

REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO POR MEIO DA EXPERIÊNCIA PELO LÚDICO E A CRIAÇÃO DE BRINQUEDOS/OBJETOS COM (RE)USO

Luiz Fernando Pereira Lopes.¹ CUML

Ribeirão Preto- SP / Brasil. lufelopes@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo integra a dissertação “*O Professor e a construção de brinquedos em sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re)uso e sua contribuição na constituição do sujeito*”² e apresenta parte da produção pautada em pesquisa na qual investigamos o professor partindo de suas vivências pessoais, bem como suas práticas em sala de aula, para refletirmos sobre a importância do brincar e do criar para além do entreter por meio do objeto/artefato/brinquedo construído com materiais de (re)uso, partindo de sua infância até o mundo adulto. Embora constarmos o quanto as brincadeiras, enraizadas na infância, podem alimentar e inspirar o criar enquanto adultos, esta investigação buscou emergir no sentido amplo da experiência e o (re)uso. Adotamos o caráter histórico-estrutural e dialético, não somente enquanto significados, mas em todo o devir nos diversos meios culturais. Almejamos, dessa forma, através da (re)invenção constante do ser humano presente no ato de brincar, justificar a importância do material de (re)uso utilizado como mediação entre o professor e a criança, bem como na construção das relações interpessoais, por meio das quais podemos observar o quanto relevante podem ser como práticas educacionais.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Constituição do sujeito; Prática Pedagógica; Brinquedos; Material de (Re)uso.

REFLECT ON EDUCATION FOR EXPERIENCE FROM THE ORIGINS OF THE LUDIC UNIVERSE TO CREATION TOYS / OBJECTS WITH (RE)USE

ABSTRACT: *This paper integrates the dissertation “The Teacher and toy assemblage in the classroom: experiments in the act of play and creation with (re)use materials and its contribution in the constitution of the subject” and presents part of the production demonstrated in research where we investigate the teacher from his/hers personal experiences, as well as the classroom practices, to reflect upon the importance of the act of play and creation beyond entertainment through the object/artifact/toy built with (re)use materials from childhood to manhood. Although we*

¹ Mestre pelo programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e Arquiteto ambos pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Por 12 anos trabalhou na Europa com Design, Artes e Educação fundando a *Torre de Papel e a Drap Art*. Participou da Maratona de Arte e Reciclagem em Barcelona, Grécia e França, e Bial na Jugoslávia, além de exposições individuais e coletivas. Dentre os prêmios mais recentes no Brasil, a Menção Honrosa em objeto autoral, no Museu A Casa (2012)

² Dissertação para obtenção do título de mestrado em Educação, Linha de pesquisa: ‘A Constituição do Sujeito no Contexto Escolar’ com orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos.

acknowledge how the games and play rooted in childhood can feed and inspire the creation as adults, this research tried to emerge in a broad sense of the experience and (re)use. We adopted the historical-structural and dialectical character, not only as meaning is concerned, but all its transferring in different cultural environments. We aim through the constant (re)invention, present in the act of play, justify the importance of the (re) usable materials as mediation between the teacher and the child, the construction of the interpersonal relations, in which we can observe how relevant this type of workshops are in the educational practices.

Keywords: *Art Teaching; Subject constitution; Pedagogical practice; Toys; (Re)use materials.*

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Roland Barthes *apud* GOLDEMBERG, 2002)

Olgaria Mattos (2010), em *Benjaminianas*, reflete sobre as teorias de Walter Benjamin, em diversos momentos, sobre a criança e o brinquedo: “o enigma, no interior do qual a criança torna-se adulta, não provê uma passagem em continuidade da infância à idade adulta, ou do passado ao presente, mas desastres sem reparação”. (MATTOS, 2010, p. 22)

Nessa atenção como educadores que nos ocupamos com a cognição no que tange às relações da experiência, entre a infância e o mundo adulto, buscamos o conhecimento (que acreditamos estar no plural) para refletirmos diante de várias formas de pensamento e reconhecermos os agentes envolvidos, como, por exemplo, dominantes e dominados, neste momento de transformação desejada. Pontuamos algumas questões importantes, como a do poder em hegemonias criadas com Wayne Au e Michael Apple (2011), para se “pensar na prática” ou “eficácia”, levantadas por Stephen Ball (2011), localizadas mais recentemente nas questões do currículo, como questões marcantes que rondam a todo instante o cotidiano das escolas em suas práticas, auxiliando-nos a pensar de alguma maneira em novas formas de experiências ligadas pela intersubjetividade. Essas práticas, não somente referentes aos problemas da criança e do adulto, mas aos relacionamentos que estão sendo formados na nossa sociedade, principalmente em se tratando do universo cognitivo, dos conhecimentos adquiridos e levados para o contexto escolar.

Tempos de mudanças e atualidade são discutidos em programa de TV da CPFL, intitulado ‘Novas Identidades’, onde afirma Olgaria Mattos (2009); “um tempo que se converge no presente perpétuo e carente de recordações, um tempo de tédio, melancolia e monotonia, no tempo patológico que acelera e não passa, um tempo sem experiência, vazio, sem transmissão de conhecimento”.

A experiência, em suas relações de utilidade com o mundo real, aparece-nos como um caminho que trouxe muitos embates em nossa formação enquanto cidadãos. De acordo com as leituras que fazem referência sobre a perda da experiência na modernidade, nos propomos a refletir sobre a experiência do ofício, o fazer do artífice e o fazer artístico, nestes tempos de transformação, que estamos passando. E se falamos em transformação e mudanças, localizamos dentro do núcleo

do ser humano, em sua consciência íntima, a vontade que nos atira ao futuro para fazermos do aqui e agora, no minuto seguinte, aquilo que “direciona o caminho para uma reciclagem assertiva de velhos dogmas e cansadas utopias”. (BALL, 2011, p.95)

Quando Bauman (2011, p.08) questiona nossa atual sociedade, diante de um mundo cheio de surpresas e nesta vida marcada por recomeços, alerta que “precisamos desesperadamente de um novo quadro que acomode e organize nossas experiências, permitindo ler sua lógica e ler sua mensagem”. E pergunta: “Por que tipo de experiência, onde se encontram suas raízes e que questões precisam ser formuladas se quisermos desencavá-las”.

Considerando as questões do tempo, passado, presente e futuro, em uma visão da história do tempo e da leitura, Chartier (2010) evoca as obras por uma força em particular, e vê, assim, a capacidade de “produzir, moldar e organizar a experiência coletiva mental e física”, computando-se nessas experiências o encontro com o passado. Chartier, entendendo isso como desafio essencial, afirma:

Numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi. Supondo em seu princípio a distância entre o saber crítico e reconhecimento imediato, essa reflexão participa de longo processo de emancipação da história com respeito a memória e com respeito à fábula, também verossímil. (CHARTIER, 2010, p. 31)

Na escola, compartilhamos, discutimos e acionamos a cognição dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para aquisição de conhecimentos e ampliação das possibilidades e meios de liberar a emoção e a imaginação, para produzir o fazer artístico. Para compreendermos o fazer no papel do artífice, Richard Sennett, evocando aqueles que buscam explorar as dimensões de habilidades, empenho e avaliação de um jeito específico comenta: “As duas teses (focalizando o conhecimento e a imaginação) convergem no exame na maneira como a resistência e a ambiguidade podem ser experiências instrutivas; para trabalhar bem, todo artífice precisa aprender com essas experiências, em vez de opor-lhes resistência [...]”. (SENNETT, 2009, p.21)

A importância para a criança, do brincar na infância, é reforçada por Marlene Fagundes Gonçalves (2002), “como um lugar privilegiado para possibilitar às crianças trabalhar suas experiências vivenciadas e sua própria ação nesse campo, sendo importante, então, um olhar mais processual, isto é, que diga respeito ao processo de sua formação” (GONÇALVES, 2002, p.71).

Buscamos conhecer na pesquisa tais problemas ou questionamentos, levando-se em conta o que podemos considerar diante da experiência quando isso se torna um hábito, para podermos observar o fazer artístico na prática escolar ou o feito com arte: o artefato.

Da experiência no campo educacional

Walter Benjamin (2013), ampliando suas leituras em ‘Rua de mão única’, olha a criança como a mágica do que pode ser fonte pura para a experiência:

Criança escondida. Já conhece todos os esconderijos da casa, e volta a eles como a uma morada que sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar. O coração palpita, prende a respiração. Aqui, está encerrada no mundo da matéria. Este torna-se-lhe extremamente nítido, aproxima-se sem uma palavra. A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por esta, máscara

pesada, mago que enfeitiçará todos os que entrarem desprevenidos. Por nada deste mundo pode ser descoberta. Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ela ficará assim para sempre. No seu esconderijo, ela sabe que ha de verdade nisso. Quem a descobrir pode fazê-la ficar petrificada, um ídolo debaixo de sua mesa, enredá-la para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandá-la para o resto da vida para dentro da pesada porta. Por isso ela expulsa com um grande grito o espírito demoníaco que assim a transformou, para que não a encontrem. E se quem procura a apanha, ela nem sequer espera por esse momento, antecipa-se-lhe com um grito de libertação. Por isso ela não se cansa dessa luta com o demônio. Nela, a casa é o arsenal de máscaras. Mas uma vez ao ano, em lugares secretos, nas suas orbitas vazias, na sua boca aberta, há presentes. A experiência mágica torna-se uma ciência. E a criança, seu engenheiro, desenfeitiça a sombria casa dos pais e procura os ovos de Páscoa. (BENJAMIN, 2013, p.36-37)

Introduz, dessa forma, o tema da experiência, diferenciando os adultos e as crianças em seus afazeres e suas relações sociais, na prática ou na imaginação. A criança imagina estar vivendo na companhia do outro e brincando com ele, mas pode, na verdade, estar antecipando essa experiência que irá vivenciar na prática. Sua ansiedade e o desejo maior da realização amplia sua capacidade de imaginação, permitindo-lhe participar de um exercício de criação e apropriação dos materiais para construção de objetos imaginados e necessários à realização da cena mental na prática.

Schelesener (2011), pensando no mundo das crianças e relacionando-o também a Benjamin, apresenta a criança como um gerador de interesse em um mundo que começa a explorar, desde as coisas mais triviais, mas que não separa este mundo puro da fantasia, como se estivesse alheia ao social, colocando-nos desta forma:

O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico... Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto a experiência do adulto, adaptado as condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos. (SCHLESENER, 2011, p.130)

A criança mantém vivo algo que se perdeu na história da modernidade, a imaginação e a fantasia, e tem ao mesmo tempo o que alguns autores identificam como a crise da experiência, uma grande referência nos comentários ‘benjaminianos’, e que em seu entendimento pode estar vinculada “a um trauma causado pela primeira guerra mundial, mas que também pode ser entendido como resultado de um processo histórico que culminou na formação da percepção moderna do mundo” (SCHLESENER, 2011, p.130), partindo de determinadas estruturas de trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens.

Reflexões que trazemos para o campo educacional por se tratar de lugar apropriado a esse tipo de preocupação. Demerval Saviani (2012), em *Escola e Democracia*, mostra a evolução da pedagogia no Brasil questionando sobre os métodos novos e tradicionais, demarcando quatro pontos: o primeiro, na ‘prática social’ dos professores, com uma articulação de conhecimentos e experiências que detêm relativa prática social, até aos alunos portadores de caráter sincrético; o segundo, que denomina de ‘problematização’, também no âmbito da prática social, quais seriam os conhecimentos necessários; no terceiro, segue a assimilação chamando de ‘instrumentalização’, dando ferramentas às classes menos abastadas para se libertarem da condição de exploração em que vivem, e o quarto e último ponto, de ‘catarse’, uma vez ocorrida a introjeção dos conhecimentos, e dessa forma conscientes e ativos na transformação social. Coloca-nos, por fim: “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e imediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”. (SAVIANI, 2012, p.71-72)

Wayne Au e M. Apple (2011) trazem os conceitos de hegemonia e autonomia relativa, levantados por Gramsci como “consentimento dado pelas grandes massas da população ao

direcionamento geral imposto à vida social pelo grupo dominante fundamental; esse consentimento é “historicamente” causado pelo prestígio (e conseqüente confiança) de que goza o grupo dominante por causa de sua posição e função no mundo da produção”. (GRAMSCI apud AU e APPLE, 2011, p.102)

Como também nos propõe Lina Bo Bardi (1994), um reexame da história recente do país, um balanço que se torna necessário, em busca da civilização brasileira ‘popular’, aquela que conhecemos atualmente e cada vez mais está sendo olhada:

Este balanço não é um balanço do folclore, sempre paternalisticamente amparado pela cultura elevada, é o balanço ‘visto do outro lado’, o balanço participante. É o Aleijadinho e a cultura brasileira antes da Missão Francesa. É o nordestino do couro e das latas vazias, é o habitante das vilas, é o negro e o índio. Uma massa que inventa, que traz uma contribuição indigesta, seca, dura de digerir. (BARDI, 1994, p. 12).

Uma imersão em nossa realidade cultural, que permeia toda nossa história, nossas raízes, antes mesmo da cultura, dita oficial, a do colonizador. Lina Bo Bardi (1994, p.24) também clama pela “observação atenta de pequenos cacos, fiapos, pequenas lascas e pequenos restos que torna possível reconstruir, nos milênios, a história das Civilizações em seu aspecto prático da cultura e nos instantes da vida dos homens”. O que permeia todas as relações em suas construções materiais e o que a torna experiência? E em nosso caso específico, nascida nas entrelinhas da história não oficial, mas que nos deixa toda nossa grande riqueza das várias etnias que contribuem com sua formação. Existiu de algum modo, no Brasil, uma transição entre o fazer artesanal para o industrial? E como foi feita?

Recuperando o estado de conhecimento prático, que perdura em nosso ser através da educação pela arte, evocando o olhar sensível que somente nela se pode desfrutar, e orientando nosso caminho para uma percepção do fazer, desde a roupa que vestimos como produto de um desenho que advém da criação, e como nos alerta, inconformada, Ana Mae Barbosa: “a cadeira em que sentam alguém desenhou, em geral algum estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente educada para ser competente em desenho. E a culpa é dos fazedores de currículo (...)”. (BARBOSA, 2005, p.02)

Ana Mae Barbosa (2005) segue ainda se referindo ao que chama de: “intercruzamento de padrões estéticos o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço”. (BARBOSA, 2005, p.34). Portanto, não estaria ela evocando, para observação do que essas práticas deixam como experiência?

Analice Dutra Pillar (1999), por meio das pluralidades da leitura, leva-nos a ver que o olhar de cada um está “impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do que foi visto, o que nos é significado. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo”. (PILLAR, 1999, p.13-14)

Rubem Alves diz que:

[...] nas suas origens sabor e saber são a mesma coisa. O verbo latino ‘sapere’ significa, a um tempo, tanto saber quanto ter sabor. Saber é experimentar o gosto das coisas: comê-las. O sábio é aquele que conhece não só os olhos, mas especialmente com a boca. Quem conhece só com os olhos conhece de longe, pois a visão exige distância; muito de perto a gente não vê nada. Quem conhece com a boca conhece de perto, pois só se pode sentir o gosto daquilo que já está dentro do corpo. (ALVES *apud* PILLAR, 1999, p. 17)

Processo educativo e a reconstrução da experiência

Anísio Teixeira e Robert B. Westbrook (2010), ao refletirem sobre o trabalho de John Dewey como educador, mostram que ele dedicou muito tempo a observar o crescimento de seus próprios filhos, estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica da experiência de crianças e de adultos, e colocam: “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas”. (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p. 15)

A experiência acumulada desde as primeiras relações da criança com o mundo e com os objetos vai constituindo um repertório para sua formação até a idade adulta e por toda sua vida.

Marina Marcondes Machado (2010), quando se refere ao ‘objeto transicional’ definido por Winnicott (1975), conhecido por paninho, cobertorzinho ou qualquer outro ao qual a criança se apega, comenta: “quando a criança começa a usar esse objeto, que representa sua mãe e as boas experiências de cuidados (alimentação, colo, etc.), ela demonstra estar apta a formar, dentro de si, uma imagem do objeto (da mãe e do manejo exercido pela mãe)”. (MACHADO, 2010, p.33).

Essas relações, que vão sendo criadas e vivenciadas, vão formando o repertório que nos constituirá como seres humanos criativos, integrados e prontos para se relacionarem socialmente. Ao observarmos as diferenças entre a experiência do jovem e do adulto, remetemo-nos a Benjamin novamente, pois, para ele, vemos, quando diante do adulto, que o educar-se é preparar-se para o trabalho, para a profissão, é adequar-se a toda uma estrutura de produção da sociedade moderna, o que significa sufocar tudo o que possa estar sedimentado na sensibilidade e na imaginação, ou vir a ser. No fundo, trata-se de negar a dimensão utópica da vida, “nada é mais odioso ao filisteu que os ‘sonhos de sua juventude’ e, com ela, qualquer possibilidade de renovação [...] Ora, é essa ‘experiência’ que Benjamin ironiza e denomina “pobreza de ideias e monotonia”. (BENJAMIN *apud* SCHLESENER, 2011, p.131)

Desde os sonhos de juventude e as experiências afloradas nesse período para aquisição de conceitos, é propício um mergulho dentro de si, como coloca Vygotsky (1996) sobre a função da formação de conceitos nessa idade de transição, que desempenha papel decisivo e “permite que o adolescente entre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências [...] Durante esta etapa na formação de conceitos chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo de sua realidade interna, do mundo de suas próprias vivências”. (VYGOTSKY, 1996, p.18)

Ao pensarmos essa diferença nas experiências infantil e adulta, Dewey explica:

[...] se se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. No que se refere à criança, há de se saber que sua experiência já contém em si os elementos – fatos e verdades – do mesmo tipo dos constitutivos dos estudos elaborados pelos adultos e o mais importante: sob que forma contém as atitudes, os incentivos e os interesses que contribuíram para desenvolver e organizar os programas logicamente ordenados. No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica. (DEWEY *apud* TEIXEIRA E WESTBROOK, 2010, p.17)

Dos fatos e das certezas que permeiam a experiência da criança, segundo Dewey, os programas a serem estudados constituem termos iniciais e finais de uma realidade, e observa: “opor ambas as coisas é opor a infância à maturidade de uma mesma vida; é enfrentar a tendência em

movimento e o resultado final do mesmo processo; é sustentar que a natureza e o destino da criança travam uma batalha”. (DEWEY *apud* TEIXEIRA E WESTBROOK, 2010, p.17). Assim, a Pedagogia de Dewey requer dos educadores que realizem uma tarefa extremamente difícil, que é a de “reincorporar os temas de estudo na experiência” (idem p.18)

O conceito de experiência de Dewey, trazido por Anísio Teixeira (2010) sobre as múltiplas e variadas relações que o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam à perpétua transformação, esclarece que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente; assim, o agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação constituem, em seus próprios termos, o que se denomina experiência: “nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alargam-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros como, por exemplo: o ferro não se esforça por continuar ferro: se entra em contato com a água, logo se transforma em bióxido de ferro”. (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p. 33)

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (...) Daí, experiência ser considerada “transitória”, “passageira”, “pessoal”, contra a realidade permanente do mundo exterior. (...) Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p.34)

Dewey, referindo-se a Hart (HART, *Inside experience*), classifica nossas experiências em três tipos fundamentais:

I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas temos. Exemplificando: a criança que, ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, está tendo experiências, muito antes de vir a saber, o que elas são. Nesse nível, a experiência é nitidamente um fenômeno da natureza, como a chuva ou o trovão.

II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente.

III. O terceiro tipo de experiência é o dos vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha.

Considerando: “Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra”. (DEWEY *apud* TEIXEIRA E WESTBROOK, 2010, p.35 – 36)

Um processo de experiência envolve dois fatores, agente e situação, influenciando-se mutuamente, e Teixeira (2010) comenta:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p.37)

À luz dessas teorias podemos compreender que o processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o

produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como a reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.

Constatamos, ao final, que a questão da experiência está diretamente relacionada à questão da prática, seja ela através das relações ou mesmo do registro adquirido por meio do conhecimento e da observação, como também através do “fazer” na experiência, do sentido puro do experimentar, onde ela se constrói.

Como pesquisador, também, precisamos experimentar um caminho de pesquisa para alcançar nosso objetivo, o que exponho a seguir como metodologia utilizada.

Caminhos metodológicos e alguns resultados obtidos nas oficinas

Optamos por uma Pesquisa Qualitativa, defrontando-nos como pesquisador e, diante desse confronto do ser professor/pesquisador, buscamos agregar significados por meio do comportamento dos sujeitos com quem compartilhamos para, assim, debruçarmo-nos também sobre nossas práticas, refletindo sobre as possíveis formas e práticas educacionais.

Para isso utilizamos a técnica do Grupo Focal, apoiados principalmente em Gondim (2002), Araujo e Melo (2011) e também Goldenberg (2002), realizado logo de início; aplicação de questionários com questões semiestruturadas; entrevistas e uma oficina, vídeo e áudio gravação quando a oportunidade nos permitiu. Ampliamos ainda nossa coleta pensando em sequências possíveis de nossa pesquisa e pedimos para as professoras que participaram em nossa oficina um retorno e assim termos um apoio para nossas reflexões e considerações possíveis sobre todo nosso caminhar durante a pesquisa.

Segundo o que Goldenberg (2002) sugere, devemos iniciar pela busca por um “*novo* olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”. Diz ela que muitas vezes, somos ingênuos com relação aos dados encontrados e às conclusões que inferimos, alertando-nos que “o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”. (GOLDENBERG, 2002, p.11-17)

Essa autora situa a escola de Chicago como um marco nas pesquisas qualitativas, e comenta que “um dos seus traços marcantes é a orientação multidisciplinar, envolvendo, principalmente, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a psicologia e a filosofia”. (GOLDENBERG, 2002, p.25)

Na multidisciplinaridade, também como um reflexo de nosso mundo contemporâneo e de uma busca por diálogos esclarecedores, devemos direcionar nossos estudos para uma compreensão dialética dos processos de ensino e de aprendizagem e, de maneira especial, enquanto focamos o próprio professor em seu caminho, (re)vendo suas vivências/experiências. Ricardo Eleutério dos Anjos e Julia Malanchen (2013) afirmam que dois sujeitos, professores e alunos, relacionam-se nessa ação ativamente, muito embora com papéis diferentes. “Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto que a este profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação de forma intencional e direcionada”. (ANJOS e MALANCHEN, 2013, p.125)

Sabemos da importância e da certeza de um caminho a ser percorrido como professores/mediadores em busca do conhecimento e do constante diálogo entre nossas próprias vivências/experiências e eterna troca de papéis, professores/alunos, o que nos dá limite da liberdade, responsabilidade e ética de nossas escolhas pelo aprimoramento.

Quando nos ocupamos de uma realidade, a busca pelo entendimento se dá segundo Triviños (1987), ampliando este enfoque dialético com base no real, “que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a ‘coisa em si’, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130)

Apresentamos em nossa pesquisa o que representou por muito tempo um desejo, o de nos lançarmos em uma pesquisa sobre os professores e a construção de brinquedos com (re)uso, tendo como um dos pontos de partida nossa própria experiência diante desse tema, em diversos momentos de nossa produção.

Tratamos o tema da criação, mas que sua forma coletiva, apoiado pelo referencial teórico escolhido, mantendo o enfoque na produção do objeto/artefato e produzido por artífices da obra.

Considerações finais e alguns dados pelo resultado prático da criatividade dos professores durante as oficinas

Artefatos, objetos, e brinquedos... Demonstramos alguns resultados obtidos com os relatos das professoras, apontando algumas considerações que julgamos serem importantes para ilustrarmos. Isto corrobora os três conceitos apresentados por Sennett (2009): capacidade de localizar, questionar e abrir. As professoras se dispuseram a questionar o papel do material de reuso e o objeto construído com esse material, como atividade artística na educação básica. Na sequência utilizaremos dois exemplos para ilustrar nosso trabalho:

Professora Sil, com formação no Magistério e ensino superior em Ciências e Matemática e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental, trabalha há 23 anos. Sua participação nos trouxe grande satisfação por seu comprometimento em todas as fases desta pesquisa. Criou uma sacola com tampas de potes plásticos, molas de caderno e tubos de cartão (Fig. 21).



Fig. 01- Sacola Robótica. Professora Sil. Fonte: arquivo do pesquisador.

Ela contou ativamente, em todos os momentos, as lembranças da infância e vários momentos vividos com grande prazer e experimentação na criação. Do sentido, nesta oficina, diz que é importante: *como criatividade lúdica é uma terapia.*

A professora Sil foi uma das mais participativas em nossa pesquisa e nos ofereceu, como retorno, uma oficina de desenvolvimento de máscaras, com seus alunos na faixa etária entre 9 e 12 anos de uma escola de periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, cuja temática foram as festas de carnaval. Essa escola localiza-se em antigas terras pertencentes a uma usina de cana-de-açúcar, que foi doada para construção de um bairro operário. Esse bairro tem característica de dormitório, com moradores que chegaram de outras regiões do Brasil, e é considerado um bairro de classe média baixa.

Como proposta da oficina, ela trabalhou com projeções de imagens narrando-lhes as origens dessas festividades e, na sequência, um texto de Clarice Lispector sobre o carnaval e as máscaras. Observamos que a primeira parte foi um tanto extensa, o que ficou nítido pela inquietação dos alunos, mas os resultados foram bastante expressivos e claros, inclusive pela colocação romântica da professora ao criar a máscara de um palhaço, propondo, em contrapartida, a liberdade de seus alunos nos temas de super heróis e seres criados nas máscaras (fig.22).



Fig. 02 - Máscaras construídas durante a oficina da Profa. Sil. Fonte: arquivo do pesquisador.

Em todos os relatos dessa professora percebemos, por suas memórias de infância, que elas são repletas de experiências com a literatura, o que se comprovou em sua desenvoltura com os textos, durante a oficina com os alunos. Ela obteve a participação da escola, com auxílio das professoras de Arte e a presença da coordenação. Estiveram presentes durante a oficina, 18 participantes, sendo que apenas cinco tiveram algum tipo de experiência com material de (re)uso. Notamos a necessidade de que essas práticas se tornem mais usuais para os alunos e mais claras aos professores, enquanto instrumento de constituição dos próprios alunos, dado que a simples diferença comportamental do bloco teórico para o bloco prático, no qual passaram a construção de seus objetos, mostrou-os mais compenetrados e cooperando uns com os outros. Quanto aos materiais, ela apresentou somente jornais como possibilidade na construção dos objetos, fato observado pelo pesquisador como restrição de utilização de outros materiais.

E a professora Manu, uma das poucas com formação em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas e Curso Superior de Audiovisual, Criação e Produção. Trabalha no magistério há seis anos. Possui experiência na produção de cenários e esculturas. Construiu uma boneca que denominou 'Moly', com tecidos e espirais de cadernos (fig.03).

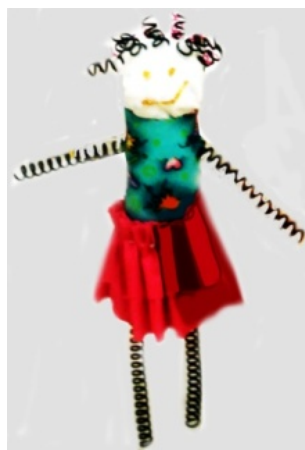


Fig. 03 - Boneca 'Moly'. Professora Manu. Fonte: arquivo do pesquisador

Com relação a sua visão sobre este tipo de oficina, ela crê “importante à criatividade! O brincar já acontece desde a construção do brinquedo”.

Ela foi a segunda professora que nos convidou para assistirmos a uma oficina em que trabalhou com 26 alunos, divididos em dois momentos, e deles somente cinco tiveram experiências com o tema do (re)uso. A professora já vinha desenvolvendo durante o semestre, um conteúdo sobre a linguagem do cinema, assistido ao filme do artista plástico Vik Muniz ‘Lixo Extraordinário’; na sequência, os alunos produziram alguns objetos com os materiais de (re)uso como fecho das atividades e discussões sobre o filme.

Essa mesma professora nos convidou para irmos a uma escola, também de periferia, em uma cidade próxima e importante polo sucroalcooleiro dessa região. A diferença do bairro, com a mesma tipologia de habitantes da escola anterior, é que apresentava uma participação maior dos pais na escola, o que se observou na qualidade dos trabalhos com os alunos que cursam a última turma do ensino fundamental, adolescentes com idade entre 16 a 19 anos. São alunos que a professora vem acompanhando por cinco anos e isso fez a diferença na grande desenvoltura no manuseio das ferramentas e materiais, além do interesse participativo demonstrado, uma vez que essa prática é bastante usual na escola. Observamos uma pequena dificuldade no trato do material de (re)uso introduzido pela professora aos alunos, sem nenhuma preparação para suas possibilidades.



Fig.04 - Objetos construídos durante a oficina da Profª. Manu. Fonte: arquivo do pesquisador.

Referências

- AU, Wayne; APPLE, M. W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica, in: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**, Porto Alegre: Artemed, 2011
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos e MALANCHEN, Julia. **O Papel Do Currículo Escolar no Desenvolvimento Humano: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural**. Salvador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p.118-129, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>
- ARAUJO, W.P. e MELO, P. S. L. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Anais do VI encontro estadual de educação, Universidade Federal do Piauí, UFPI, 2011. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3>
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARDI, Lina Bo. **Tempos de grossura: o design no impasse**. São Paulo: Instituto Lina Bo Bardi, 1994.
- BAUMAN, Zigmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, Stephen J.; Mainardes J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.119-148.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. História Cultural do Brinquedo. In **Magia e Técnica, Arte e Política**, São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v1), p.244-248.
- _____. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In **Magia e Técnica, Arte e Política**, São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v1), p.249-253.
- _____. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 1ª Ed 2002, 2ª reimpressão, 2005.
- CHARTIER, Roger, **A história ou a leitura do tempo**, tradução de Cristina Antunes, 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GIMENO, Sacristán, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOLDENBERG, Mirian, **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. **Paideia**, vol.12, n. 24, Ribeirão Preto, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300004&script=sci_arttext#back

GONÇALVEZ, Marlene F. C. **Entrelaçando Saberes-Contribuições para a formação de professores e as práticas escolares.** Representação e faz-de-conta na Educação Infantil: Entendendo os Processos de Desenvolvimento da Criança. 2002, p.71-91.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas: Papyrus, 11ª Ed., 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo – sucata e a criança – A importância do brincar Atividades e materiais.** 7ª Ed. , São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____ **A Poética do Brincar.** 2ª Ed, São Paulo: Loyola, 2004.

MATTOS, Olgaia C. F., **Benjaminianas:** cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

_____ TV Cultura da CPFL – Novas Identidades, dia 09/06/2009 – Tempo sem Experiência da Contemporaneidade. Disponível em:

<http://www.cpflcultura.com.br/wp/2009/06/09/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos/>

PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 42ª Ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e Infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia.** vol.21. n. 48, p. 129-135. janeiro/abril, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>

SENNETT, Richard. (trad. de Clóvis Marques). **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey** (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor. 1996. Disponível em: <http://www.taringa.net/buscar/?q=vygotsky&>