo.

A associação idealizada entre a infância e a criatividade foi reforçada e naturalizada dentro de uma tradição romântica, que teve seu ápice no século XVIII. Para alguns filósofos desse período, existiriam aspectos da experiência humana que não poderiam ser alcançados por meio da razão, como as artes, a música e a literatura. Esse movimento abraçou a cultura da subjetividade. Nele, a criatividade aparece associada a

três elementos: sentimento, imaginação e genialidade (COYNE, 1997). Para Richard Coyne (tradução minha¹, 1997):

O culto ao indivíduo começou com conceitos iluministas de razão e liberdade, e foi substancialmente reforçado pela concepção romântica de gênio. De acordo com o romantismo, dentro de cada um de nós existe um espírito criativo à espera de ser libertado, mas que é facilmente sufocado pela tradição, pela pressão social e pelo predomínio da mediocridade. O espírito criativo deve ser liberado. Artistas são mais capazes de demonstrar essa liberdade do que outros (p. 136).

Podemos voltar ainda mais no tempo, mais precisamente na grécia antiga, para identificar a origem desse espírito criativo. A mitologia antiga explicava que as musas eram a fonte de inspiração dos artistas e esses, tomados pelo entusiasmo (*éntheos*, do grego, quem tem o Deus dentro), eram compulsoriamente movidos a criar. Para Muniz (2011), o entusiasmo é o mais antigo e resistente modelo explicativo da criação poética. O espírito criativo, na antiguidade clássica, esteve associado ao artista em contato com uma divindade, ou que a incorporou. Havia, assim, uma associação entre a imaginação ou o entusiasmo poético com os sonhos, alucinações e visões. A inspiração seria fruto de uma divindade que inspira as narinas dando aos artistas uma sobrevida criativa e que chega com tal fugacidade que só resta ao artista estar atento para recebê-la. A identificação do indivíduo criativo como um gênio ou como um místico, nos conduz a pensar que a criatividade é dada por um agente externo, portanto, não pode ser desenvolvida ou estimulada.

Ainda sobre o espírito criativo, ou o estado criativo, Castelo Filho (2015) argumenta em seu livro *Processo Criativo* contra os excessos do racionalismo. O autor associa as ideias de *insight* e inspiração poética, à intuição e à alucinação, que em sua visão são aspectos fundamentais para se entender o processo criativo. Para Castelo Filho, poucos conseguem se expressar criativamente, haja vista que tal competência está restrita a um grupo que consegue destravar tais gatilhos psicológicos. Castelo Filho argumenta ainda, citando as ideias de Walfred Bion, que “o verdadeiro artista não teria a pretensão de criar ou inventar alguma coisa. Ele se permitiria observar e se deixar

¹ Texto original: *The cult of the individual began with Enlightenment concepts of reason and freedom, and was substantially bolstered by the romantic conception of genius. According to romanticism, within each of us there is a creative spirit waiting to be let out, but only too readily constrained by tradition, social pressure and the rule of mediocrity. The creative spirit is to be given release. Artists are better able to demonstrate this freedom than others* (p.136).

penetrar por aquilo que precisa ser intuído (p.23)”. Castelo Filho (*ibidem*) descreve que o estado criativo seria algo similar ao intuir e ao alucinar, porém a consciência permaneceria preservada.

Em contraposição à ideia de um estado criativo, temos o memorável texto de Marcel Duchamp (2004) sobre o ato criador, apresentado à Convenção da Federação Americana de Artes em 1957, onde ele retoma o domínio dos artistas sobre o seu processo criativo e questiona a ideia do artista como um intuitivo, que podemos transpor ao processo de qualquer indivíduo criativo:

Ao darmos ao artista os atributos de um médium, temos de negar-lhe um estado de consciência no plano estético sobre o que está fazendo, ou porque está fazendo. Todas as decisões relativas à execução artística do seu trabalho permanecem no domínio da pura intuição e não podem ser objetivadas numa auto-análise, falada, escrita, ou mesmo pensada (p.72).

A ideia da arte como um campo vazio de conteúdos, cujos temas escapam à racionalidade, foi duramente combatida na década de 80, com o surgimento do movimento Arte-Educação. Hoje, a arte é reconhecida como disciplina com conteúdos próprios e integra o currículo obrigatório das séries iniciais.

1.2 O sistema formal de educação

Em 2017, com a decisão de se elaborar uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), houve um intenso debate sobre o papel das artes na educação formal, com foco maior no ensino médio. Essa discussão não é nada nova nessa área. Na década de 1970, época de ditadura militar brasileira, a arte teve seu conteúdo esvaziado. A retomada das artes como uma área do conhecimento humano, que possui seus próprios conteúdos, se deu a partir da década de 1980 no Brasil.

Na primeira versão da BNCC, as artes foram alocadas para a área de linguagens, o que gerou estranhamento entre os educadores e despertou um alerta sobre possíveis retrocessos no debate a respeito do papel das artes na educação (PERES, 2015). Na versão homologada da BNCC² para o ensino fundamental, o documento se restringiu a tratar de competências específicas das artes. No texto da BNCC, as competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

² O documento pode ser lido na íntegra no sítio <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (sem indicativo de página)”. Cabe à educação, conforme consta na proposta da BNCC, afirmar valores e estimular as ações transformadoras da sociedade.

Para o ensino fundamental, anos iniciais (do 1º ao 5º ano), a BNCC aloca as artes no campo das linguagens. No documento da BNCC há uma declaração de reconhecimento das especificidades e dos saberes próprios construídos e sistematizados nesse componente curricular. Quanto ao processo de aprendizagem, há ainda um reconhecimento da progressão do desenvolvimento, por parte dos alunos, “de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (sem indicativo de página)” (BRASIL, 2017). O documento relaciona ainda o pensamento criativo, lógico e crítico, à ampliação da compreensão de si mesmos, do mundo natural e social e das relações dos seres humanos entre si e com relação à natureza.

Apesar da importância do estímulo à criatividade na educação atual, o efeito deletério na educação formal da hipervalorização da criatividade é de que esse seria o caminho preferencial para a formação dos cidadãos do século XXI, em detrimento de outras competências igualmente importantes como o pensamento crítico e a formação humanista. O que veremos mais adiante, não pretende se sobrepor aos demais conhecimentos que já compõem o currículo mínimo escolar. Aqui, as oficinas criativas serão tratadas como uma atividade adicional, que visa fornecer as bases para que os jovens e adultos atinjam sua autonomia. Com isso, pretendemos ressituar a competência criativa como uma atividade ordinária e acessível a todos.

1.3 Uma educação em artes visuais baseada no desenvolvimento criativo

O maior embaraço para uma educação voltada para o desenvolvimento do pensamento criativo se refere ao “como” aplicar as teorias. Remanesce uma certa dificuldade entre os docentes sobre como esse assunto pode ser abordado em sala de aula. Alencar e Oliveira (2007) entrevistaram cerca de 12 coordenadores pedagógicos,

que apontaram quais seriam as dificuldades para tratar o tema em sala de aula. Os resultados dessa pesquisa indicaram que:

a. os professores atribuem importância à criatividade no mundo atual; b. acreditam no potencial criativo de seus alunos; c. têm noções sobre criatividade, embora com dificuldade para defini-la; d. valem-se de vários procedimentos pedagógicos que a facilitam, embora não os utilizem de forma intencional; e. não sentem necessidade de uma disciplina específica sobre criatividade, percebendo-a mais como procedimento pedagógico; f. não tiveram em sua formação, de modo geral, informações sobre criatividade, nem tampouco em oportunidades de atualização; e g. lembram-se de poucos professores criativos em sua própria formação e apontaram várias barreiras à promoção da criatividade em sala de aula (p.223).

De outro modo, Eisner (2008) argumenta que o desejo de eficiência, a necessidade de controlar e prever são dominantes no nosso tempo. Para ele, a retomada de uma cultura industrial nas escolas, cujas bases foram moldadas no período industrial, reforça a idéia de que os alunos são matérias-primas a serem trabalhadas. Nesse modelo cultural, predominam o controle e a hiper-racionalização. Robinson (2012) também associa a origem da educação em massa às motivações econômicas geradas pela Revolução Industrial.

Ainda no início, segundo Robinson (2012), a educação se constituiu como o caminho para a inclusão social das classes trabalhadoras, até então alienadas pelo trabalho, como um meio para disseminação de valores e oportunidades que consolidaram a democracia, e ainda, era vista como a maneira mais eficiente de levar à população hábitos e crenças essenciais para a produção industrial. Seu argumento gira em torno da ideia de que o mercado, ou às exigências de formação, mais do que em outros tempos, molda ou tenta moldar o sistema educacional de forma a atender às demandas por habilidades e competências profissionais, o que coloca a escola atual sob pressão. Passados mais de 200 anos, ainda persistem nos modelos de educação em massa atuais o foco em habilidades e competências para a formação de uma mão-de-obra qualificada em detrimento de outros temas importantes. Esse viés, segundo Robinson (2012), se relaciona aos pilares da educação em massa. O primeiro pilar é o econômico: foram moldados a partir de definições específicas sobre mercados de trabalho, e muitas dessas definições estão totalmente desatualizadas. O segundo é o

intelectual: baseiam-se em ideias específicas sobre inteligência acadêmica em detrimento de outras habilidades.

Sobre a função dos sistemas educacionais oficiais e da escola, Ken Robinson (2012) os coloca como antecipadoras do que está por vir (modelo de antecipação), na qual o aluno deve acumular conhecimentos para serem utilizados no futuro. Todavia, o que se observou com o tempo foi que a escola gradualmente perdeu sua função de articuladora de identidades nacionais e de reprodução de uma estratificação social para dar lugar a um meio de transmissão de informações empacotada, padronizadas, em contraposição a uma aprendizagem com sentido, possibilitando uma interpretação e uma atuação do educando no mundo.

A aproximação entre o ensino das artes e o desenvolvimento da criatividade se deve, como bem explica Elliot Eisner (2008), a capacidade dos artistas de tomar decisões na ausência de regras. Essa característica contraria uma certa inclinação para o controle e a previsão, comum em áreas mais tecnicistas. Para Eisner (*ibidem*), o excesso de padronização na educação e o triunfo da realização sobre a investigação dificultam a formação de um pensamento crítico.

Para Alter (2010), a associação entre as artes e a criatividade se deve ao fato das artes fornecerem um terreno fértil à formação de pessoas inovadoras. Para essa autora, as artes favorecem o pensamento criativo e crítico pois: (a) tratam das preocupações e condições humanas universais; (b) criam pontes entre a clássica divisão cultural e econômica; (c) estão abertos a uma variedade de interpretações; (d) podem estimular respostas emocionais devido ao seu conteúdo expressivo; e (e) contém camadas complexas de significado, símbolos e metáforas (não materiais). Ainda, nas palavras de Alter (tradução minha³, *ibidem*):

Quando a arte é metafórica, multi-camadas e ambígua, mensagens e ideias não são comunicadas literalmente. Isso faz com que a interpretação de significados seja dificultada pois os conceitos artísticos podem ser contestados e existe uma aproximação real de que mais de uma solução sejam encontradas para o mesmo problema (...). Essas

³ Texto original: *When artworks are metaphorical, multi-layered and ambiguous, messages or ideas are not literally communicated. This makes interpretation of meaning difficult because art concepts may be contested and there is a real likelihood that more than one answer to questions of meaning can be found. (...) This elusiveness and ambiguity encourages the application of creative thinking.*

indeterminações e ambiguidades encorajam a aplicação do pensamento criativo (p.3).

Ainda em relação ao papel das artes na educação, esse foi bem descrito por Elliot Eisner (2002, tradução minha) em seu livro *The arts and the creation of mind*:

Uma das funções cognitivas que as artes desempenham é a de nos ajudar a perceber o mundo. Uma paisagem de Monet ou uma fotografia de Paul Strand tornam possíveis novas maneiras de se ver a luz. As fotografias de Paul Strand's fornecem outra maneira de experimentarmos a geometria das cidades industriais. As artes nos dão condições para nos despertarmos em relação ao mundo ao nosso redor. Nesse sentido, as artes fornecem uma forma de conhecimento⁴ (Eisner, *The cognitive functions of the arts, 1. The role of the arts in transforming consciousness*).

Cabe ainda ressaltar que as artes são uma forma de cognição. Seu conteúdo e métodos colaboram para a formação de um pensamento crítico e criativo. Amy Herman (2016) passou a estimular a análise de obras de arte para um público leigo de maneira a aperfeiçoar suas habilidades de observação. Esse público incluía médicos, policiais e outros profissionais que queriam melhorar suas habilidades visuais. Em certo momento, ao estudar com mais profundidade artigos sobre neurociência, ela escreve que:

(...) descobri que, enquanto as minhas próprias percepções sobre como vemos estavam equivocadas em muitos aspectos - aparentemente a retina é parte do cérebro, não do olho -, elas estavam corretas nos mais importantes: ainda que não entendamos plenamente o cérebro humano, podemos modificá-lo (Herman, *Introdução*).

Segundo o que os estudos de Herman (2016) apontaram, nossos cérebros desempenham um trabalho pesado de processamento visual. Esse trabalho envolve 25% do nosso cérebro e mais de 65% dos nossos circuitos cerebrais. A velocidade desse processamento pode se dar lentamente, de acordo com a idade ou com a falta de uso.

A arte nos convida a sair do lugar comum, “levando-nos a pensar como vemos, percebemos e comunicamos. A arte inspira conversas, especialmente quando nos provoca surpresas e dúvidas (sem indicativo de página)” (HERMAN, 2016). A arte nos estimula a buscar novas perguntas para o que vemos ou percebemos, em contraposição

⁴ Texto original: *One cognitive function the arts perform is to help us learn to notice the world. A Monet landscape or a Paul Strand photograph makes possible a new way of seeing: Monet's shimmering colors gives us a new way to see light. Paul Strand's photographs provide a new way to experience the geometry of industrial cities. Arts provides the conditions for awakening to the world around us. In this sense, the arts provide a way of knowing.*

à nossa inclinação natural por um viés de confirmação. Portanto, as artes podem ser entendidas como uma forma de cognição, que aqui é entendida como as formas ordenadas de percepção e de conhecimento do mundo.

Stone (2015) investigou, por meio de questionários respondidos por 93 professores de artes norte-americanos, os conceitos sobre a criatividade que orientavam suas práticas em sala de aula. Professores com mais tempo de experiência tenderam a discordar da afirmativa de que a criatividade é algo não planejável e que se trata de uma atividade inconsciente. No questionário, os professores foram solicitados a ranquear os seguintes possíveis significados para a palavra criatividade: 1. conectar e explorar ideias; 2. solução de problemas; 3. ver as coisas de uma forma diferente e 4. auto-expressão. Dessas, a melhor avaliada foi a terceira opção (45%). Outros aspectos importantes nesse estudo também apareceram relacionados ao pensamento criativo, tais como a abertura para o novo, curiosidade/inquisição, imaginação e a capacidade para assumir riscos. Quando questionados sobre suas estratégias para a promoção da criatividade, a maioria dos professores afirmaram se basear em parâmetros curriculares e em instruções técnicas criativas.

1.4 Em busca de uma possível conceitualização da criatividade

As pessoas criativas possuem uma mente confusa e possuem a tendência de ter processos ainda mais confusos: essa foi a conclusão de Kaufman e Gregoire (2016) em seu livro *Wired to Create*. Arne Dietrich (2004) estudando os mecanismos cerebrais que explicam o pensamento criativo, nos mostra que a criatividade é o resultado de processos mentais muitas vezes ordinários, que podem de fato parecer confusos. Todavia, atualmente vários pesquisadores vem buscando desmistificar o processo criativo. Essas pesquisas são especialmente importantes para a educação, haja vista que orientam a prática docente a um objetivo mais tangível.

A criatividade pode ser dividida em níveis, que variam desde atividades rotineiras desempenhadas pelo indivíduo, até o nível onde a atividade ou o produto criativo são reconhecidos pela sociedade (DIETRICH, 2004). No quadro explicativo abaixo (Figura 1), elaborado a partir do texto de Arne Dietrich, podemos perceber melhor a distinção

feita entre a criatividade deliberada e a espontânea, e a criatividade cognitiva e a emocional:

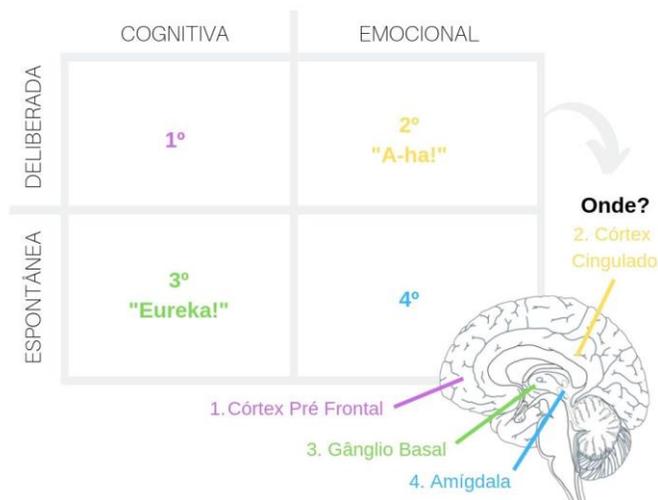


Figura 1. A matriz da criatividade de Arne Dietrich, com adaptações.

A matriz (Figura 1) é baseada na identificação de quatro tipos diferentes de atividade criativa, que correspondem a algum nível de atividade cerebral (espontânea ou deliberada; cognitiva ou emocional). A associação entre a atividade e a área do cérebro respectiva é apenas para indicar uma área prioritária, todavia o funcionamento do cérebro é mais complexo do que isso. No primeiro quadrante, temos o encontro entre a atividade cognitiva e a deliberada, caracterizada pelos estudos e pelo trabalho intenso em determinada disciplina, que ocorre prioritariamente no córtex pré-frontal. O córtex pré-frontal é a área responsável pela nossa atenção e pelas conexões que fazemos com as demais áreas do cérebro. Em outras palavras, a atividade deliberada e cognitiva ocorre principalmente quando já dispomos de um largo repertório e nos tornamos capazes de ter nossas próprias ideias sobre determinado tema.

Sobre o segundo quadrante, a criatividade deliberada e emocional se caracteriza por uma tomada de consciência súbita, que Arne Dietrich chama de momento "a-ha!". Por estar relacionada a aspectos emocionais, essa atividade é controlada pelo córtex cingulado, que se conecta ao córtex pré-frontal. No terceiro quadrante, temos o encontro da espontaneidade com a cognição. Nesse quadrante, temos uma atividade criativa latente. É o momento da incubação de uma ideia. É quando estamos imersos em

determinado problema, sem encontrar uma solução e resolvemos relaxar ou focar em outra atividade. Esse é o momento da “eureka!”, quando a solução aparece quando menos esperamos. Essa atividade envolve o gânglio basal do cérebro, que armazena a nossa dopamina e é responsável pela atividade inconsciente. O quarto e último quadrante nos informa sobre a atividade emocional e espontânea e se assemelha a epifania. Ela se processa na amígdala cerebral, onde as emoções básicas são processadas.

O ensino de artes visuais na educação básica não tem como objetivo principal formar artistas. Logo, quando relacionamos a matriz de Dietrich ao ensino, estaremos tratamos principalmente do terceiro e do primeiro quadrante, haja vista que nesse trabalho não trataremos de competências socioemocionais. O primeiro quadrante se relaciona à formação de um repertório - visual - significativo e dos conhecimentos associados a arte, para que jovens e crianças atinjam sua autonomia na fase adulta. Já o terceiro quadrante trata da criatividade cotidiana, aquela que se processa quando menos esperamos. Aqui, consideramos uma associação entre o relaxar e o brincar, em que a atividade espontânea encontra espaço também para emergir.

A ideia da arte como uma forma de cognição, ou ainda como uma das formas de manifestação da razão, surge no período pós-modernista e vê na arte um caminho para a estruturação e a potencialização da cognição (SOARES, 2016). Ana Mae Barbosa, em entrevista para a revista *Época*⁵ no ano de 2016, sintetizou bem essa acepção ao afirmar que “ao interpretar (a arte), você amplia a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, que vai aplicar em qualquer área da vida (sem indicativo de página)”. Bastos e Zimmerman (tradução minha⁶, 2017) definem a criatividade artística sob a ótica da cognição, que é singular na arte:

A criatividade artística foi definida como uma série de processos que incluem o conhecimento de conceitos artísticos e tradições em

⁵ A entrevista com a professora Ana Mae Barbosa está disponível em <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>.

⁶ Texto original: *Artistic creativity has been defined as a range of processes that include knowledge of art concepts and traditions in a culture, highly developed visual thinking skills, and intrinsic motivation. Problem finding, problem shaping, and problem solving and an ability to become emotionally involved and focus on finding a personal vision are relevant throughout a creative teacher's successful engagements with art making and art teaching.*

determinada cultura, habilidades altamente desenvolvidas de pensamento visual, e uma motivação intrínseca. Encontrar os problemas, modelar os problemas, resolver esses problemas e a habilidade de se envolver emocionalmente e de se concentrar em encontrar uma visão pessoal são relevantes ao longo do trabalho de um professor criativo que com sucesso produz engajamentos a partir do fazer artístico e do ensino da arte (p. 389).

Barroco e Superti (2014) defendem que a arte propicia uma nova forma de organização psíquica, em que o sujeito vê e é visto sobre novos pontos de vista, ativando funções psicológicas superiores. Essas pesquisadoras analisaram a produção de Vigotsky sobre a psicologia da arte, da qual depreenderam ainda que “a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade (p.23)”.

A criatividade é entendida atualmente como uma atividade multidimensional, que envolve aspectos internos dos indivíduos, fatores ambientais, os produtos criativos e o processo criativo. Para Kneller (1978) a criatividade é a capacidade de permanecer aberto ao mundo. Rhodes (1961) nos diz que o termo criatividade nomeia qualquer fenômeno em que uma pessoa comunica um novo conceito ou uma nova ideia. Rhodes (1961) expõe ainda que a palavra ‘ideia’ se refere a um pensamento que foi comunicado de alguma forma (palavras, pinturas, escultura, texto etc). Quando transformado em algo tangível, temos um produto.

Deleuze (1987) parte do pressuposto que toda ideia decorre de uma necessidade, que no meu entender pode ser associado também a uma pergunta de partida. Ao discorrer sobre a atividade criativa dos filósofos e dos cineastas, Deleuze expõe que:

As idéias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma idéia em geral. Em função das técnicas que conheço, posso ter uma idéia em tal ou tal domínio, uma idéia em cinema ou uma idéia em filosofia (p.2).

Nesse sentido, as ideias criativas, que são o ponto de partida para se chegar a um produto, são endereçadas a uma área do conhecimento, da qual já partimos tendo um repertório anterior e que pode vir a dialogar com outras áreas do conhecimento.

Sabemos hoje que o processo criativo não é linear, portanto não é possível determinar uma sequência exata de acontecimentos (KAUFMAN E GREGOIRE, 2016).

Mas esse entendimento é bastante recente. Em 1926, Graham Wallas (2014) abordou o processo criativo em etapas, linearmente desenhadas, em um esforço de criar um modelo explicativo para todas as manifestações criativas. Seu modelo incluía quatro etapas: 1. A preparação; 2. A incubação; 3. A iluminação/inspiração; e 4. A revisão. A etapa da preparação, para Graham Wallas, seria o momento do reconhecimento do problema, obtenção de informações e a utilização dos conhecimentos adquiridos. Na etapa de incubação, há um amadurecimento das ideias. Nessa etapa, pode ocorrer um distanciamento temporário entre o criador e o seu objeto. A inspiração se relaciona ao momento em que subitamente encontramos uma ou várias soluções para o problema. Já na etapa de revisão, ou verificação, lançamos mão de estratégias para comunicar nossos resultados. Paul Torrance (1995), que estudou a criatividade infantil, também considerou os estudos sobre o processo criativo como uma forma de se prever que tipos de pessoas poderiam dominar o processo, quais fatores estimulam seu desenvolvimento e quais seriam os produtos finais de um processo criativo. Estudos mais atuais já ponderam sobre a não-linearidade do processo criativo e sobre o peso de fatores externos (ex.: família, comunidade) que potencializam a criatividade. Para Csikszentmihalyi (1996) a criatividade é uma construção individual em articulação com o meio social, com uma determinada área de conhecimento e com as experiências de vida.

Hoje admitimos que a criatividade possui uma natureza multifacetada e seu aprimoramento se relaciona à competências acessórias. As teorias atuais, segundo Kaufman e Gregoire (2016), incluem principalmente as funções intelectuais; os conhecimentos e as habilidades gerais relevantes para a realização de atividades; habilidades criativas e estilos de pensamento; recursos psicológicos como autoconfiança, a perseverança, e a coragem para assumir riscos; motivação e paixão pelo trabalho/processo; o balanço entre um conjunto complexo de emoções negativas e positivas; e os fatores ambientais. Quanto aos recursos psicológicos, Kaufman e Gregoire (2016, tradução minha⁷) afirmam que:

A habilidade para se adaptar às mudanças com fluidez e flexibilidade está refletida em três “superfatores” principais da personalidade, que por sua

⁷ Texto original: *This ability to adapt to changing circumstances with fluidity and flexibility is reflected in three main “super-factors” of personality that are highly correlated with creativity: plasticity, divergence and convergence.*

vez estão relacionados à criatividade: plasticidade, divergência e convergência (Kaufman e Gregoire, *Introduction: messy minds*).

Guilford (1950) foi quem cunhou os termos pensamento convergente e divergente. Ele coloca que pensadores criativos são caracterizados pela sensibilidade aos problemas, fluência, flexibilidade, pensamento divergente e habilidades para redefinir objetos e conceitos familiares. O pensamento divergente é aquele que apresenta diversas soluções para o mesmo problema, enquanto que o convergente leva a uma solução lógica para determinado problema.

Para Paul Torrance (1977), um dos pioneiros em estudos que relacionam o ensino com a criatividade, o pensamento criativo ocorre, ainda que em diferentes graus, sempre que um indivíduo resolve problemas dos quais ele não tenha aprendido sua solução previamente. Ainda, Torrance define a criatividade como um processo de: a. perceber os problemas; b. identificar as ausências de informação; c. formar ideias e hipóteses; d. testar e modificar essas hipóteses; e e. comunicar seus resultados (Tabela 1). Essa definição sugere que estão presentes no processo criativo as dimensões exploratórias, investigativas e experimentais. Ainda que se trate de um estudo antigo e pautado pelo tecnicismo dominante em sua época, Paul Torrance deixou um importante legado sobre criatividade e ensino.

Abaixo, organizamos o processo formativo, a título de sugestão para os professores de arte, de maneira que facilite uma análise sobre os recursos usados em sala de aula:

Tabela 1. Relação entre o processo de percepção e o processo formativo.

| | |
|--------------|--|
| Explorar | Perceber os problemas; identificar as ausências de informação. |
| Investigar | Formar ideias e hipóteses. |
| Experimentar | Testar e modificar essas hipóteses; comunicar seus resultados. |

Coyne (1997) é ainda mais radical ao tratar de um conceito para a criatividade. Para esse autor, o termo criatividade é datado e repleto de sentidos comuns sendo,

portanto, uma idiosincrasia. Para Coyne (tradução minha⁸, 1997), a aplicação da palavra 'criatividade' se relaciona necessariamente a um contexto sócio-cultural:

Criatividade é um constructo da linguagem que tem aplicação em várias situações. Eu sou capaz de identificar e defender um estudante criativo, um projeto criativo, e estou disposto a dizer que escrever um artigo é mais criativo do que limpar o tapete, mas "criatividade" é um termo sem essência. Se desejamos identificar a criatividade como uma função cognitiva a ser dissecada, estudada e modelada, então podemos dar o mesmo tratamento à ironia, à timidez, ao bom gosto ou a um senso de aventura, como funções cognitivas discretas. A identificação de qualquer atividade cognitiva é uma questão contextual (p.139).

A dificuldade para definir o termo criatividade, como aponta Ripple (1989), se deve a sua multidimensionalidade e a falta de consenso no meio acadêmico, o que tornou, por muito tempo, o termo vago, confuso e ambíguo para a educação e para a psicologia. Uma definição mais acurada só foi possível recentemente, quando a atividade criativa se democratizou. Para isso, foi necessário afastar as associações elitistas, mágicas ou divinas e reconhecer que o potencial criativo difere de acordo com fatores cognitivos e emocionais - que precisam ser estimulados - e por fatores geracionais - que precisam ser respeitados.

⁸ Texto original: *Creativity is a construct in language that has application in various situations. I am able to identify and defend a creative student, a creative project, and I am prepared to say that writing a paper is more creative than vacuuming the carpet, but 'creativity' is a term without essence. If we wish to identify creativity as a cognitive function to be dissected, studied and modelled then we may as well give the same treatment to irony, shyness, good taste or a sense of adventure as discrete cognitive functions. The identification of any cognitive activity is a contextual matter.*

Capítulo 2. Estudo de caso: uma Oficina de Criatividade na Escola Parque 210/211

O modelo das escolas parque foi idealizado por Anísio Teixeira na década de 50 e sua base era a educação integral, progressiva, onde a criança, por seus interesses individuais, pudesse aprender pela experiência. A escolha de uma escola parque para realizar a observação das aulas de artes se deu justamente pela ênfase dada na participação da criança na construção do conhecimento. Todavia, o que observei na Escola Parque da 210/211 sul é que ela passa por dificuldades semelhantes àquelas que passam as demais escolas da rede pública, principalmente no que concerne ao relacionamento entre as diferentes áreas do conhecimento e o engajamento de alunos e docentes.

A Escola Parque da 210/211 sul foi, a princípio, construída para ser um posto de saúde (XAVIER, 2017). Todavia, por pressão da comunidade, sua destinação foi alterada. As salas são bem espaçosas e adequadas às disciplinas específicas de artes (artes visuais, música e teatro), apesar de não favorecerem a circulação como nas demais escolas parque de Brasília. A escola possui um grande auditório, piscina, quadra de esportes e galpão para as atividades físicas, e um refeitório.

Ao que tudo indica, o projeto de universalização do ensino integral por meio das escolas parque falhou em alguns pontos. No DF, cerca de 3,9 mil alunos eram atendidos nas Escolas Parque em 2015, exclusivamente em um dia da semana. Em 2016, o Governo do Distrito Federal retomou o ensino integral nessas escolas, que passaram a funcionar no contraturno das escolas classe. Com as mudanças, a previsão era de que o atendimento fosse reduzido para 2,8 mil alunos que, em compensação, passaram a frequentar as escolas parque todos os dias da semana⁹.

As turmas observadas na escola parque foram de 1º e 2º ano do ensino fundamental, séries iniciais. Cada aula durava cerca de uma hora e meia e, ao final do período, os professores levavam seus alunos ao refeitório para almoçar. Depois, eles

⁹ O número de crianças atendidas foi retirado da notícia “Governo fará mudanças na Escola Parque”, publicada em 30/11/2016 no Jornal Correio Brasiliense. Disponível em < <https://bit.ly/2WR6anx>>, Último acesso: 01 JUN 2019.

voltavam às salas para dormir até a hora em que o ônibus chegava e os levava para a outra escola. Em várias conversas informais com a professora regente percebi sua insatisfação com essa nova atribuição. Para ela, os professores de áreas específicas não têm formação para lidar com as crianças naquela faixa etária (6-8 anos). Nesse sentido, o curso de pedagogia fornece os conhecimentos necessários para o atendimento de crianças nessa faixa etária. Essas atribuições incluem desde ensinar as crianças a lavar as mãos e escovar os dentes, até estimular a socialização a partir de atividades coletivas. O que se observa atualmente é que alguns dos professores de áreas específicas têm sido demandados a atuar nesses segmentos sem que, em contrapartida, haja um movimento de atualização da formação dos docentes.

Durante os intervalos, eu costumava esperar o sinal do próximo turno na sala dos professores. Aliás, esse é um espaço de observação bastante rico em detalhes. É nessa hora que os professores, informalmente, comentam sobre o desempenho dos alunos. Ainda, a sala dos professores costumava estar bastante movimentada por vendedores de todo os tipos de serviços. Era nessa hora que se ouviam os desabaços e os 'planos de fuga' da docência. Em um certo dia, um dos professores me disse para desistir 'desse negócio de ser professora' porque 'isso não dá dinheiro'. Em outro momento, uma das professoras me disse estar apenas esperando sua aposentadoria para sair da cidade. Em geral, os professores com que tive contato eram profissionais muito qualificados e experientes, todavia foi possível perceber uma baixa motivação. Nas escolas parque, é comum que haja um processo formativo, seguido de um processo seletivo, para os professores da rede pública que desejam atuar nesses espaços. Isso acontece pois as vagas nas escolas parque costumam ser bastante concorridas.

2.1 Sobre o ensino das artes na Escola Parque

Na década de 30, surge no Brasil o movimento escolanovista, inaugurado com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932. Esse movimento procurou romper com o ensino tradicional. Para os educadores desse período, o enfoque central do processo de ensino-aprendizagem deveria ser deslocado para os discentes, onde os seus interesses e inclinações seriam respeitados. É nesse contexto que Anísio Teixeira introduz, na educação brasileira, o modelo das escolas parque.

Incubido da missão de elaborar um projeto educacional para a nova capital, Anísio Teixeira, aluno de John Dewey, propõe um modelo escolar baseado nas experiências norteamericanas dos “*playgrounds*”. Em seu início, essas escolas se ocuparam da educação social, da educação física, da educação musical, da educação sanitária e da assistência alimentar. Outra grande influência das escolas parque eram o Liceus, que introduziram no país o ensino das artes industriais (XAVIER, 2017). Para as escolas parque, Teixeira visualizava um ensino público de qualidade, com maior espaço para a prática e a experimentação, destinado às classes menos abastadas, e uma educação integral, em contraturno com as escolas classe. Nesse espaço dedicado à infância, a educação estaria baseada no lazer, na recreação e na criação de hábitos inteligentes. Todavia, o planejamento inicial feito por Anísio Teixeira para Brasília não foi plenamente concretizado, como consequência da redução da construção das escolas previstas e na alteração da proposta inicial de ampliação do ensino integral.

Nesse modelo escolar, o caráter lúdico da aprendizagem era valorizado. A partir dele, a educação deveria ser capaz de “envolver as dimensões sensíveis e significativas do viver, estendidas para o convívio, nas relações sociais” (MARTINS, 2011). Seu foco, a princípio, era o desenvolvimento de vocações. Entre os valores importantes enumerados pelos pioneiros da escola nova, base para a criação das escolas parque, estão os culturais relativos à arte e à literatura.

Quando Anísio Teixeira teve acesso à proposta de Augusto Rodrigues sobre as Escolinhas de Arte, sua reação foi de grande otimismo e de esperança na proposta para uma educação integradora, ao contrário da educação fragmentada que vinha sendo praticada (MARTINS, 2011). Para Anísio Teixeira, a arte é a atividade humana capaz de agregar os fragmentos de conhecimento, uma ideia muito similar àquilo que posteriormente viemos a chamar de educação através da arte (*idem, ibidem*). Ao que tudo indica, a ideia da educação em artes como uma forma de auto-liberação de sentimentos resistiu ao tempo e se refletiu no projeto político-pedagógico da Escola Parque da 210/211 sul.

2.2 Escola Parque da 210/211 sul



Figura 2. Escola Parque da 210/211 sul.

A Escola Parque 210/211 Sul (Figura 2) foi inaugurada no dia 20 de novembro de 1992, atendendo às Escolas Classe 408, 410, 413, 111 e 416, todas na Asa Sul. Em 1994 foi reinaugurada como Escola Inclusiva, mas logo em seguida seu projeto inicial foi alterado. Todavia, entre 2016 e 2017, o Governo do Distrito Federal, com o objetivo de ampliar a oferta do ensino integral (dez horas diárias de aula) e tendo em vista o novo Programa Mais Educação, alterou o funcionamento das escolas parque da 210/211 Norte, 210/211 Sul, 303/304 Norte, 307/308 Sul e 313/314 Sul. Os alunos que antes frequentavam as escolas uma vez por semana, no chamado turno regular, passaram para o sistema no qual eles frequentam as escolas parque no turno contrário, cinco vezes por semana. Nesse sistema, semanalmente os alunos se revezam entre as aulas de teatro, artes visuais, música e educação física. Por ter uma concepção diferenciada das demais, as matrículas não são direcionadas à escola.

A Escola Parque 210/211 Sul está localizada na EQS 210/211 – Brasília-DF e atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e funciona nos dois turnos: matutino e vespertino, de 08h às 18h. Ela recebe diariamente em torno de 200 alunos, sendo que cada turma de artes visuais tem entre 18 e 20 alunos. Na parte dianteira, funciona o administrativo da escola: secretaria, coordenações, direção e sala de professores. Em geral, a escola é muito bem cuidada, com uma ótima estrutura de

acolhimento dos alunos. No apoio aos docentes, estão os educadores sociais, que prestam um serviço de monitoria à escola.

As aulas de artes contam com uma sala própria, onde o deslocamento é feito pelos alunos, não pelos professores. Próxima à entrada da sala tem um grande mural com uma exposição das atividades realizadas em sala de aula. A sala de artes visuais possui um espaço razoável, com duas pias para a realização e limpeza dos objetos durante as atividades. Possui ainda estantes onde os materiais são guardados no local, facilitando o acesso do professor.

Nas diretrizes educacionais para o ensino integral do Governo do Distrito Federal, consta a orientação para o “desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros (p.12)¹⁰”. Nesse documento há um reconhecimento das mudanças no mundo contemporâneo e a necessidade de mudanças na educação, que permitam uma formação integral e integrada.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, o processo de aprendizagem em artes relaciona-se ao desenvolvimento das habilidades relativas à produção (percepção, experimentação, criação e produção, fruição, apreciação), a comunicação (leitura, compreensão, análise e interpretação), e a reflexão ou contextualização (pesquisa, crítica, autocrítica).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF, 2018) da Escola Parque da 210/211 sul, publicado em 2018, reconhece a importância de vivências lúdicas na infância como caminho para a transformação de si e do contexto social em que as crianças estão inseridas. Em relação ao ensino e o desenvolvimento do potencial infantil, o documento esclarece ainda que:

Atualmente, a Escola Parque 210/211 Sul oferece aulas de Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física que tem importante papel no desenvolvimento das potencialidades do aluno no que concerne à espontaneidade, à expressão criativa, à expressão corporal, a valorização cultural e social, ao estudo da história do teatro, das artes visuais, da música e sua linguagem musical básica (p.5).

¹⁰ O texto das diretrizes educacionais para a educação integral pode ser consultado em <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf>.

2.3 Conteúdos e recursos escolares

Em algum momento, conversei com a professora regente do estágio sobre suas fontes para preparar aulas. Ela me explicou que boa parte de suas ideias são coletadas na *internet* e que ela já havia abandonado os tradicionais planos de aula, dada sua larga experiência em sala de aula (cerca de 25 anos de carreira). Seu planejamento era feito no início do ano e entregue à direção. No ano de 2018, a professora regente propôs uma oficina de criatividade. Em suas próprias palavras, ela “não leva trabalho para casa”, usando os tempos vagos dentro da escola para pesquisar novas atividades pedagógicas. No início do ano é entregue também a lista de materiais que a direção deverá comprar, todavia a reposição é feita pela direção a qualquer momento.

As atividades propostas pela docente eram testadas e, a depender do resultado, repetidas nas oficinas. Foi possível perceber que as atividades criativas oscilavam entre a auto-expressão dos alunos e as atividades orientadas a um resultado específico. Em algumas atividades, as crianças eram liberadas para experimentar as técnicas de produção de objetos artísticos ou artesanais. Embora fossem técnicas tradicionais, como os recortes de papéis coloridos para fazer a roupa de um personagem, as crianças pareciam gostar das atividades. Todavia, atividades mais longas as entediavam com facilidade.

Os conteúdos da oficina foram pensados pela professora de maneira a não se sobrepor àqueles das aulas de artes nas escolas classe. No planejamento anual realizado pela professora de artes da Escola Parque observada constavam os seguintes temas: no primeiro bimestre, o tema de trabalho são as cores; no segundo bimestre, são trabalhados os temas ponto e linha; no terceiro bimestre, o tema é textura; e no quarto bimestre, o tema é volume. A lista de materiais que eram usados nessas oficinas eram bastante extensas e incluíam: tintas guache coloridas, papéis de seda e crepe coloridos, areia colorida, lápis de cor, canetinhas, pratos de papel etc.

As salas, apesar de espaçosas, possuíam mesas muito altas para as crianças e com cadeiras pouco ergométricas. Dentro da pedagogia montessoriana, o ambiente deve favorecer a independência da criança de forma a facilitar o seu autodesenvolvimento.

Acredito que uma adaptação no espaço da sala de aula, no caso dessa escola parque, poderia ser simples, haja vista que a direção é bem engajada com os melhoramentos do espaço escolar.

Um recurso muito usado pela professora era o de mediação de leitura, seguido de uma atividade de ilustração. Os livros que foram usados durante o período da observação foram: “Sacita”, de Andréa Pernambuco Toledo e Pedro Pernambuco Toledo; “Cadê o Meu Penico?”, de Eduardo Brandão e Mij Kelly; e “Peppa”, de Silvana Rando. Esse último foi alvo de uma polêmica recente nas redes sociais, após serem identificadas frases racistas. Em um artigo publicado pela Nova Escola, em novembro de 2017 (Soares, 2017), foi abordado que o racismo aparece de forma muito sutil no livro. Nele, a personagem principal tem problemas com o seu cabelo, que seria duro feito um “fio de aço”, nas palavras da autora. Apesar da mensagem final do livro ser sobre uma menina que aprendeu a gostar dos seus cabelos, ainda assim ele reforça o racismo estrutural. Esse livro já foi tirado de circulação.

Particularmente, eu gosto bastante de atividades de mediação de leitura. A mediação é importante para formação de leitores. Além disso, a estética dos livros infantis pode ser bastante útil no desdobramento de um “raciocínio sobre o papel” (Derdik, 2010). É claro que novos recursos são importantes em sala de aula, mas os professores não deveriam abandonar a investigação contínua, sob o risco de se alienar de debates importantes para uma formação pautada pelo respeito e humanista. Uma alternativa seria que, periodicamente, os professores pudessem se afastar de suas atividades em sala de aula e utilizar sua carga horária de trabalho para se atualizar e poder pesquisar e estruturar novas estratégias antes de propor uma atividade para o ano letivo.

As demais atividades da oficina de criatividade que eram organizados pela professora regente da Escola Parque privilegiavam a realização sobre às ideias, deixando de lado, por diversas vezes, a busca pelas perguntas e pelas suas soluções. Era comum também encontrar nos murais trabalhos de releitura artística (Figura 3).



Figura 3. Releitura de Pietà (Michelangelo)

A releitura artística é importante para a formação de um repertório, haja vista sua relação com a mimese (SACKS, 2016), uma forma válida de interpretação do mundo no universo infantil. Uma possível adaptação dessa atividade seria a utilização de materiais não comuns, precedida por um estímulo à pesquisa sobre o autor da obra.

Durante as observações em sala de aula com alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber uma porção de dificuldades que os professores de áreas específicas enfrentavam: 1. as crianças se dispersam com facilidade; 2. possuem uma grande dificuldade em atividades colaborativas (muitas brigas acontecem nessas horas); 3. a coordenação motora fina ainda não está totalmente desenvolvida; e 4. as crianças tinham dificuldade em dividir os materiais. Os professores da Escola Parque 210/211 sul eram muito bons em contornar essas situações. A professora regente, em geral, insistia em atividades que pudessem vencer tais dificuldades. Em dois momentos os professores se organizaram para realizar atividades multidisciplinares, como nas peças sobre a importância da água e outra sobre a amizade que reuniram as três linguagens artísticas (visuais, teatro e música).

Em alguns momentos no intervalo, eu e a professora conversamos sobre as atividades propostas e sobre a criatividade. Em um momento ela me questionou sobre o uso de recursos que pudessem auxiliar o trabalho nessas oficinas de criatividade. Esse questionamento ficou na minha cabeça após o estágio e se refletiu na formulação do Capítulo 3.

2.4 A criatividade infantil e o ensino de artes na Escola Parque da 210/211 sul

A criatividade se desenvolve de maneira distinta entre as faixas etárias. Portanto, segmentar o público e pensar em atividades apropriadas para cada idade é necessário em respeito às diferentes fases de amadurecimento dos indivíduos ao longo da vida.

No livro *O rio da consciência*, Oliver Sacks (2016) chamou a atenção para a atividade criativa infantil, a qual não precisa ser motivada para que as crianças desenvolvam atividades que ele chama de criativas ou protocriativas. Essas, ainda segundo Sacks (*ibidem*), se baseiam na mimese, uma atividade exclusivamente humana, que se diferenciam do arremedo e da imitação por conter elementos de representação. Na infância, explorar e brincar são as formas primárias de buscar o conhecimento, a compreensão e o estímulo mental. Nessa fase, os alunos se esforçam para encontrar sua própria habilidade. Para Sacks (*ibidem*), a infância “é o tempo de praticar, repetir, dominar e aperfeiçoar habilidades e técnicas”.

Mozzer e Borges (2008), realizaram uma revisão teórica sobre a criatividade infantil. Neste artigo, as autoras desconstruem a ideia de que “todos nascem criativos” e seguem o entendimento de que a criatividade é uma potencialidade a ser constituída na relação histórica do indivíduo com o seu contexto sociocultural. No desenvolvimento desse potencial, as crianças precisam de espaços que favoreçam experiências ricas e motivadoras. Por outro lado, é na família que se organiza um contexto enriquecedor e se desenvolvem as características psicológicas e as habilidades favoráveis ao desenvolvimento criativo.

Quanto a avaliação da criatividade infantil, Paul Torrance (1988) foi o precursor dos testes que visavam avaliar o potencial criativo. Seu método, conhecido como *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) considera uma pontuação em quatro habilidades principais: 1. fluência, ou o número de ideias interpretáveis, significativas e relevantes a um estímulo inicial; 2. flexibilidade, ou o número de categorias de respostas relevantes; 3. originalidade: ou a frequência estatística de determinada resposta; e 4. elaboração: ou a quantidade de detalhes na resposta. Seus estudos, ao longo de anos aplicando seu teste em crianças e acompanhando suas trajetórias, o levaram a concluir que as características das habilidades relacionadas ao pensamento criativo diferem bastante daquelas relacionadas ao raciocínio lógico. Torrance também concluiu que a maioria das crianças consideradas criativas, mas que possuíam desempenho escolar inferior aos padrões de ensino, vieram a atingir a intelectualidade na fase adulta.

Outro aspecto interessante sobre a criatividade infantil levantado por Winner (1997) é que o reconhecimento do indivíduo criativo varia conforme a cultura e o tempo em que esse está inserido. Ellen Winner analisou duas crianças consideradas singulares em sua época para discorrer sobre a diferença entre superdotação (*giftedness*) e criatividade: a romena Alexandra Nechita e a chinesa Wang Yani. A superdotação diz respeito à capacidade de dominar precocemente uma área do conhecimento, antes mesmo de seus pares. Sobre Nechita, considerada uma criança superdotada e que seguia uma tradição ocidental cubista, Winner afirma que o seu sucesso artístico estaria restrito a um período breve de sua infância, salvo se ela conseguisse, no futuro, desenvolver um estilo próprio. Para Winner (tradução minha¹¹, 1997), “isso se deve pois no ocidente nós celebramos a novidade, e no centro da nossa concepção de criatividade está a noção de que o criador deve fazer algo novo e, assim, ampliar os limites do seu domínio (p.354)”.

Ellen Winner indicou ainda que Wang Yani teria maiores chances de seguir uma carreira bem sucedida nas artes, haja vista que em sua cultura a criatividade aparece

¹¹ Texto original: *This is because in the West, we celebrate novelty, and at the very core of our conception of creativity is the notion that the creator must do something novel and thereby extend the boundaries of the domain.*

mais associada ao domínio das técnicas tradicionais do que a revolução das tradições. Alexandra Nechita, hoje com seus 33 anos, continua a produzir obras cubistas, apesar de ter diversificado seu suporte. Wang Yani, agora com 44 anos e vivendo no mundo ocidental, se dedica às pinturas abstratas. Em seu currículo estão exposições na Galeria Jaspers e na Galeria Arthur M. Sackler. Ao que tudo indica, Yani teve sucesso em se adaptar ao mundo cultural ocidental, embora os seus trabalhos da infância continuem sendo muito apreciados.

Na educação regular do Distrito Federal, os alunos considerados superdotados são, geralmente, realocados para as salas de recursos, que são específicos para alunos com altas habilidades. O atendimento especializado à alunos com altas habilidades foi regulamentado no DF pelo Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015. Essas turmas costumam integrar alunos de diferentes faixas etárias e por temas, como a de habilidades artísticas, onde os alunos são estimulados a desenvolver o desenho e a pintura.

Para Mozzer e Borges (2008), citando os estudos de Teresa Amabile, cabe à escola dar os estímulos intelectuais e os incentivos para que as crianças se desenvolvam. As autoras, ainda citando Amabile, sugerem que os professores organizem a exposição de trabalhos, elogiem as criações (ou outras formas de incentivo, que aumentem a autoconfiança das crianças), criem hipóteses que percorram o processo criativo de seus alunos e as conduzam a uma auto-reflexão. Uma possível abordagem é incentivar que as crianças falem, na medida do possível, sobre suas ideias ou produtos. Uma das formas encontradas pela professora de artes da Escola Parque para trabalhar o incentivo e a valorização das atividades foi a partir dos murais (Figuras 4 e 5).



Figura 5. Mural em comemoração aos 58 anos de Brasília.



Figura 4. Mural feito de barcos de origami.

Já na entrada da escola era possível nos depararmos com esses murais, que serviam para valorizar os trabalhos das crianças e da professora. Adicionalmente, serviam como uma alternativa de enriquecimento ao ambiente escolar. Pelo que foi possível observar, a maioria das pessoas que olhavam para os murais eram os adultos (em geral, funcionários da escola). As crianças pareciam não se importar muito com os murais decorados. Ou talvez elas só estivessem muito entretidas com as brincadeiras no pátio, haja vista que só no intervalo elas eram autorizadas a circular livremente no espaço. Ou ainda, a altura dos murais não facilitasse a visualização. Não foi possível observar em quais momentos as crianças eram convidadas a falar sobre o seu processo.

Capítulo 3. Improvisação, recurso didático e o desenvolvimento criativo infantil

Durante as observações das oficinas de criatividade na Escola Parque, em conversas com a professora sobre o tema criatividade e sala de aula, bem como sobre as dificuldades em se abordar esse tema em sala de aula, me foi feita a seguinte pergunta: que recursos didáticos você sugeriria para uma oficina de criatividade? Naquele momento eu não tinha nenhuma resposta para dar. Posteriormente, comecei a pesquisar quais recursos dialogam bem com as perspectivas teóricas apontadas no capítulo 1. Os parágrafos a seguir falam a respeito dessa busca.

O recurso, segundo definição do dicionário *online* “Dicio¹²”, se refere ao que se usa para “obter alguma coisa; meio empregado para vencer uma dificuldade ou problema”. Os recursos didático-pedagógicos sugeridos para análise foram o jogo “*Art rules! and How to Break Them*”, de Mel Gooding (2014), o livro “*Desenhe, Pinte e Crie Gravuras como os Grandes Artistas*”, de Marion Denchars (2015), e o livro “*Desenho para Descobrir o Artista Interior*”, de Quentin Blake e John Cassidy (2015). A sugestão desses recursos não visa induzir uma aquisição por parte dos professores, mas sim visam sugerir uma forma de escolha, que pode ser usada para a seleção dos materiais que estão disponíveis para o professor.

3.1 Improvisação em artes visuais e o desenvolvimento criativo

A associação entre livre-expressão e a improvisação é tão equivocada, quanto a associação entre a improvisação com o “arranjar às pressas”, ou ao “fazer de qualquer jeito” sem nenhum tipo de preparação prévia. Essa associação se deve a uma falta de compreensão sobre o que é a improvisação. Os músicos de *jazz*, reconhecidos pela imensa capacidade de improvisar, dominam com segurança variações e conseguem transitar entre diversos acordes graças a uma capacidade de combinar com rapidez técnicas que foram previamente (e arduamente) treinadas.

¹² O dicionário *online* “Dicio” está disponível no sítio <www.dicio.com.br>, último acesso: 07 JUN 2019.

Robert Linsley (2013) em seu artigo *Improvisation in Abstraction*, para a revista digital *Abstract Critical*, defende que improvisar não significa tirar a arte do nada. Para ele, “a improvisação é uma congregação de técnicas que abrem a possibilidade para que o novo apareça; a mais importante das quais é a repetição - pelo menos é o que podemos aprender com o Jazz”. Por outro lado, Linsley descreve a improvisação como algo muito próximo ao cotidiano, à vida normal, do que às habilidades artísticas virtuosas. Nas Figuras 6 e 7 podemos ver alguns exemplos de obras que, em maior ou menor grau de improvisação, se aproximam do conceito anteriormente citado. Ainda em relação à arte, Linsley afirma (tradução minha¹³, 2013):

A arte do passado trabalhava em direção a um padrão reconhecido de qualidade, descoberto na arte já existente, nas obras-primas canônicas. A nova arte pretende inventar seus próprios padrões de qualidade, e é assim que a improvisação adquire uma importância superlativa. Para a arte mais ambiciosa, não há outro método, porque nenhum outro método pode garantir um resultado desconhecido. O problema reduz as relações entre os começos e os finais. O trabalho improvisado só pode ser reconhecido pelo seu final, mas o seu final é por definição desconhecido, até para o artista - especialmente para o artista (2013, sem indicativo de página).

¹³ Texto original: *Past art worked toward a recognized standard of quality, discoverable in already existing art, in the canonical masterpieces. The new art aims to invent its own standards of quality, and this is how improvisation acquires superlative importance. For the most ambitious art there is no other method, because no other method can ensure an unknown result. The problem reduces to the relation between beginnings and ends. The improvised work can only be recognized by its end, but its end is by definition unknown, even to the artist—especially to the artist.*

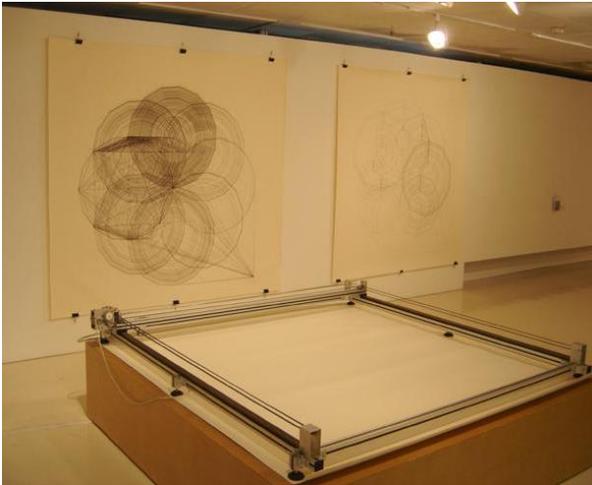


Figura 6. Cadu. Nefelibata – Inhabitant of the Clouds. 2007. Sistema mecatrônico para medir o vento, caneta esferográfica e papel, 190 x 190 cm.



Figura 7. Jac Leirner. Pulmão. 1987. Embalagens de cigarro e cordão de poliuretano. Dimensão variável.

Sawyer (2000) observando o processo criativo ordinário, relacionou a conversação à atividade criativa improvisada, da qual todos lançam mão no cotidiano. Para ele, a criatividade improvisada é aquela que acontece no momento, como na *performance*, e por vezes não gera um produto. Por isso, a improvisação criativa costuma ser desvalorizada no debate, apesar de ser a forma mais acessível de criatividade. Para esse autor, os mitos que rondam a produção dos artistas são: que a inspiração precede à execução; que os artistas nunca editam/reeditam seus trabalhos; e que tudo que é pintado (produzido) pelos artistas famosos são levados à público. Sua análise parte daquilo que ele considera os pilares da improvisação na arte:

1. ênfase maior nos aspectos relacionados ao processo do que no produto;
2. ênfase sobre os processos em que se buscam mais as perguntas do que as soluções dos problemas;
3. as comparações entre a arte e o uso da linguagem cotidiana;
4. a importância da colaboração; e
5. o papel dos *ready-mades* e dos *clichés* na arte.

O autor, ao longo do texto, realiza uma porção de comparações entre um possível entendimento de Collingwood e de Dewey, baseada no legado teórico desses pensadores, sobre as características enumeradas acima. Ele coloca ainda que, em relação ao processo, a procura pelos problemas (*problem-finding*) é a principal característica de um artista.

Sawyer (2000) aponta que o processo criativo transita constantemente entre encontrar um problema e resolvê-lo, para então encontrarmos um novo problema ao longo da solução do anterior. Para ele, a arte e a criatividade fazem parte do nosso cotidiano e, tal qual a conversação, não seguem regras definidas, sendo assim atividades relacionadas e ordinárias.

Em relação à originalidade, Sawyer (2000) tece uma crítica à autoria individualista, e defende que toda produção artística é colaborativa. Nessa interpretação, todos os artistas se baseiam em assuntos já tratados por outros. Por haver tais continuidades na produção artística, essa poderia ser considerada colaborativa. Aos processos colaborativos, podemos citar a visão de Vigotski (1998) sobre o assunto, em que já se nota uma visão comum entre os dois autores na qual o trabalho dos artistas é, em vários momentos, a recombinação de elementos e recursos de outras obras:

Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte, literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas etc. (p.16).

Sawyer (2000) relaciona ainda a arte com ‘menos improvisação’ e a com ‘mais improvisação’, em blocos que se organizam em estruturas análogas aos *ready-mades* e aos *clichés* em arte. Os processos artísticos menos improvisados se baseiam, segundo Keith Sawyer, em atalhos para o fazer artístico. Eles consistem em repetições ou recombinações de ideias anteriores. Por outro lado, a improvisação não significa que

“pode tudo”. Ela requer alguma estruturação que mantenha sua coerência. Por fim, Keith aponta um viés dos processos orientados exclusivamente ao produto (tradução minha¹⁴):

(...) teorias estáticas que estão estritamente orientadas ao produto podem ser Eurocêntricas, e parecem implicar que culturas orais são, de alguma forma, menos criativas, ou menos respeitáveis, ou que merecem menos análises. Teorias que se dizem direcionadas aos princípios universais da psicologia e dos processos sociais da criatividade devem reconhecer todas as manifestações da criatividade, incluindo tanto os produtos quanto a performance (p.159).

O que uma educação pautada pelo desenvolvimento criativo e pelo pensamento crítico poderiam aprender com a improvisação é que todos estamos cotidianamente - em variadas medidas - submetidos ao acaso, às surpresas, ao imprevisto. A improvisação designa a forma como no dia-a-dia abordamos um problema ou tarefa. Dentro dos seus limites, a educação em artes é capaz de fornecer um repertório visual para a progressão intelectual dos alunos, partindo dos problemas suscitados pelo cotidiano ou aqueles de interesse do campo das artes. Não é possível, nesse sentido, esperar que uma criança seja capaz de improvisar. Nessa fase da educação, a improvisação aparece em maior grau na prática docente. Todavia, os professores poderiam estimular desde cedo que seus alunos se apropriem gradualmente do que Sawyer chamou de pilares da improvisação, de modo que o ensino voltado para o desenvolvimento criativo se aproxime do cotidiano dos alunos. Para isso, é necessário que os professores dominem com propriedade a improvisação.

As ideias de Keith Sawyer sobre a improvisação foram formuladas inicialmente para atender a demanda dos profissionais da educação, que foram estimulados a serem mais criativos em sala de aula. E porque improvisar em sala de aula? Segue abaixo a minha tentativa de encontrar algumas respostas a essa pergunta:

1. Os recursos em sala de aula são limitados, tal qual no nosso cotidiano, o que pode vir a demandar do professor que utilize materiais alternativos ou comuns;

¹⁴ Texto original: (...) *aesthetic theories that are restricted to product-oriented domains may be Eurocentric, and seem to imply that oral cultures are somehow less creative, or less respectable, or less deserving of analysis. Theories that claim to be directed at underlying universals in the psychological and social processes of creativity must be cognizant of all manifestations of creativity, including both products and performance.*

2. A improvisação nos ensina que as falhas fazem parte do processo criativo e as abraça como algo natural;
3. A improvisação nos previne da ansiedade provocada pela expectativa do certo e do previsível, e pode nos convencer de que o imprevisto e o acaso podem sim fornecer resultados interessantes;
4. A repetição de processos não precisa ser entediante se a cada nova repetição resultados diferentes (ou novas formas de percepção do problema) emergem;
5. A improvisação nos conduz a identificação de problemas cotidianos e nos sensibiliza para a percepção de que a solução pode ser mais acessível do que imaginávamos;
6. Manter a atenção das crianças por muito tempo é bastante desafiador. Todavia, a improvisação abre espaço para que as crianças se engajem em atividades modulares, que podem ser intercaladas com outras mais lentas, onde se espera maior foco.

A improvisação, portanto, pode ser vista a partir de três dimensões em sala de aula: 1. O professor que improvisa; 2. o aluno que é estimulado a desenvolver sua criatividade sob o ponto de vista da improvisação e; 3. os materiais escolares improvisados. Essas dimensões podem aparecer, inclusive, combinadamente.

3.2 Recursos didáticos em sala de aula

Os recursos didáticos cumprem o papel de auxiliar o professor em sala de aula. Por si só, eles não possuem uma função objetiva. Acredito que o ponto de partida para a realização de atividades práticas, como na oficina de criatividade observada, é aquele em que o professor pense seu próprio trabalho e, com base nessa reflexão, os recursos sejam escrutinados à luz de tais reflexões.

Outro fator a ser considerado ao se escolher um recurso didático é a pertinência do material escolhido dentro do contexto conhecido do aluno, de maneira que os recursos os estimulem a investigar (criar perguntas), explorar (pensar possíveis respostas) e experimentar (assumir riscos). Loyola (2016) define os recursos didáticos

em artes para além de meros instrumentos ou objetos. Em suas palavras, os recursos “são ideias, proposições e ações que objetivam estimular no aluno a criação e a construção de conhecimentos em arte (p. 16)” e o termo “didático” se refere a mediação entre a teoria e a prática docente.

Recentemente, houve o lançamento do Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, por parte do governo federal. Todavia, o recurso aqui sugerido é apenas auxiliar e não substitui aqueles já aprovados e oficiais. Sua função principal é somar-se, enquanto alternativa, à prática docente em oficinas de arte, como àquela desenvolvida na Escola Parque da 210/211 sul, haja vista o relato da professora sobre sua dificuldade em encontrar atividades práticas que estimulem a criatividade em sala de aula. A seguir, exploraremos com mais profundidade os seguintes recursos escolhidos para análise.

3.3 As regras da arte e como rompê-las criativamente em sala de aula.



Figura 8. Composição demonstrativa do jogo Art Rules! and How to Break Them.

Mel Gooding é historiador de arte e curador. Com uma extensa produção literária sobre arte, Gooding também se dedica ao estudo da intersecção entre os processos artísticos e psicológicos. Os livros “*Psychogames*”, “*A Book of Surrealist Games*” (editor) e “*Art Rules! and How to Break Them*” (Figura 8), vão nesse sentido e exploram o fazer artístico a partir de jogos e desafios. O livro “*Art Rules! and How to Break Them*” (GOODING, 2014), em especial, desafia o leitor a pensar a criatividade a partir dos temas afetos à arte moderna. Cabe ressaltar que não se trata de um livro didático oficial. Aqui, esse jogo foi analisado como uma alternativa em aulas de artes que almejam o desenvolvimento criativo a partir de atividades práticas.

O livro é composto por 42 cartas, que mostram um trabalho de arte moderna (cada carta), com o texto do outro lado explicando os detalhes da imagem e do artista. Ele está dividido em 7 grandes temas: Foto arte; colagem; criando imagens; jogos surrealistas; objetos encontrados transformados; arranjos e coleções; caminhadas, mapas e sonhos.

O jogo mostra também como os leitores podem usar o trabalho como inspiração para uma atividade criativa. Nelas, os leitores são convidados a pensar de uma forma diferente imagens familiares e objetos comuns. A principal limitação desse material reside no fato de ainda não haver uma tradução para o português, o que pode ser impeditivo.

Um caminho interessante para utilizarmos esse material em sala de aula foi dado por Borges e Zimmerman (2016), que enumeraram algumas estratégias que os professores de artes podem utilizar para tratar do tema criatividade em sala de aula:

1. transformar os estudantes em investigadores ativos, que buscam pela informação, compartilhando a construção do conhecimento;

2. utilizar materiais incomuns que estimulem novas ideias;

3. focar tanto no processo quanto no produto;

4. propor atividades estruturadas que promovam a formação de habilidades, combinadas à atividades não estruturadas, que abram espaço para a expressão individual; e

5. ajudar ou facilitar que alunos sejam capazes de formar seu próprio repertório de maneira que eles possam desenvolver seus temas de interesse e possam explorar com profundidade as ideias.

Nesse esteio, o livro *“Art Rules! and How to Break Them”* fornece uma base de perguntas, com algumas sugestões de respostas visuais dadas por artistas modernos e contemporâneos, a título de referência para formação de um repertório visual. Nele, estão contidas as regras para repetição da obra de referência no cartão. Adicionalmente, o material abre a possibilidade para a transgressão dos caminhos já trilhados por outros artistas. Como bem lembrado por Mel Gooding, nós sempre aprendemos algo nos jogos, seja sobre aqueles com quem jogamos, seja sobre o mundo ao nosso redor, ou seja sobre nós mesmos.

O nosso prazer com os jogos, como em partidas esportivas, depende do domínio das regras. Essas, por sua vez, aproximam os espectadores da ação (GOODING, 2014). Os surrealistas (movimento artístico surgido na década de 20) foram exímios criadores de regras para jogos que tinham por objetivo liberar o espírito criativo e distorcer a ordem excessivamente racionalista e produtivista de sua época.

Gabriela Theophilo (2013) enfatiza que os jogos são sempre desinteressados e não possuem um objetivo utilitário, o que corroborou com a visão de mundo de boa parte dos artistas surrealistas, para quem o mundo cada vez mais racionalizado estaria esmagando o espírito humano. Ao descrever o uso do jogo *Cadavre Exquis*, Theophilo (2013) relaciona os objetivos desse jogo com o objetivo do movimento surrealista, que era: a passagem do conhecido ao desconhecido e a subversão das dicotomias socialmente estabelecidas.

Dentro das perspectivas abordadas acima, o jogo “Art Rules!” Foi organizado abaixo a partir das competências relacionadas ao desenvolvimento criativo e à improvisação, seguida de sugestões para abordagens em sala de aula.

Tabela 2. Abordagens para o jogo "Art rules! and how to break them" em sala de aula.

| Abordagens | Descrição | Competência mobilizada | Sugestão para sala de aula |
|-------------|---|------------------------|---|
| As regras | Cada cartão contém um conjunto de regras sobre como determinada obra foi feita/pensada. Uma possível forma de abordar isso em sala de aula é buscar formas para que os alunos possam repetir as “regras”. | Explorar | Deixar que as crianças explorem livremente as imagens* dos cartões; o professor pode atuar como mediador entre as atividades propostas e as crianças. |
| Os artistas | Em cada cartão consta o nome de artistas que também se destacaram naquele tema. Ele traz um texto pequeno sobre o artista e sua obra. | Investigar | Atividade de investigação na biblioteca; uso da internet para pesquisas; uso do livro didático. |
| A prática | Cada cartão traz sugestões | Experimentar | Atividades ao ar livre |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | para a repetição do que foi feito pelo artista. É possível ainda trabalhar com outros caminhos (quebrar as regras) para responder à pergunta suscitada em cada cartão. | | para coleta de materiais; permitir que os alunos usem livremente os recursos que estão disponíveis em sala. |
|--|--|--|---|

* Na escola em que realizei as observações, poucas crianças sabiam ler com fluidez ou ainda não sabiam ler.

O jogo “*Art Rules!*”, conforme análise apresentada, traz uma abordagem bastante interessante para a prática docente. Seu conteúdo abre a possibilidade para estratégias bastante diversas em sala de aula. Seria interessante, ainda, que os professores explorassem com seus alunos as perguntas de partida dos artistas citados nas cartas, como por exemplo: na carta “*fantastic objects* (objetos fantásticos)”, em que é abordado o jogo surrealista, o leitor é convidado a brincar tendo a obra “*Angel of Anarchy*” de Eileen Angar, como referência imagética. Nesse caso, uma possível pergunta de partida poderia ser: como transformar imagens familiares em imagens não familiares, utilizando materiais comuns? No texto do cartão, o autor sugere uma pesquisa das obras Man Ray (Cadeau), Méret Oppenheim (Object) ou as baguetes de René Magritte, que subverteram objetos familiares a partir de adições ou alterações improváveis. Além disso, existe uma porção de questões nesse jogo que nos sugere um enfoque maior na pesquisa (ou no processo) do que propriamente no produto, como no cartão “*poetic actualities*”, que propõe um olhar atento aos objetos fora do lugar e que fazem parte do dia-a-dia.

3.4 O desenho expressivo e criativo na infância

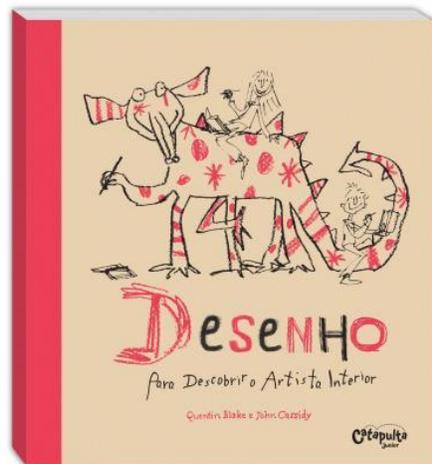


Figura 9. Figura demonstrativa do livro Desenho para Descobrir o Artista Interior.

A prática do desenho na infância é bastante utilizado em sala de aula. Durante as observações da oficina de criatividade da Escola Parque da 210/211 sul, o desenho e a pintura eram as principais estratégias de ensino utilizadas pela professora regente. O desenho é uma das linguagens artísticas mais acessível em ambiente escolar tendo em vista os materiais utilizados e as possibilidades imaginativas que o desenho suscita. Apesar de margear o ensino tradicional, os educadores em artes vêm se esforçando para romper com a ideia do desenho “correto” associada ao realismo e ao desenho geométrico.

Atualmente, exploração espacial e desenho expressivo são termos mais recorrentes na educação infantil. Essa mudança de visão sobre o desenho infantil está associada ainda a uma mudança na compreensão da infância. Se antes as crianças eram vistas como pequenos adultos, em que os desenhos infantis eram considerados “mal feitos”, fruto da falta de técnica ou da desatenção, hoje são vistos como um processo importante na sua formação cognitiva (MÈREDIEU, 2006).

Os artistas modernos trouxeram uma enorme contribuição para a descoberta do universo gráfico e plástico da criança. Nesse universo, os artistas redescobriram seus inícios primitivos na arte, associados ao prazer do gesto, sob a perspectiva da espontaneidade e da arte originária (MÈREDIEU, 2006). O desenho é ainda um vetor

da expressão de experiências e de sentimentos infantis, principalmente àqueles difíceis de serem expressos em palavras. Para isso, as crianças se valem de um conjunto de signos da linguagem plástica.

Charles Watson, em entrevista à Ana Paula Conde, para a Revista Digital Trópico, levanta alguns pontos centrais sobre a importância da ação de desenhar, em qualquer idade (WATSON, 2010):

(...) quando a gente fala sobre visualização. O que é isso? É quando, majoritariamente, no linguajar da neurolinguagem, se usa o córtex visual para pensar. Há um leque de problemas que são mais bem resolvidos por pessoas que têm tendência a visualizar. E isso inclui análises de desenhos também. Não do desenho artístico, que pode aparecer também, mas é uma consequência: é o desenho como forma de produzir ideias. Brett Littman, diretor do Drawing Center, em Nova York, um pequeno museu que lida somente com desenho, me contou uma coisa que não esqueci. Ele era um dos principais curadores do Contemporary Art Center quando as Torres Gêmeas foram destruídas. Naquele momento, ele estava visitando muitos ateliês e percebeu uma coisa engraçada: todo mundo parecia ter se recolhido para desenhar. E isso incluía pessoas que nunca tinham desenhado, que normalmente produziam projetos megalomaniacos, com tamanhos e custos absurdos. Ele achou isso engraçado pelo fato de o desenho ser um processo extremamente íntimo. Nele, talvez seja mais difícil você mentir para si mesmo, se esconder atrás da nebulosidade de um projeto, que, de vez em quando, se torna muito impessoal. O desenho é um dos primeiros atos no qual eu me torno observador daquilo que fiz, instantaneamente (2010, sem indicativo de página).

No livro de Blake e Cassidy (2015), “Desenho para descobrir o artista interior” (Figura 9), o prazer associado ao desenhar livremente é transformado em uma brincadeira. Esse livro utiliza uma linguagem bem simples, que fala diretamente ao público infantil, sem perder de vista o agir com um objetivo. Os autores descrevem a ideia central do livro, em associação com o jazz, da seguinte maneira:

Se isto fosse um piano em vez de um livro, estes desenhos seriam fragmentos improvisados de jazz, mais que escalas ou composições clássicas. Assim como os *riffs* no jazz, que não são totalmente livres (não é questão simplesmente de ficar batendo nas teclas), mas estão longe de ser rígidos. Em termos de regras e de estruturas, esse tipo de desenho se situa no meio. Para achar esse ponto, você precisa prestar um pouco de atenção respeitosa às “regras” (luz, sombra, perspectiva, anatomia), mas não tanta a ponto de perder toda a energia e a diversão, ou descartar uma interpretação pessoal quando a realidade é muito limitante. Como achar o equilíbrio? Brincando. Procure as notas que soem bem e experimente com elas de um modo divertido e pessoal (p.7).

Outro elemento que me chamou a atenção nesse livro foi como ele trata os fatores acidentais no processo de desenhar. No livro de Blake e Cassidy (2015), os erros são valorizados como algo normal durante o processo criativo. Os autores incentivam que as crianças “criem condições para que os fatores acidentais operem a seu favor”. Isso, ao longo da leitura do livro, se processa em todos os momentos, seja quando damos aos martelos funções inusitadas (p.25) ou quando criamos um estábulo para serpentes (p.45).

Assim, o livro “Desenho para descobrir o artista interior” foi organizado abaixo a partir das competências relacionadas ao desenvolvimento criativo e à improvisação, seguida de sugestões para abordagens em sala de aula.

Tabela 3. Abordagens para o livro "Desenho para descobrir o artista interior" em sala de aula.

| Abordagens | Descrição | Competência mobilizada | Sugestão para sala de aula |
|--------------|--|------------------------|---|
| As regras | O livro aborda, de uma maneira bem leve, as técnicas de luz e sombra, perspectiva, equilíbrio e espaço. | Explorar e Investigar | As crianças podem explorar, a forma como outras crianças ou como os artistas produzem desenhos, de forma expressiva e livre. Nesse processo, as crianças podem criar novas perguntas. Cabe ao educador incentivar respostas visuais aos problemas que podem aparecer. |
| Os materiais | No começo, são listados os seguintes materiais para as atividades: papel, lápis aquarelável preto, lápis aquarelável vermelho e caneta hidrográfica preta. | Experimentar | Gradualmente, as crianças podem ir se familiarizando aos materiais e experimentando suas possibilidades. Incentive que as crianças busquem o máximo de respostas visuais utilizando esse número limitado de |

| | | | |
|--|--|--|------------|
| | | | materiais. |
|--|--|--|------------|

O livro não explora o processo criativo de outros artistas, como no jogo “*Art Rules!*” Para o ensino formal, onde a apreciação artística é uma etapa importante na formação, um material como esse pode ser limitante se não for combinado a outras estratégias de ensino. Como vantagem, ele traz atividades práticas muito simples e rápidas para aplicação em sala de aula. Outra vantagem é que ele não precisa ser lido linearmente. Nele, as crianças podem aprender, com atividades modulares, sobre as técnicas do desenho, que podem vir a ser recombinadas por elas mais tarde, tal qual um músico de jazz.

3.5 O repertório de técnicas que podemos aprender com os artistas



Figura 10. Figura demonstrativa do livro Desenhe, pinte e crie gravuras como os grandes artistas.

A releitura de obras artísticas era uma das estratégias utilizadas pela docente da Escola Parque. *La Pietá* de Michelângelo com papel de seda colorido ou com massinhas de modelar e até mesmo auto-retratos infantis no estilo Frida Kalo compunham os murais da escola e da sala de aula. Esse tipo de atividade permite que o professor trabalhe dentro da abordagem triangular (contextualizar, apreciar e fazer) da professora Ana Mae Barbosa.

A releitura de obras de arte em sala de aula se difere da cópia, tratando, portanto, da recriação – ou da mímese – do ponto de vista do observador. Ao fazermos isso, é

importante trazer elementos do cotidiano das crianças para dentro do processo de releitura. É dentro do seu contexto social e cultural que as crianças encontram estímulos para o seu desenvolvimento criativo. Isso porque estamos tratando da improvisação e, conseqüentemente, das respostas imediatas e suficientemente estruturadas para os problemas do cotidiano. Além disso, como já vimos anteriormente, a mímese é uma atividade humana relevante para o desenvolvimento criativo infantil.

A livro *Desenhe, Pinte e Crie Gravuras como os Grandes Artistas*, de Marion Denchars (2015) explora, em uma linguagem bem facilitada, as principais técnicas usadas por alguns artistas em seu processo de criação artística. Já no começo, Denchars (2015) nos conduz a uma interessante relação entre observar, aprender e fazer, para ela “todo artista aprende observando o trabalho dos outros. Depois, pega um pouco de cada coisa para fazer uma arte própria, do seu jeito”. A isso, demos o nome de formação de um repertório. Como já mencionado, na educação formal não é um objetivo primário do educador formar artistas. Portanto, peço licença a autora para fazer a seguinte alteração em seu texto, de maneira a adaptá-lo ao ambiente escolar: (...) pega um pouco de cada coisa para assim investigar, explorar e experimentar as possíveis soluções visuais, de maneira a formar sua própria visão de mundo e de dominar seu próprio processo criativo. Esse livro, assim como o “Desenho para descobrir o artista interior”, propõem uma visão diferente sobre algumas técnicas artísticas, tais como a gravura e o desenho, todavia ainda remanesce o foco no produto artístico.

Tabela 4. Abordagens para o livro "Desenhe, Pinte e Crie Gravuras como os Grandes Artistas" em sala de aula.

| Abordagens | Descrição | Competência mobilizada | Sugestão para sala de aula |
|------------|--|------------------------|--|
| As regras | O livro tras um breve texto sobre o artista, seguido do seu tema preferido de pesquisa e de uma porção de atividades, que podem ser desenvolvidas em sala de aula. | Explorar | Deixar que as crianças explorem livremente as atividades propostas; o professor pode atuar como mediador entre as atividades propostas e as crianças. Nesse processo, as crianças podem criar novas perguntas. Cabe ao |

| | | | |
|-------------|--|--------------|---|
| | | | educador incentivar respostas visuais, similares aquelas dadas pelos artistas. |
| Os artistas | Em cada cartão consta o nome de um artistas. Em seguida, a autora explora um dos seus temas de trabalho. | Investigar | Atividade de investigação na biblioteca; uso da internet para pesquisas; uso do livro didático. Aprofundar o conhecimento sobre o artista. |
| A prática | As atividades práticas buscam releituras das ideias e das técnicas usadas pelos artistas. | Experimentar | Os materiais sugeridos são bastante tradicionais. Dessa forma, atividades dentro de sala, com acesso a esses materiais, são mais recomendáveis. |

Esse livro não precisa ser trabalhado de maneira linear. Em relação ao livro “Desenho para descobrir o artista interior”, ele tem como vantagem o fato de explorar uma diversidade maior de linguagens artísticas, além de relacionar a técnica com algum artista visual e seu processo de experimentação. Em geral, os materiais recomendados no livro são bastante tradicionais, o que exigirá do professor maior versatilidade, caso decida trabalhar com materiais improvisados.

Conclusão

Apresentar uma reflexão sobre a criatividade em sala de aula foi bastante desafiador. A literatura sobre o assunto é vasta, assim como as interpretações do assunto. Se por um lado é bom ter uma quantidade enorme de materiais para consultar, por outro lado isso pode levar a uma imensa indefinição quanto o caminho a seguir. Com isso, pareceu-me prudente delimitar bem um campo de estudos. Apesar de haver inúmeras abordagens para a criatividade, a improvisação foi àquela que me pareceu mais adequada para uma proposta escolar, haja vista ser uma forma acessível de criatividade. Por outro lado, a improvisação requer do professor versatilidade para transitar entre diversos recursos e conteúdos com rapidez, bem como entre as diversas questões que podem surgir em sala de aula espontaneamente. Além disso, sob a perspectiva da improvisação criativa, nem todo processo criativo precisa gerar um produto. Nessa interpretação, o processo criativo pode ser considerado um produto.

Optei por realizar primeiramente uma revisão teórica sobre o assunto. Essa etapa foi importante para construir uma visão pessoal sobre a criatividade e se seria possível tratar desse tema em sala de aula. Nesse sentido, a produção bibliográfica de Ken Robinson sobre criatividade é de leitura obrigatória para quem quer se aprofundar. Na visão desse autor - visão essa que balizou boa parte do que foi tratado neste trabalho - o excesso de padrões na educação estaria asfixiando a criatividade infantil. Porém, ele visualiza uma saída: o empoderamento do professor para que esse crie estratégias que vençam as barreiras institucionalizadas. Para criar essas estratégias, é indispensável que o professor reveja constantemente sua prática, orientado pelos objetivos da aprendizagem.

Outros assuntos correlatos importantes para quem deseja se aprofundar nesse assunto, são a psicologia e a neurologia. A princípio, fiquei receosa em buscar alguma base nessas áreas, por se tratar de um conhecimento muito específico e um tanto distante da minha formação. Todavia, hoje em dia dispomos de uma boa literatura de divulgação científica, produzida por excelentes pesquisadores, que podem muito bem suprir tais lacunas entre alguns professores, como no meu caso. Os professores Arne

Dietrich e Oliver Sacks são muito bons nisso. A investigação realizada neste trabalho teve como objetivo fornecer aos professores uma visão abrangente sobre o tema criatividade, de maneira a fornecer uma base para que estes descubram como transformar esse conhecimento em uma estratégia de ensino da qual o aluno possa se apropriar.

A título de sugestão e de exemplo, analisei o jogo “*Art Rules! and How to Break Them*”. A principal limitação desse material é o fato de não haver uma tradução para o português, mas não é um fator impeditivo caso o professor tenha domínio básico da língua inglesa ou consiga utilizar ferramentas tecnológicas de tradução. Para evitar o desgaste rápido dos cartões com o manuseio, sugiro a reprodução colorida periodicamente. Esse jogo se mostrou o material mais completo, dentre os analisados, para tratar da interseção entre arte e criatividade em sala de aula, sob a perspectiva da improvisação. Além disso, ele trás sugestão de atividades que não precisam ser trabalhadas com orientação a um produto (objeto) artístico, como no caso das cartas que tratam de mapas e percursos.

Os livros “Desenhe, Pinte e Crie Gravuras como os Grandes Artistas” e “Desenho para Descobrir o Artista Interior” são recursos a serem considerados quando pensamos no desenvolvimento de um repertório infantil. Todavia, predomina nesses dois livros uma orientação da criatividade baseada no produto. Como vantagem, esses livros possuem uma linguagem muito simples e acessível para o público infantil. Sob a perspectiva da mímese e da protocriatividade, esses materiais são bastante adequados ao público infantil. Todavia, alguns professores podem encontrar maior dificuldade para trabalhar com materiais improvisados ou para criar situações onde as crianças sejam levadas a formular questões sobre o seu cotidiano.

Em relação à experiência de observação de uma oficina de criatividade na Escola Parque, foi possível observar as dificuldades que a professora regente, formada em artes plásticas, encontrou lecionando para turmas de 1º e 2º ano. A formação nas áreas específicas não nos prepara para esse segmento. Apesar dessa dificuldade, a abordagem da docente sobre a criatividade me pareceu bastante tradicional. Aspectos

como o estímulo à investigação ou a abertura para os imprevistos não foram observados durante o estágio.

A principal conclusão deste trabalho é que não é possível ensinar alguém a ser criativo. O “ser” poderia levar a um padrão de comportamento. Como já vimos, o excesso de padrões conduz a um enrijecimento dos modos de solucionar problemas complexos e um encurtamento da percepção do mundo. O que é possível em ambiente escolar é prover os alunos com os conhecimentos e os recursos necessários para que eles possam se desenvolver, partindo de estratégias bem estruturadas. Apesar da improvisação ser acessível, a formação de um repertório anterior é a primeira etapa de trabalho. Assumimos que o desenvolvimento criativo é gradual, progressivo com a idade. Logo, não é possível imaginar que uma oficina de criatividade ao longo de um ano, nas séries iniciais do ensino fundamental, seja o suficiente para que as crianças se desenvolvam, mas é um passo importante.

Com isso, não apenas as crianças deveriam ser estimuladas a ser mais criativas, mas os jovens e os adultos também. A criatividade nos acompanhará durante toda a vida, contudo a rotina e as pressões do dia-a-dia podem atrofia-la. Encontrar nossas próprias habilidades, processos de criação particulares, formar um repertório visual, formular e resolver de maneira criativa questões importantes sobre o nosso cotidiano são assuntos que todos nós podemos desenvolver desde cedo.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S., OLIVEIRA, Zélia M. *Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras*. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, ed. 2, p. 541-552. 2007.

ALTER, Frances. *Using the Visual Arts to harness Creativity*. The University of Melbourne Refereed E-Journal, v 1, n.5. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. 1989.

BARROCO, Sonia Mari S., SUPERTI, Tatiane. *Vigotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano*. Psicologia & Sociedade, v. 26 n.1, p. 22-31. 2014.

BASTOS, Flávia, ZIMMERMAN, Enid. *Creativity in Art Education: Intersecting with Design, Visual Culture, and Social Justice*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 384-401. 2017.

BLAKE, Quentin, CASSIDY, John. *Desenho para descobrir o artista interior*. 2 ed. São Paulo: Catapulta Junior. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: < <https://bit.ly/2uqTd7N> >. Último acesso: 01 jun. 2019. Brasília, 2017.

CASTELO FILHO, Claudio. *O processo criativo: transformação e ruptura*. São Paulo: Blucher, 2015.

COYNE, Richard. *Creativity as commonplace*. Design Studies, n.18, p. 135-141. 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity*. New York: Harper Collins.1996.

DE MASI, D. *O ócio criativo*. Entrevista a Maria Serena Pelieri. Sextante: Rio de Janeiro. 2000.

DELEUZE, Gilles. *Transcrição de Palestra de 1987*. 1987. Disponível em <https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Último acesso: 07 jun. 2019.

DENCHARS, Marion. *Desenhe, pinte e crie gravuras como os grandes artistas*. Rio de Janeiro: Pinakotheke. 2015.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o desenho*. 4ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DIETRICH, Arne. *The cognitive neuroscience of creativity*. Psychonomic Bulletin & Review, v.11, n.6, p.1011-1026. 2004.

DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. In: BATTCKOCK, Gregory. A nova arte. São Paulo. Perspectiva: 2004.

EISNER, Elliot W. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

EISNER, Elliot W. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press, 2002. Edição Kindle.

GOODING, Mel. *Art rules! And how to break them*. Londres: Shambhala Redstone. 2014.

GUILFORD, Joy Paul. *Creativity*. *American Psychologist*, n.5, p.444-454. 1950.

HERMAN, Amy E. *Inteligência visual: aprenda a arte da percepção e transforme sua vida*. Editora Zahar. 2016.

KAUFMAN, Scott Barry; GREGOIRE, Carolyn. *Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*. Tarcher Perigee. 2016. Edição Kindle.

KNELLER, George Frederick. *Arte e ciência da criatividade*. 5ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LINSLEY, Robert. *Improvisation in Abstraction*. 2013. *Revista Digital Abstract Critical*. Disponível em < <https://abstractcritical.com/note/improvisation-in-abstraction/index.html>>. Último acesso: 16 JUN 2019.

LOYOLA, Geraldo F. *Professor-artista-professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

MARTINS, Alice Fátima. *O ensino de artes nas Escolas Parque*. In: Eva Waisros Pereira et al. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora da UnB, 2011, p. 231-251.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOZZER, Geisa N. S. BORGES, Fabrícia T. *A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotsky*. *Revista InterAção*. v. 33 n. 2. UFG, p. 297-316. 2008.

MUNIZ, Fernando. *As artes do entusiasmo*. Coleção Estudos Clássicos, v.1. Rio de Janeiro: 7 letras, FAPERJ. 2011.

PERES, José Roberto P. *Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular*. 2015. Disponível em:< <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/download/1163/859>>. Último acesso: 04 nov. 2018.

RHODES, James Melvin. *An Analysis of Creativity*. *The Phi Delta Kappan*, v. 42, n. 7, p. 305-310. 1961.

RIPPLE, Richard E. *Ordinary creativity*. *Contemporary educational psychology*. n. 14, p. 189-202. 1989.

ROBINSON, Ken. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin, 2016. Edição Kindle.

ROBINSON, Ken. *Libertando o poder criativo: a chave para o crescimento pessoal e das organizações*. Tradução de Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: HSM Editora. 2012.

SACKS, Oliver. *O rio da consciência*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Edição Kindle.

SAWYER, R. Keith. *Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity*. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 58, n. 2, p. 149. 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. *Projeto Político Pedagógico*. 2018. Escola Parque da 210/211 sul. Disponível em < <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pppplanoEP-210-211-Sul.pdf>>. Último acesso: 16 JUN 2019.

SOARES, Célia Aparecida. *O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências*. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2016.

SOARES, Wellington. *A polêmica do livro Peppa e as discussões sobre racismo na escola*. 2017. Revista Digital Nova Escola. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/7132/a-polemica-do-livro-peppa-e-as-discussoes-sobre-racismo-na-escola>>. Último acesso: 16 JUN 2019.

STONE, Denise L. *Art Teachers' Beliefs about Creativity*. *Visual Arts Research*, v. 41, n. 2, p. 82-100. 2015.

THEOPHILO, Gabriela. *Diversão e subversão nos jogos surrealistas (França, 1924-1930)*. *Revista Anima*. Ano 3, n.4, p. 23-34. 2013.

TORRANCE , Ellis Paul. *The nature of creativity as manifest in its testing*. In: R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. p. 43-75. New York: Cambridge University Press. 1988.

TORRANCE, Ellis Paul. *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington, D.C.: National Education Association, 1977.

TORRANCE, Ellis Paul. *Why fly?: A Philosophy of Creativity*. New Jersey: Ablex Co. 1995.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, 2015.

VIGOTSKI, Lev .S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLAS, Graham. *The Art of Thought*. England: Solis Press, 2014.

WATSON, Charles. *Arte e política na educação*. 2010. Revista Digital Tropicó. Disponível em <<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/3175,2.shl>>. Último acesso: 16 JUN 2019.

WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WINNER, Ellen. *Giftedness vs. creativity in the visual arts*. Poetics, n.24. 1997.

XAVIER, Cleber C. *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de arte no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.