SIRLENE GIANNOTTI

Dar forma é formar-se:

processos criativos da arte para a infância

São Paulo

2008

SIRLENE GIANNOTTI

Dar forma é formar-se:

processos criativos da arte para a infância

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo, para
a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Marina Célia Morais
Dias.

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.7
G434d

Giannotti, Sirlene

Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância / Sirlene Giannotti; orientadora Marina Célio Moraes Dias. São Paulo : s.n., 2008.
235 p.: il. ; anexo

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Arte-Educação 2. Criatividade 3. Cerâmica-Arte
4. Imaginação 5. Infância I. Dias, Marina Célio Moraes, orient.

Dedico este trabalho à
Rafhaela Fattigatti Giannotti,
minha mãe,
com todo meu amor,
gratidão e
saúde.

Dedico também, à Isabel Giannotti Mirlisenna,
minha filha,
com esperança e
amor redobrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Marina Célia Moraes Dias por toda a sua generosidade
e confiança em minhas buscas.

À Fabiana Rubira, pela amizade constante e dedicação incondicional na leitura e revisão
atenta dos textos que compõem o trabalho.

Agradeço às irmãs: Rosane, Nídia e Elenise, pelo vínculo reafirmado, na dor que nos
atravessou, nestes anos do meu mestrado.

À Chihiro, Celí, Cíntia, Cris, Flávia, Gabriela, Maria Luiza, Marília, Patrícia, Paty,
Sônia, Stella, Sergio, Paulo, meus alunos adultos do ateliê de cerâmica,
pela amizade, paciência, compreensão e estímulo.

Aos amigos, Aline Shiohara e Paulo Nin Ferreira, pela cumplicidade nas aflições e
descobertas durante toda a trajetória do mestrado.

À Helena Stéfano, a direção da escola Oswald de Andrade Caravelas, por oportunizar e
à Valéria Kimachi por organizar, a realização da oficina de cerâmica.
para crianças nestes dois anos.

À D. Ednalva, ao Sr. Zé, ao Edlésio, ao Sr. Edu e todo o pessoal da equipe de apoio do
“Caravelas”, que carregando pesados pacotes de argila e preparando o ateliê tornaram
possível o meu trabalho com as crianças.

A todos os grandes amigos pela paciência em esperar pelo meu retorno.

Às famílias das crianças do “Caravelas” pela confiança e apoio ao meu duplo trabalho
de educadora e pesquisadora.

Agradeço especialmente, às crianças, alunos-mestres da oficina de cerâmica do
“Caravelas”, que ofereceram suas histórias sublimes para esta reflexão .

Por fim e, desde sempre, agradeço ao Giuseppe Mirlisenna, meu marido, por toda
compreensão, apoio, crítica e companheirismo.

“Meu nome é Louise Josephine Bougeois. Nasci em 24 de dezembro de 1911, em Paris. Toda a minha obra nos últimos cinquenta anos, todos os meus temas, foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu seu mistério e jamais perdeu seu drama.”(L. Bourgeois, 2000)

“Toda essa porção essencial e imprescritível do homem – que se chama imaginação – está imersa em pleno simbolismo e continua a viver dos mitos e das teologias arcaicas.” (M. Eliade, 2002)

“(...) existem duas possibilidades irreconciliáveis: 1) o homem deveria ser educado para se tornar o que ele é; 2) ele deveria ser educado para se tornar o que não é. A primeira pressupõe que cada indivíduo nasce com certas potencialidades (...) e que é seu destino desenvolvê-las dentro do esquema básico de uma sociedade suficientemente liberal. A segunda pressupõe que, quaisquer que sejam as idiossincrasias exibidas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, é dever do professor erradicá-las, a menos que estejam em conformidade com um certo ideal de caráter, determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo, involuntariamente tornou-se membro.” (H. Read, 2001:2)

“ Se a poesia deve reanimar na alma as virtudes da criação, se deve nos ajudar a reviver, em toda a sua intensidade e em todas as suas funções, nossos sonhos naturais, precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia. Devemos portanto descobrir os poemas do tato, os poemas da mão que amassa.” (G. Bachelard, 2001)

Resumo

Esta dissertação de mestrado busca compreender a produção plástica das crianças na perspectiva do processo de sua elaboração. A pesquisa de campo se deu em oficinas de arte cerâmica, conduzidas e observadas pela pesquisadora, com um grupo de crianças entre 4 e 10 anos de idade. As oficinas foram oferecidas em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, nos anos de 2006 e 2007. Esta experiência forneceu elementos consistentes para a elaboração da reflexão pretendida neste trabalho.

O tratamento do conjunto das vivências criativas desenvolvidas se inspira na pesquisa etnográfica e encontra bases conceituais na antropologia. Os dados da pesquisa de campo são registrados em forma de relatos e imagens fotográficas. A análise é feita a partir da experiência acumulada da pesquisadora como arte-educadora ceramista e de um referencial teórico, centrado principalmente nas obras analíticas da artista plástica e pensadora Fayga Ostrower, e nas as contribuições de José Antônio Marina, Anna Marie Holm, Cecília Almeida Salles, Jorge Larrosa e Gaston Bachelard.

A compreensão das vivências de criação deste grupo de crianças, em arte cerâmica, permitiu que a autora vislumbrasse a presença de percursos criativos individuais. Estes percursos ofereceram elementos originais para uma compreensão mais aprofundada do papel, importante e significativo, que a vivência de processos criativos da arte pode representar no desenvolvimento da infância. Esta pesquisa leva em consideração a singularidade das individualidades e do processo de formação de cada criança, ampliando, dessa maneira, o diálogo entre arte e pedagogia.

Unitermos: Criatividade - arte cerâmica - percursos criativos - processo criativo - imaginação - acasos significativos - infância - arte educação - intuição - percepção.

Abstrat

This master dissertation seeks to understand children visual art work within the perspective of their elaboration process, which is taken as object of observation and reflection. The fieldwork took place in Clay Workshops for children, from 4 up to 10 years old. These workshops were conducted and observed by the researcher and were offered in a private school in the city of São Paulo, during the years of 2006 and 2007. This experience gave consistent elements for the elaboration of the reflection intended in this work.

The treatment of the set of these creative living experiences was inspired in the ethnographic research, which has its conceptual bases in the anthropology. The data collected in the fieldwork are formed by reports and photographic images. The analysis was made taking into account the accumulated experience of the researcher as a ceramist/pottery maker and art educator, besides some theoretical references centered especially on the analytical work of Fayga Ostrower, and some contributions of José Antônio Marina, Anna Marie Holm, Cecília Almeida Salles, Jorge Larossa and Gaston Bachelard.

The understanding of the creative experiences of this group of children in ceramic art allowed the author of this dissertation to see the presence of creative paths. These paths offered original elements that lead us to a deeper understanding of the important and meaningful role played by these art creative processes in the development of children. This research considers the singularity of the individualities besides the formation process of each child, enlarging, this way, the dialogue between Arts and Pedagogy.

Key-words: creativity – ceramic art – creative paths - creative process – imagination – meaningful chances – childhood – art education – intuition - perception

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
--------------------------	-----------

A natureza das argilas

I. VIVÊNCIAS: raízes das perguntas.....	16
I.1 Origens.....	17
I.2 O mergulho na educação infantil.....	21
I.3 Arte Cerâmica: a experiência pessoal em processos de criação.....	29
I.4 Linguagens expressivas da arte na pedagogia: educadores em formação.....	37
I.5 A oficina de cerâmica para crianças: pistas de um caminho compreensivo.....	42

Ferramentas do ateliê e métodos de modelagem

II. CAMINHOS DE ENTENDIMENTO.....	46
II.1 A oficina de cerâmica no “Caravelas”: tempos e espaços para o criar.....	46
II.2 A pesquisa etnográfica: uma descrição densa de uma experiência.....	49
II.3 O enfoque antropológico no pensamento de Fayga Ostrower.....	56

A modelagem: habitar o corpo cerâmico e reconhecer-se nele

III. PROCESSOS CRIATIVOS DA ARTE CERÂMICA PARA CRIANÇAS.....	62
---	-----------

III.1 Animando a matéria

III.1.a Diário de campo – 2006	
Primeiro encontro.....	63
Bolhas.....	67
Unindo Partes.....	69
Bichos.....	71
O jogo de Natália.....	75
Recepção dos trabalhos.....	77
Carimbos.....	78
Questão de Gênero	79
Gatos.....	82
O Baile.....	84
Sentir e imaginar.....	87
Unicórnio.....	88
Lucas.....	89
Mostra dos trabalhos -2006.....	90

III.1.b Diário campo - 2007

Reencontro.....	91
Turbilhão.....	92
Cora Caracol.....	93
Pés e sapatos.....	96
Onde ficar.....	98
Não o que modelar.....	101
Impressões.....	102
Microfone.....	105
Carimbos.....	106
Máscaras.....	108
Trio Calafrio.....	111
Helena.....	114
Nina: “modelagens de resistência”.....	115
Notícias Cubolísticas.....	115
Sereias.....	117
Lamas.....	121
Mostra 2007.....	125

III.2 Dar forma é formar-se: o sentido da experiência.....129

III.2.a Vivenciar-se no fazer: narrativas sublimes.....	135
III.2.b Arte como linguagem.....	140
III.2.c A imaginação específica e o cogito amassador.....	144

A queima

IV. PERCURSOS CRIATIVOS:155

IV.1 Caminhos construtivos de crianças: constelação de potencialidades157

Rafaela.....	157
Tereza.....	168
Natália.....	183
Gabriel.....	196

IV.2 Percurso criativo: o cérebro dos dedos.....210

IV.2.a Perceber.....	214
IV.2.b Intuir.....	216

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS223

VI. Bibliografia.....227

VII. Anexo.....231

Apresentação

“Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco... o rei estava a procurar a melhor maneira de acomodar as pernas, ora encolhendo-as ora estendendo-as para os lados, enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida...”

(José Saramago. *‘O Conto da Ilha Desconhecida’*, Lisboa, 1997)

Bati à porta da universidade de São Paulo, buscando ajuda para integrar e compreender a coerência entre as diferentes experiências de trabalho e de estudos de minha trajetória. Havia em mim uma antropóloga, uma geógrafa e uma ceramista arte-educadora que, juntas, haviam se debruçado sobre as temáticas da infância e dos processos criativos da arte. Eu havia me tornado professora ‘atelierista’ na educação infantil. Aprofundar meus estudos em uma pesquisa de mestrado foi o desdobramento que se revelou mais coerente e necessário para responder às questões que haviam emergido nesta trajetória.

Ao ingressar no mestrado, obter a orientação da professora doutora Marina Célia Moraes Dias significou, acima de tudo, a afirmação da legitimidade de minha busca, e o encontro com uma comunidade de educadores que, em torno desta ‘marina’ aportavam seus barcos, reabasteciam suas energias, para lançarem-se em novas viagens à busca de ilhas desconhecidas.

Até o momento do exame de qualificação havia conseguido mapear os caminhos de trabalho que percorri, sinalizando as questões que nele se apresentaram. Diante desta

cartografia, eu pretendia tomar como norte de pesquisa, para esta dissertação, o que mais tarde se revelou uma trilha menos venturosa. Naquele momento, pensei focar esta reflexão nas produções analíticas de Fayga Ostrower e tecer uma reflexão em torno do significado de suas concepções sobre criatividade para a educação. De certo modo, não deixei de cumprir também este objetivo. Mas segui por um caminho diferente.

Porque, enquanto escrevia o material que iria apresentar na qualificação, fui alertada pela minha orientadora quanto à densidade analítica do texto que produzia: “*Onde foram parar as crianças?*”- ela me questionava. Eu havia sido seduzida pelo pensamento abstrato e me propunha a validar como teoria o pensamento de Fayga Ostrower.

O exame de qualificação fez com que eu reconhecesse o quanto isto me distanciava da minha motivação original: refletir sobre minha prática de trabalho com as crianças. As orientações e questionamentos apontados pelas professoras Ana Angélica Albano e Heloisa Dantas, ajustaram minha lente convidando e permitindo que as perguntas recolhidas no contato com as crianças, em vivências criativas da arte, se mantivessem no foco do trabalho, deslocando a reflexão teórica para o seu entorno.

Desta forma, este trabalho pôde retomar o fôlego, na felicidade de fazer coincidir os conselhos das mestras aos propósitos ainda secretos para a própria orientanda.

Esta dissertação propõe, então, compreender a produção plástica das crianças na perspectiva do **processo** de sua elaboração, tomando-o como objeto de observação e reflexão. O objetivo central permanece: participar do debate em torno do papel que os processos criativos da arte podem representar para a infância e, assim, contribuir na busca de novas perspectivas de diálogo entre arte e pedagogia. Compartilhando assim, com os objetivos de Ferreira Santos (1999) de:

“(...) **ampliar** a discussão com a **ótica antropológica** visando entender a arte mais como processo do que como produto e sua potencialidade como **processo simbolizador** e, portanto, elemento indispensável no processo educativo” (Ferreira Santos, 1999:67).

E, igualmente, corroborando com as observações de Albano (1984) ao acreditar que também para a criança as linguagens artísticas têm sua eficácia enquanto processo, afirmando que:

“Para a criança o desenho interessa enquanto processo é o ato de brincar desenhando.” (Albano,1984:39)

Neste propósito, tomar a experiência de meu trabalho atual na condução de oficinas de arte cerâmica para crianças, como campo de pesquisa desta dissertação, revelou-se a cada dia, o caminho mais coerente a seguir, unificando e integrando meus estudos, meu trabalho e minhas perguntas.

Vislumbrei, na vivência desta oficina, um conjunto de experiências que sinalizaram e encaminharam possíveis entendimentos para as questões que eu havia formulado. Assim, minha meta direcionou-se para lançar luz sobre elementos que não vejo serem considerados nas práticas didáticas correntes, e validar a sua incorporação na educação.

O pensamento de Fayga Ostrower sobre as relações entre o processo criativo e o desenvolvimento humano, também se mantém como eixo central de leitura e referência fundamental nesta dissertação. Por todo o trabalho, seus enunciados e conceitos, bem como o rumo dos desdobramentos de suas reflexões, permeiam a análise da experiência vivida na pesquisa de campo, oferecendo argumentos e interpretações importantíssimas para a sua compreensão.

Os enunciados de Fayga em torno de sua concepção de criatividade humana, foram considerados em diálogo com as reflexões de outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema dos processos de criação, como: Gaston Bachelard, José Antonio Marina, Clifford Geertz, Anna Marie Holm, Cecília Almeida Salles. Pesquisadores que, de diferentes matrizes do saber - da filosofia, da antropologia, da lingüística e das artes plásticas - compartilham uma busca compreensiva de uma temática convergente: o enigma da criação.

O tema de estudo desta dissertação tem, assim, uma natureza quase inefável: o intenso vínculo entre a vivência em processos criativo da arte e a infância. A sua investigação pressupõe um recorte no tempo, de algo que continua a desenvolver-se: processo de formação de crianças, mediado pelos processos de criação junto ao barro.

Para desenovelar esta teia de gestos e criações e absorver destes encontros um sentido, uma compreensão que responda ou sinalize caminhos interpretativos para as perguntas recolhidas em minha trajetória profissional, a metodologia da pesquisa etnográfica subsidiou os procedimentos de observação e registro do cotidiano das crianças nestas oficinas de arte cerâmica. Neste enfoque, os episódios vivenciados com o grupo de crianças de 4 a 10 anos de idade, ao longo dos dois anos deste trabalho, foram registrados em relatos e imagens fotográficas que compuseram o “**diário de campo**”, elemento importantíssimo desta dissertação.

O relato destes episódios conjuga dois propósitos: explicitar os elementos da minha sensibilidade, que direcionam o meu olhar sobre o processo criativo das crianças, e oferecer maior visibilidade sobre as motivações que atuaram no processo criativo destes meninos e meninas, como a minha percepção, informada pela teoria, pode captar.

Atenta às singularidades da trajetória criativa das trinta crianças envolvidas nesta experiência, registrei, metodicamente, os desdobramentos de suas criações. A apreciação destes registros permitiu-me vislumbrar a existência, e refletir sobre o significado, de **percursos criativos** nos processos criativos da infância e refletir sobre o seu significado no contexto educacional. Selecionei quatro percursos para compor este trabalho, em função dos seus conteúdos expressivos, das circunstâncias especiais de suas vivências, e também do diferencial de suas personalidades e faixas etárias.

Todas as imagens apresentadas nesta dissertação, tanto das produções plásticas quanto das próprias crianças, foram capturadas por mim, durante nossas vivências nas oficinas de cerâmica. É importante frisar que todos os responsáveis pelas crianças em exposição nestas imagens - seus pais e os diretores da escola Caravelas-Oswald de Andrade - foram devidamente comunicados e autorizaram a apresentação destas imagens, bem como o teor dos relatos que as acompanham. As demais imagens fotográficas, de outras origens, estão identificadas com legendas.

O trabalho está organizado da seguinte maneira:

No capítulo I, “**Vivências: raízes das perguntas**”, apresento as questões que mobilizaram a realização deste trabalho. Acreditando que a formulação destas perguntas

esteve intrinsecamente ligada às experiências que vivi e, mais ainda, à minha identidade, não consegui apresentá-las isoladas do memorial que elaborei na ocasião do exame da qualificação. Ele está aqui, na sua íntegra, introduzindo o leitor desta dissertação, no contexto de minhas experiências de formação e de trabalho, que animaram esta pesquisa.

No capítulo II, “*Caminhos de entendimento*” apresento as qualidades organizacionais das oficinas de cerâmica com as crianças da escola “Caravelas”; os pressupostos metodológicos da pesquisa de campo fundamentados na prática etnográfica; e as bases do pensamento de Fayga Ostrower, observando o seu enfoque convergente ao campo da antropologia, a partir das quais a compreensão da experiência observada está pautada .

No capítulo III, “*Processos criativos da arte cerâmica para crianças*”, encontram-se os meus relatos dos episódios vividos nos dois anos das oficinas de arte cerâmica para crianças, na escola “Caravelas”, compondo os Diários de 2006 e de 2007 e, também, a análise desta experiência à luz das concepções de Fayga Ostrower em diálogo com outros pensadores.

O Capítulo IV, “*Percursos criativos*” , registra as trajetórias de criação de 4 crianças, selecionadas no corpo da pesquisa de campo e uma reflexão em torno da concepção de Fayga Ostrower sobre o ‘perceber-intuir-criar’ como ato contínuo, mobilizadores dos percursos criativos .

Nas **considerações finais**, retomo o fio condutor reflexivo desta pesquisa, alinhavo as principais contribuições de Fayga Ostrower ao propósito da dissertação e concluo este trabalho, constatando como, na busca de um sentido, pude percorrer uma trajetória compreensiva que, ao findar, recoloca-me em meu próprio rumo, como já vislumbrava Saramago(1997):

“Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se
enfim ao mar, à procura de si mesma”.

A natureza das argilas

As argilas são rochas de origem sedimentar: provenientes da compactação de sedimentos de outras rochas. Do ponto de vista geológico, e quanto ao contexto de sua origem classificam-se em dois grupos:

Argilas primárias: sedimentos de rochas que se mantiveram no seu local de formação; mantendo exclusivamente as características mineralógicas de uma rocha-mãe, que lhe deu origem, a partir da ação do intemperismo.

Argilas secundárias: são formadas por sedimentos de outras tantas rochas, que, arrastados por agentes naturais, como a água e o vento, depositaram-se longe de seu lugar de origem; deste atribulado transporte deu-se a sua mistura a materiais que lhe eram estranhos, à partida, mas que então, somaram-se à sua composição.

Os diferentes óxidos e matérias orgânicas que se associam à argila determinam as suas diferentes propriedades: coloração, plasticidade, granulosidade, resistência, etc. . (Fagundes, 1997)

“Com a água, revitalizamos a matéria, e com a força de nosso corpo, ao amassar a argila, damos unidade e densidade; expulsamos o ar nela contido, transformando-a em uma massa compacta, reconhecendo suas qualidades e ganhando intimidade. Este trabalho de amassar o barro é um trabalho de centralização, os movimentos vão do exterior para o interior, das extremidades para o centro; aqui, encontramos o sentido da totalidade: só tocamos na parte externa, mas afetamos o bloco todo. Assim, amassando o barro o ceramista caminha também em direção ao seu centro.” (Nakano, 1988)

I.

VIVÊNCIAS:
Raízes de minhas perguntas

Quais são minhas indagações?
Em que contextos foram formuladas?
Este primeiro capítulo atendeu à necessidade de encontrar,
em minha memórias,
o significado desta pesquisa.

"O que nesta vida muda com mais presteza: é lufo de noruega,
caminhos de anta em setembro e outubro,
e negócios dos sentimentos da gente."
(Guimarães Rosa, 1995)

I.1- Origens

Retemos na memória o que nos foi significativo. Quando chamo pela minha memória infantil, do que me lembro?

De sabores: da gemada que forçosamente tinha que engolir todas as manhãs, da paçoca que ganhava indo junto com o pai à venda buscar pão, e do sabor do gelo que chupava junto com as amigas, lá na calçadinha, em frente do sobrado onde morei.

De sons: da panela de pressão chiando, chiando, chiando com o feijão a cozinhar; dos sons do rádio disputado entre as irmãs que se entrincheiravam pela jovem guarda, a bossa nova e os tropicalistas - embates onde eu não compreendia os méritos mas percebia as tensões em jogo. Outro barulho vinha lá do alto, bem da beira da escada do sobrado, mamãe com sua máquina de costura à pedalar - que engenhoca fascinante aquela máquina na perspectiva em que eu a mirava: déga-déga-déga-déga.... E de toda a italianada reunida no primeiro dia do ano a cantar “feliz ano novo, adeus ano velho, que tudo se realize ...”.

De toques: da mão fria do médico examinando minhas amídalas. Dos dedos longos de minha mãe entrelaçados aos meus, ao atravessarmos juntas tantas ruas de São Paulo.

De cheiros: da abóbora cozinhando no fogão, do (qui)suco de uva impregnado no frasco da lancheira e do perfume da lavanda de meu pai. E é claro, lembro do cheiro maravilhoso do barro molhado, depois da chuva, tirado do campinho no fim da Vila em que morava, pra brincar de fazer bonecos, pratinho e bolinho. Acho que cheguei a comer alguns deles. Tive esta felicidade de viver minha infância num tempo em que crianças podiam brincar, soltas, na rua.

Lembro de segredos e de vergonhas. Lembro como era difícil conter a imaginação que, misturada aos desejos fortes, acabava criando uma mentira, me fazendo passar um vexame e gerando aquelas enormes intrigas infanto-juvenis. Lembro das cascas dos machucados que ganhei com a bicicleta nova. Da catapora e da caxumba. Das fortes ondas do mar e das sereias em que elas me transformavam.

Hoje, depois de adulta, trabalhando com crianças, me esforço para manter estas lembranças como referência do que realmente pode ser significativo para uma criança. Estas lembranças compõem um código através do qual posso compreender e respeitar a criança que encontro no meu trabalho como arte-educadora.

Lembro-me também dos meus pais chegando e saindo da casa. Sempre carregados de coisas de seus trabalhos.

Cresci em uma família dividida por concepções distintas sobre educação. De um lado, minha mãe, “professora de ensino primário”: uma personalidade iluminista, crente no potencial da educação formal como meio de realização de uma sociedade mais justa e que lecionou durante trinta anos, em escolas públicas do Estado de São Paulo, ao mesmo tempo em que teve sua própria escola de educação infantil, durante 25 anos. De outro lado, meu pai que se evadiu da escola logo nas primeiras séries: uma personalidade mais anárquica, indisciplinada, autônoma e inventiva. Ele tinha críticas severas à educação institucional pautada na disciplina tradicional. Autodidata, alfabetizou-se e tornou-se ‘pequeno empresário’ no ramo de componentes eletrônicos, e patenteando pequenas invenções.

Desde muito pequena acompanhei minha mãe, Raffaella Fatigatti, nas escolas públicas nas quais lecionava. Lá, nos primeiros anos da década de 70, ficava pelos corredores espiando suas aulas. Lembro do painel de canudinhos coloridos nas casas decimais, das fichas do ‘animalfabeto’, dos disquinhos de histórias infantis sendo encenadas pelos alunos, dos cadernos de caligrafia, dos ábacos, dos gibis na biblioteca de classe, das cartilhas, das bandeirinhas para as festas juninas. Lembranças que hoje confirmam a sua dedicação e compromisso. Claro que minha brincadeira de criança preferida era a “de escolinha”: bonecas enfileiradas, lousa de tripé, e eu como professora de avental e óculos. Já adolescente, eu a acompanhava em suas reuniões com as professoras, de sua escola de educação infantil, tratando de metodologias de alfabetização e diferentes teorias do desenvolvimento. Eu já estava íntima das questões ligadas ao magistério e decidida: seria professora. Minha mãe foi de uma geração de professores ‘normalistas’ que gozaram de tamanho prestígio nos anos 50, que a desvalorização profissional dos professores, frente às políticas públicas da ditadura, lhe causava grande indignação; passeatas, greves e assembléias; eu compartilhava de todos os momentos com muita cumplicidade e envolvimento.

Depois de aposentada, minha mãe cursou a Universidade para a Terceira Idade do Mackenzie e da PUC em psicologia infantil e trabalhou como voluntária no Hospital Infantil Darci Vargas, onde elaborou um projeto para a criação de uma biblioteca para as crianças hospitalizadas, produziu sua implantação e idealizou seu funcionamento. Cooperei no que pude com muito orgulho de ser sua filha.

Assim, por contágio e identificação, recebi de minha mãe uma boa dose de responsabilidade social, entusiasmo pelos estudos, otimismo e encantamento pela Educação.

Mas, também desde muito pequena, acompanhei meu pai, Antonio Giannotti, em sua oficina; uma ‘fabriqueta’ de componentes eletrônicos. Lembro-me das bancadas e das muitas ferramentas organizadas em seus compartimentos. Lá, ele chamava minha atenção para o cheiro gostoso do ferro oxidado, o brilho dos fios de cobre que adorava manipular. Lembro de sua mesa com suas pranchetas com desenhos de seus inventos: luminárias de mesa, transformadores de voltagem, antenas, transmissores e ‘coqueiros e bananeiras’. Meu pai adorava desenhar coqueiros e bananeiras. Dedicava-se muito tempo às folhas, a envergadura dos galhos, os cortes nas folhagens, como franjas ao vento. Entre uma idéia e outra: coqueiros e bananeiras. Só de olhar seus desenhos sentia a brisa que balançava suas folhagens. E como todo bom inventor de engenhocas, meu pai era um grande sucateiro. Em nossa garagem e no porão muitas pilhas de ferragens, madeiras, tintas, louças, lustres e componentes eletrônicos sem fim.

E ele também era pescador, de registro estadual. Encantava-me vê-lo tecendo suas redes de pesca. Como, a cada ponto, surgiam novos losangos exatamente iguais? Sanfona de fios, teias de experiência. E mais encantada eu ficava, ao vê-lo chegando com enormes dourados, pintados, robalos, tainhas e botinas pesadas de lama. Afiando seu facão para a limpeza dos pescados ele ia contando suas muitas histórias de físgadas e galeios, de esperas e perseveranças, piadas e feridas, luas, marés, veredas e pesqueiros. Meu pai me ensinou a procurar por imagens, olhando através das grandes escamas de seus peixes, contra a luz do sol. Meu “Peixe Grande!”. Suas pescarias ficaram cada vez mais longas. Era preciso ir mais longe para encontrar os peixes que não sobreviviam à urbanização que São Paulo viveu nas décadas de 70 e 80.

Deste modo, por influência paterna faziam parte da minha personalidade, a transgressão, o impulso à criação, a abertura para o novo, o respeito e defesa da Natureza, o artesanato manual e o desprendimento para uma relação criativa com a matéria.

Papai faleceu há 16 anos. Eu guardo comigo sua peixeira e a sua navete de tecer redes. Mamãe faleceu em 2005, ainda me é difícil construir este relato. Fiquei com seu anel de formatura do curso de magistério, aquele maravilhoso com o quadradinho de esmeralda. Em comum, transmitiram às suas quatro filhas, das quais eu sou a “caçula”, o valor do trabalho e a importância de se caminhar em direção à sua vocação.

Mamãe me deu enredo e papai, alegoria. Eu me tornei professora, mas, em uma oficina de cerâmica.

A trajetória que percorri para chegar ao trabalho com a arte cerâmica, hoje rio de leito seguro para mim, foi sinuosa, cheia de meandros e corredeiras. Mudou mais que caminho de anta na primavera.

Sou antropóloga formada pela Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP(1988), e também geógrafa formada pela FFLCH-USP (1991).

Ao término dos estudos no ensino médio, cursados em escolas públicas do estado de São Paulo, optar pela faculdade de Ciências Sociais pareceu-me o melhor caminho para compreender por que encontrava as mesmas faces nos alunos de minha mãe e nos operários de meu pai.

A faculdade de Geografia também me interessou, tanto pela inserção no ensino fundamental, quanto pela temática ecológica que, emergia nos anos 90, e da qual sempre fui apaixonada. Acabei cursando as duas opções.

Lecionei geografia e sociologia no ensino fundamental e médio (1987-92), mas no ambiente escolar, fui capturada pela inventividade da infância e acabei trabalhando como professora atelierista na educação infantil (1992-99). Atuei com entusiasmo como professora em cursos de formação e capacitação de educadores desde 1994.

Paralelamente, fui aprendiz de ceramista durante quase oito anos (1991-99) . E agora, tenho meu próprio ateliê onde sou mestre de adultos e desenvolvo meu trabalho pessoal em utilitários e esculturas, desde 1999. Há dois anos, oriento um curso extracurricular de oficina de cerâmica em uma escola privada de São Paulo, para alunos da educação infantil e do ensino fundamental, juntos.

Minha experiência em arte cerâmica revalidou minha disposição em relação à educação e constitui o eixo de minha atuação frente aos cursos de formação de educadores e nas pesquisas sobre o processo criativo. Detalho aqui neste capítulo introdutório os meandros por onde o rio de minha trajetória profissional percorreu.

I.2 O mergulho na educação infantil: raízes das perguntas

Nos quatro anos em que fui professora do ensino médio e fundamental, o ambiente da educação infantil sempre me atraiu. Minha relação com as crianças pequenas foi chamando a atenção dos coordenadores das escolas em que trabalhava e assim, eu fui, muitas vezes, convidada a participar de eventos, oficinas e atividades na ‘pré-escola’. A relação infância e educação foi chamando a minha atenção e fomentou os debates junto à minha mãe, aproximando-me de seu universo de trabalho. Em 1992 resolvi vir trabalhar na escola administrada por ela, a “Pequeno Mundo”, a princípio em assessorias para os professores da equipe e logo em seguida, como professora-atelierista.

Desde os primeiros momentos na educação infantil, passaram a chamar minha atenção, o desprendimento, a iniciativa, a curiosidade, e até o atrevimento das crianças para o desenho, para a pintura e a modelagem. Diferentes investigações se processavam a partir do contato das crianças com os materiais disponibilizados nas atividades de artes, independente das propostas que seus professores haviam orientado. Na verdade, na maioria das vezes havia uma reelaboração, por parte das crianças, das orientações recebidas. Isto gerava conflitos com seus professores. Nas assessorias junto aos professores desta escola, eu lamentava que estas iniciativas fossem interrompidas, considerando-as legítimas. Cansada de exigir maior flexibilidade na postura destes educadores, assumi o desafio de responsabilizar-me, eu mesma, por estas atividades.

Naqueles tempos, observando as crianças de dois anos envolvidas em pinturas de guache, pude evidenciar a riqueza das explorações sensoriais pelas quais se interessavam, e o quanto o resultado plástico registrado ficava em um segundo plano nas suas intenções. Mas ao final dos trabalhos, surpreendia-me o fato de que todos deste grupo eram capazes de identificar a sua “pintura”, no meio de tantas outras fixadas na parede. Como as distinguíam?

Quais seriam os limites entre as pesquisas sensoriais ‘desprovidas de projeto de representação’ - como indicavam alguns manuais pedagógicos - e a intencionalidade que registra a atuação de uma personalidade?

Criar representaria para a criança pequena o mesmo que para um adulto? Quais seriam as especificidades deste momento da vida?

Poderíamos falar em estilos quando tratamos das diferenças expressivas entre as crianças?

A condução dos trabalhos plásticos, de crianças entre dois a quatro anos, ainda resultando de explorações sensoriais, com diversas incorporações de acasos e eventos aleatórios, quer dizer, “teoricamente” desprovidos de um projeto final de criação, pareciam-me estar impregnadas com qualidades de suas personalidades.

Uma criança que empregava tamanha força sobre o lápis, que chegava a quebrá-lo ou furar a folha de papel, que derramava toda a tinta do potinho sobre a mesa, perdendo seu papel no mar de massas de cor, que batia na argila e acrescentava-lhe tanta água até desestruturá-la em lama, invadindo o espaço das outras crianças, era a mesma criança que não respeitava a vez da palavra dos colegas e que impunha sua vontade aos outros, através da força física.

Outra criança, que eu observava, cuidadosa e detalhista nos registros gráficos, salpicando pontilhados de pinceladas em molduras coloridas para seus desenhos, era aquela que cobria seus colegas com cuidados maternos.

Uma terceira criança já chamava minha atenção pela repetição da temática registrada em seus trabalhos: eram sempre elementos da natureza, em quaisquer suportes plásticos oferecidos: arco-íris, chuva, vento, etc. Era esta menina quem, no dia-a-dia da escola, sempre estava atenta às condições climáticas, ao desenho das nuvens no céu, à força do vento, ao cheiro da chuva.

Uma quarta criança, sempre em silêncio e olhar atento, podia permanecer por horas em um mesmo trabalho gráfico, e sempre se ressentia no término da aula por não haver acabado sua produção. Enquanto outra era brevíssima, descomprometida e sempre se queixava, surpresa da sua produção reduzida no final de um semestre. Em ambos os casos, o comportamento destas crianças mantinha estas qualidades em tudo o mais que faziam.

Passei a considerar que a autenticidade das qualidades expressivas dos procedimentos empregados pelas crianças em suas produções plásticas eram mobilizadas por inquietações ou traços de suas personalidades, que já se expressavam desde a primeira infância.

Qual seria então, o meu papel diante destas atitudes que impregnavam suas produções? Que leituras um educador está capacitado a fazer destes contextos e que intervenções são legítimas, se nos entendemos como ‘facilitadores’ do desenvolvimento das crianças? O que estas experiências em procedimentos das artes plásticas poderiam dinamizar para cada um?

Começou a se modelar em mim a vontade de estudar as relações entre arte, educação e o desenvolvimento da personalidade. Neste momento, o contato com a obra de Herbert Read (2001) sinalizou a complexidade desta empreitada. Para sempre ressoaria em mim a questão que Read se propõe logo no início de seu tratado: “o homem deveria ser educado para se tornar o que ele é; ou ele deveria ser educado para se tornar o que ele não é?”

As crianças da “Pequeno Mundo” pareciam sempre muito ansiosas pela minha recepção aos seus trabalhos. Muito pouco aptas a relatar sobre como os haviam elaborado; mas, muito abertas e disponíveis para a consideração dos conteúdos afetivos que mobilizaram a sua produção. Às vezes, ficavam nitidamente frustradas com a qualidade da minha atenção quando focava apenas aspectos estruturais de seus trabalhos. Eles queriam contar quem eram os seus personagens, o que estavam fazendo, quando aquilo havia acontecido e uma série de impressões subjetivas.

Pude constatar então que os seus desenhos contavam suas histórias, revelando as imagens que lhes habitavam, sinalizando seus interesses temáticos, preocupações, vontades, vaidades, com todo o poder da imaginação de cada um. Como deveria recebê-los ciente dos conteúdos afetivos presentes?

Desenhar nunca era uma atividade separada das suas vidas. As crianças não desenhavam somente nas atividades de artes, mas também com a disposição das sucatas, com o suco derramado na mesa do lanche, com a lama da terra de nossa horta, com a borra de café roubada da cozinha, e, sobretudo, no tanque de areia. Os melhores desenhos ficavam ali sedimentados entre as finas camadas dos grãos de areia.

A criança desenha para quem?

Por toda a casa da ‘Pequeno Mundo’, nós, adultas educadoras, fazíamos questão de fixar muitos de seus desenhos, pinturas, colagens pelas paredes. Imaginávamos sempre estar favorecendo-lhes a auto-estima, valorizando suas produções, acima de tudo. Aos poucos, observando a reação de algumas crianças ao verem seus desenhos, fui reconhecendo a necessidade de perguntar-lhes se desejavam que seu trabalho fosse exibido daquela maneira.

O que realmente poderia significar, para uma criança, colocar seu desenho, sua história, em exposição ou guardá-los nas suas pastas?

Busquei reflexões que subsidiassem as minhas condutas nestes contextos. Procurava uma orientação quanto ao significado das avaliações externas e os parâmetros da atuação dos educadores para as crianças. Não compactuava com o comportamento de alguns professores que a tudo elogiavam, sem nenhum discernimento ou diálogo com as crianças sobre o que recebiam. Também não encontrava, entre os outros educadores, a confiança que eu depositava nas escolhas expressivas das crianças; tanto nas escolhas temáticas, quanto nas qualidades formais de seus trabalhos. A interferência da maior

parte, dos educadores sobre os trabalhos infantis sempre me pareceu exagerada. O que justificava tanta necessidade de controle? De onde vinha tanta ansiedade em intervir?

Nestas crianças, que acompanhei o crescimento dos dois aos seis anos, também chamou minha atenção a repetição, de desenhos/grafismos próprios e individualizados, que, de tempos em tempos voltavam a povoar seus papéis. Cada vez mais elaborados, estes desenhos reapareciam, em novas versões, mais sofisticados.

Conversando com educadores de outras escolas, percebi que esta ocorrência escapava à maior parte dos professores, porque eles não acompanhavam as mesmas crianças pelos seis anos em que a educação infantil os acolhe. Isto já era possível no meu trabalho, como professora atelierista.

O que estas recorrências gráficas poderiam representar? Ou eram aleatórias?

Foi nesta época também que conheci melhor os trabalhos de artistas plásticos modernos e contemporâneos como Cézanne, Miró, Picasso, Paul Klee, Jean Michel Basquiat, Friedensreich Hundertwasser, Jackson Pollock, Alex Calder, Hélio Oiticica, Kandinsky, entre outros. Então, me perguntava: a entrega plena de si à exploração das possibilidades expressivas dos materiais plásticos que observava nas crianças, teria algum paralelo com os propósitos que orientam os trabalhos destes artistas plásticos? Por que muitos deles explicitaram o desejo de recuperar as qualidades expressivas da infância? A que propósitos se referiam? E com que objetivos?

É arte o que a criança faz? Sob que definição de arte trabalha o educador? Aquela edificada nos tempos das “Belas Artes” ou a da arte contemporânea? Que diferença isso faria na atuação dos educadores?

Também pude perceber como diferentes ‘processos criativos’ se misturam na vivência da infância, ou seja, que para as crianças pequenas, as atividades separadas na ‘rotina’ escolar, na verdade aconteciam em um contínuo: as crianças desenhavam, contavam histórias, interpretavam personagens, dançavam, construía fantasmas, manipulavam objetos e investigavam suas propriedades, tudo ao mesmo tempo.

Naquela ocasião, comecei a questionar qual o sentido de manter uma programação rígida, com tempos curtos para tantas atividades, que exigiam muitas mudanças de espaços para todo o grupo de crianças e que, tantas vezes, interrompia suas motivações. Por que não lhes oferecer momentos de opções individuais e permitir-lhes escolhas de atividades e espaços? Mudanças significativas foram sendo dotadas no projeto pedagógico da escola a partir de meus questionamentos.

Com os trabalhos plásticos destas crianças, eu vivia um enorme encantamento. Um verdadeiro maravilhamento. Mas, mais do que olhar para seus produtos, minha atenção se voltava para os processos nos quais eram confeccionados, com uma profunda cumplicidade em seus propósitos de investigação e expressão.

Foi diante destes interesses e inquietações que iniciei meus estudos na história, na psicologia e na antropologia da arte. Busquei pistas de entendimento em autores como Herbet Read, Lowenfeld, John Dewey e Clifford Geertz. O contato com estes “pensadores” confirmava o surgimento de um novo campo de interesse de pesquisa e atuação profissional no diálogo entre os campos da arte, da antropologia e da educação.

Empenhada na ampliação do repertório de possibilidades lúdico-criativas trazidas para a escola, eu encontrei a equipe da Escola Oficina Lúdica dirigida por Adriana Friedmam, onde realizei cursos voltados à infância. E com o grupo de estudos desta instituição, participei de congressos de ‘facilitadores de jogos’ em Buenos

Aires(1995) e em São Paulo (1997) orientando oficinas de arte para professores e arte-terapeutas.

Também busquei junto ao Teatro Escola Brincante cursos de formação de educadores, onde me encantei com o repertório de brincadeiras tradicionais brasileiras apresentadas por Dona Lydia Hortélio, e onde conheci Cristina Cruz e Maria Amélia Pereira da Casa-Redonda-escola-ateliê. Estas pessoas trouxeram-me a evidência ao papel da cultura na expressão da criatividade.

Foram sete anos maravilhosos junto às crianças, a equipe da ‘Pequeno Mundo’ e minha mãe. Trabalhando com crianças na faixa de um a seis anos, tinha por pressuposto que o meu papel era o de enriquecer e oportunizar canais de expressão.

Naqueles tempos, a leitura dos livros de Edith Derdyk (1989) sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, de Marina Marcondes Machado(1989) sobre a ludicidade na exploração de materiais de sucata pelas crianças e de Ana Angélica Albano Moreira(1984) sobre o desenho infantil e a formação do educador, auxiliaram muito na compreensão de vários aspectos, nortearam meu entendimento sobre as fases dos registros gráficos do desenvolvimento infantil e sobretudo, alimentaram meus propósitos de pesquisa na medida em que compartilhavam do valor das linguagens expressivas da arte para a criança.

Havia em comum nestas leituras a indicação de uma autora, que, em diversas citações, chamava muito a minha atenção. O teor das referências desta artista plástica e pensadora despertou o meu interesse por conhecê-la. Tratava-se de Fayga Ostrower. O impacto diante da leitura de suas obras analíticas foi mesmo intenso. Ela trazia o sentido para muitas das condutas infantis que eu assistia. Tornando-se leitura constante em meu cotidiano de educadora e capacitadora de educadores.

I.3 Arte Cerâmica: a experiência pessoal em processos de criação

Paralelamente a esta aproximação com o universo da infância outro campo de experiências se abriu para mim. Em abril de 1990, retornando de um passeio a Paraty, quando procurei uma rota alternativa de volta para São Paulo, escolhi no mapa uma trajetória por estradas não pavimentadas e pinguelas, para fugir do congestionamento de feriado nacional. Acabei passando por uma cidade pequena, com um centro histórico

muito bonito e onde, por toda parte, víamos placas que indicavam o caminho para diferentes ateliês de cerâmica. Foi em um deles que conheci o trabalho do casal Gilberto Jardineiro e Kimiko Suenaga.

Fotos do acervo do casal Suenaga e Jardineiro.

E, enquanto aqueles que me acompanhavam, perguntavam sobre os valores das suas peças, eu arrisquei perguntar “como eram feitas”. Fui convidada para conhecer o ateliê, onde Gilberto mostrou todas as etapas de seu processo de criação, desde a extração da argila, a preparação do barro, a modelagem das peças utilitárias no torno, a esmaltação, até a queima espetacular, em um ritual de 30 horas, no forno Noborigama. Kimiko, sua esposa, mostrou-me sua mesa de criação onde projetava suas esculturas. Também me contou sobre seu trabalho de pintura sobre as peças utilitárias de Gilberto, com o esmalte que produziam com casca de arroz e as cinzas da lenha queimada no forno.

Como era seu costume, ao final da visita, Gilberto ofereceu um presente a cada um dos meus amigos que adquiriram suas peças. Eram pequenos objetos confeccionados em cerâmica. Ele também me ofereceu um presente. Parecia uma pequena pirâmide. Revelou-me que se tratava de um ‘cone pirométrico’, uma espécie de termostato que, colocado dentro do forno para cerâmica, durante a queima, ele indica quando a temperatura atingiu o patamar desejado, e a queima terminou. Gilberto viu em meus olhos que eu também me tornaria uma ceramista e, simbolicamente, sinalizou que minha busca por um novo caminho havia encontrado um fim.

Hoje penso neste episódio assim, de modo simbólico. Passei a visitar esta cidade, que se chama Cunha, e seus ateliês de cerâmica com muita frequência, encantada pela natureza do lugar e pelo trabalho dos mestres ceramistas. Conhecendo-os melhor, fui compreendendo o quanto as personalidades de cada um fundia-se na argila e lhe fornecia formas, refletindo suas buscas individuais.

Em 1992, finalmente, encontrei em São Paulo, o ateliê de cerâmica onde fui aluna por quatro anos. Deste encontro com o barro tive minha vida renovada. Encontrei

a disciplina e a introspecção, a autopercepção, um meio de canalização de minha ansiedade e, sobretudo, de deixar fluir minha energia criativa.

De um modo aparentemente contraditório, todos os esforços físicos necessários para a organização do trabalho em uma oficina de cerâmica (e são muitos), contêm um reflexo em mim mesma. Arrumando as ferramentas, arrumo e preparo também meus próprios pensamentos e sentimentos.

O trabalho metódico de amassar o barro organiza minha respiração dando-lhe ritmo e profundidade. Os exercícios no torno, na conquista da simetria, do eixo e da centralização da matéria-prima, exigem ao mesmo tempo em que me capacitam em concentração, em equilíbrio, em consciência corporal, em desprendimento, em coragem.

Já são quase quinze anos de pesquisa e experiência em arte cerâmica. Já fiz muitos potes, tigelas, copos, xícaras, bules e vasos. E também fiz máscara, brinquedo, móbile, homem, animal e outros seres que habitavam minha mente, e que os conheci, dando-lhes forma.

Faz tanto tempo que tenho esta intimidade com esta matéria que não sei mais descrever as sensações dos primeiros contatos, mas vejo hoje, cotidianamente, se repetir a força deste encontro entre as mãos e o barro, ao assistir as expressões dos alunos iniciantes em meu ateliê. As pessoas procuram o curso de modelagem em argila com a mesma vontade: tocar o barro molhado, girando-o no torno ou disposto nas bancadas.

Enquanto fui estudante de Geografia na Universidade de São Paulo, não tinha consciência do que, nesta área, atraía minha atenção. Percebo agora o quanto me encantava, nas viagens de pesquisa de campo, a quantidade de cores dos solos que se produziam da decomposição de uma mesma rocha, e também a estrutura química de cada mineral resultante de sua organização atômica. Vistas ao microscópio, as formas da natureza se apresentavam para mim como esculturas.

De fato na Geografia, nas matérias mais técnicas, eu acabava subvertendo os objetivos dos mestres. Como nas aulas de pedologia, quando íamos coletar amostras de solo nos cortes recentes de estrada (que nos permitem ver os diferentes estratos da rocha transformando-se em solo a partir da ação dos elementos do clima), o que me interessava nestas situações era a manipulação destes materiais. Sabia falar sobre suas diferentes durezas e resistências à modelagem, seus coloridos, o desenho feito pelo caminho das águas gerando texturas e relevos, suas possibilidades plásticas de misturas.

Os conteúdos, apreendidos no campo de estudo da geografia, estão agora resignificados em meu cotidiano de ceramista na preparação do barro e dos esmaltes cerâmicos que se estruturam em fórmulas de compostos minerais. São feldspatos, quartzo, calcita, dolomita e todos os óxidos.

Nas queimas que realizo, levando a argila à temperatura de 1.200°C, reinvento rochas.

Os anos que passei, como aprendiz de ceramista, acompanharam os tempos de estudos universitários e também os primeiros anos de ensino. A partir de 1992, foram quatro anos no ateliê Ceramic Maker de Sandra Bernardini onde principalmente desenvolvi o aprendizado da olaria em torno; dois anos no Giramundo, aprofundando a temática função e forma, com Cíntia Gavião e outros dois anos no Centro de Estudos da Cerâmica com Frieda Duriam, iniciando meus estudos na formulação dos esmaltes cerâmicos. Além de workshops e vivências com Ligia Catunda sobre a queima em Raku, Harriet Hoss sobre utilitários divertidos não-funcionais, Paul Soldner e suas alterações de simetrias, entre outros.

O fato de eu mesma ter vivido uma experiência de busca expressiva em uma linguagem plástica como aprendiz de ceramista, paralelamente ao trabalho com as crianças na educação infantil, foi tão forte que decisivamente contagiava o meu trabalho com as crianças.

Durante os anos na educação infantil, sentia cumplicidade nos caminhos investigativos que meus alunos tomavam porque eu também participava de processos de investigação de uma matéria nova para mim, a argila. Sabia da necessidade de conquistar esta intimidade com a matéria como pré-condição de criação. Acredito que isto trazia um diferencial na minha atitude, em comparação a outros colegas educadores. Eu me sentia menos ansiosa pelas qualidades do produto acabado das crianças, mais atenta aos seus processos de criação.

Compreendia que muitas crianças necessitavam como eu, dos mesmos gestos fortes e contínuos, de amassar o barro, de remexer misturas de lama em grandes baldes, de quebrar cacos de argila endurecida, para descarregar tensões, ritmar a respiração, acalmar o pensamento e obter a concentração necessária para iniciar o trabalho de criação.

Da arte cerâmica recolhi convicções e confiança..

Por isso em 1998, com a perspectiva de fechamento da escola Pequeno Mundo, organizei meu próprio ateliê e passei a oferecer ofereço espaço para que outras pessoas, meus alunos-mestres, desenvolvam seus projetos.

Convergingindo vários campos da minha formação, a arte cerâmica tornou-se o eixo de meus trabalhos e das minhas relações. Hoje posso perceber que tudo que me acontece tem um vínculo com este meu ofício de ceramista, refletindo nele ou se irradiando dele. Mesmo o que me aconteceu antes de eu me tornar ceramista, hoje parece, que já atendia a este propósito. Para ela ou por meio dela, da cerâmica, tudo flui em minha vida pessoal, profissional e afetiva.

É assim que interpreto também um acontecimento recente, junto à artista plástica dinamarquesa, Anna Marie Holm, cuja força do seu simbolismo me entusiasma a relatá-lo nesta dissertação.

Para narrá-lo, é preciso retomar outro momento anterior: tinha dezesseis anos e, em uma visita a cidade de meus pais, fui levada para conhecer o Parque Ecológico de São Carlos. Era um zoológico onde os animais ficavam soltos e os visitantes caminham entre eles. Lá, eu tive uma experiência muito forte de encantamento pela presença de um animal.

Estava diante de um lago quando vi sair dele uma tromba que logo considerei pequena demais pra ser de um elefante. Em seguida, apareceu sua cabeça. Pensei: que burrico esquisito! Então surgiu aquele corpo de hipopótamo muito magro, sobre aquelas pernas de cervo que caminhavam na minha direção. Foi quando minha prima me disse tratar-se de uma “anta”. Sem nenhuma justificativa, gastei todo um filme fotográfico registrando o animal em todas as posições e circunstâncias.

Muitos anos depois, quando comecei a trabalhar com cerâmica, senti vontade de modelar este animal. Retomei as fotos e passei a fazer antas. Há quase vinte anos este é o único animal que faço. Gosto de presentear os amigos com estas pequenas esculturas. E foi com este propósito que, em agosto 2006, levei uma de minhas antas para dar à Anna Marie Holm.

Ela estava no Brasil para orientar um Workshop dirigido a educadores, no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Havia conhecido Anna Marie em Campinas no Simpósio Internacional de Educação Estética, em 2003, quando assisti a apresentação de seu trabalho de arte com crianças em seu ateliê na Dinamarca. Naquela ocasião fiquei encantada com as dinâmicas de suas oficinas. Encontrei ali um extraordinário exemplo de ensino contemporâneo de arte. Não poderia perder esta oportunidade de dar-lhe uma de minhas antas.

De volta à Dinamarca, agradecendo ao meu presente, Anna Marie me envio um e-mail com esta foto:

“Sirlene, você está aqui em minha sala na Dinamarca. Seu espírito está aqui através de sua escultura cerâmica. Sua anta gosta de sua vida aqui na Dinamarca. Ela está em uma sala quente onde olha, através da janela, o lago e algumas árvores.

Obrigada Sirlene! Por esta forte e maravilhosa peça de arte” - Anna Marie

Fiquei muito emocionada com o acolhimento que dela recebi, tratando meu trabalho como se nele houvesse vida. E havia mesmo. Uma parte da minha vida.

É deste campo de sensibilidades, que vibra nas palavras de Anna Marie que queria tratar em um trabalho de pesquisa.

Dias depois, folheando um livro de cerâmica brasileira, em seu capítulo sobre arte indígena, eu encontrei a seguinte descrição:

“A anta está presente na mitologia de várias tribos indígenas. Para os Assurini, foi esse animal que amassou o barro do fundo dos lagos trazendo-o para fora, criando a terra sólida para que outros animais pudessem sair das águas, tornarem-se terrestres, mamíferos, humanos.” (Gabbai, 1987:154-155)

Respondi à Anna Marie, contando-lhe sobre este significado mítico da anta para os Assurinis. De alguma forma como educadora me identifico com esta “vocação anta”, de preparar a terra, para que outros a habitem.

Como seria possível trazer para os educadores este enfoque, do fazer artístico?

Como trazer-lhes uma perspectiva dos processos criativos da arte do ponto de vista das suas relações com uma rede complexa de dimensões que ao final compõem uma personalidade?

Como promover um olhar para os trabalhos plásticos das crianças sem desatá-los das suas vidas?

I.4 Linguagens expressivas da arte na pedagogia: educadores em formação

A partir de 1995 também passei a atuar em cursos de formação de educadores para a infância. Deste campo de trabalho, outras inquietantes questões emergiram.

Por mais conceitual que fosse a solicitação do curso para o qual eu fui convidada a orientar, eu tratava de recheá-lo com dinâmicas que envolvessem construções plásticas. Tinha por pressuposto que a vivência em processos de criação promoveria o entendimento do seu valor no desenvolvimento humano. No entanto, convidando os professores para a exploração de materiais plásticos, mesmo em dinâmicas lúdicas e descomprometidas com um produto final, sempre encontrei uma grande resistência na participação dos educadores.

Envergonhados de seus desenhos, enojados no contato com materiais argilosos, descontentes com os recursos de suas escolas, exageradamente preocupados com a racionalidade da proposta (objetivos, procedimentos, avaliação, aplicabilidade) ou questões talvez menos pedagógicas (limpeza, beleza, realismo), os professores, de escolas públicas e particulares, de vários municípios do estado de São Paulo, de um modo geral, inicialmente, demonstravam dificuldades, bloqueios, rigidez, preconceito, embaraço, constrangimento, inflexibilidade, acanhamento e resistiam a participar das propostas de criação que eu lhes propunha.

Para convidá-los, a participar de uma experiência criativa, sempre foi preciso ser muito inventiva, acolher as suas dificuldades e desenvolver propostas que lhes favorecesse a expressão. Todas as minhas propostas se voltavam para este objetivo: abrir canais de sensibilidade nas linguagens expressivas da arte.

Este quadro se reapresentou, em todos os anos de minha experiência em cursos de formação para educadores brasileiros. Mesmo em escolas que adotam propostas “modernas” de ensino de arte, nas quais o foco está voltado para a articulação conceitual sobre estilos e períodos da história na exploração das biografias dos artistas consagrados. Aliás, nestas escolas, a rigidez dos professores para a expressão artística, era ainda maior. Eles demonstravam as mesmas dificuldades em participar de processos criativos, que todos os outros com os quais eu havia tido contato. O envolvimento com a perspectiva metodológica de ensino de arte, que transforma a arte em conteúdo

histórico-conceitual, não lhes favorecia o desprendimento para uma relação criativa com a matéria, nem o reconhecimento do significado dos processos criativos para as crianças. Temendo o espontaneísmo, estes educadores aniquilam a criatividade dos pequenos, com propostas demasiadamente programadas.

Uma experiência recente em um curso de formação de educadores, muito especial, recolocou esta crítica em uma perspectiva cultural. Trata-se de minha participação no curso de Formação de Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Orientando aulas da disciplina de Educação Infantil, sob a coordenação da Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias, dentro do Programa Nacional de Formação de Educadores para as Escolas Indígenas¹, pude constatar a eficácia da máxima antropológica na qual se afirma que ‘diante da diferença, nos reconhecemos’.

Oferecendo aos “alunos-mestres” indígenas uma atividade que sempre propunha aos educadores “dgerái”², fui surpreendida com um diferencial extraordinário, tanto na recepção da proposta como no seu desenvolvimento.

A atividade consistia na elaboração de um crachá. Tinha o objetivo de iniciar uma troca de informações com a apresentação de cada um dos participantes. Confecciono assim um crachá com um desenho pessoal. Depois peço que cada participante se apresente e revelando o seu desenho e nome.

Em uma mesa central na sala, disponho papéis-camurça coloridos cortados em pequenos quadrados, e giz de cera. Solicito que cada um escolha um pedaço de papel e nele façam um desenho.

¹ Eram 3 turmas de, aproximadamente, 40 alunos cada. Seus integrantes já atuavam como professores em escolas bilíngües de aldeias indígenas. Todos eram descendentes de etnias indígenas brasileiras. Na grande maioria, eram homens acima de 40 anos, mas havia também poucas mulheres e alguns jovens rapazes. O curso teve a duração de um semestre.

² Denominação que a etnia guarani dá a nós, “brancos”; escrita aqui, de acordo com a sonoridade que me foi apresentada.

Acostumada a ser submetida a um inquérito quanto ao destino daquela tarefa, fiquei surpresa com a prontidão com a qual todos se envolveram na escolha do pequeno papel colorido e na seleção das cores de lápis com as quais iriam trabalhar.

Também, estranhei o silêncio que acompanhava a execução da tarefa e o tempo prolongado que demandaram para a sua confecção. Tive que pedir que “fossem terminando, para que pudéssemos dar continuidade”. Este era apenas um primeiro estranhamento de muitos outros que teria.

Muitos dos alunos-mestres indígenas solicitaram a possibilidade de fazer mais de um desenho, só por terem gostado da experiência. Conversavam baixinho, entre eles, sobre a textura do papel camurça, deslizando os dedos sobre ele. Escolhiam as cores dos lápis de cera com critério. Alguns procuraram entre os colegas uma cor que necessitavam.

Quando acabavam seus trabalhos, passavam a andar pela sala para perguntar aos colegas o que haviam decidido representar. Dedicavam um tempo especial para olhar o desenho uns dos outros, que os mostravam pronta e seriamente. Conversavam um pouco sobre eles demonstrando interesse e valorização pelo “desenhar”.

Com os nossos professores, “dgerái”, além de ter que insistir para que participem da proposta, sempre tive que garantir que não haveria nenhuma avaliação quanto à qualidade dos desenhos, facilitando a superação de seus acanhamentos. Frequentemente, aqui “entre nós”, os educadores acabam os desenhos rapidamente, e não querem mostrá-lo.

Terminada a etapa dos desenhos, esta proposta segue quando apresento uma nova coleção de papéis coloridos, agora são pedaços de cartolinas um pouco maiores. Nelas as pequenas camurças devem ser coladas, fazendo uma moldura, onde cada um pode escrever seu nome. Explico que um cordão irá passar pelos furos que estão nesta cartolina e que serão pendurados em nossos pescoços. Costumo fazer um para mim. Todos percebem então tratar-se de um crachá. Então peço que, em roda, cada um conte sobre o seu desenho, apresente seu nome e fale um pouquinho sobre seu trabalho na educação.

Com os educadores indígenas o tempo de escolha da moldura também foi extenso, se comparado aos “dgerái”. Pedindo mais pedaços de barbante, alguns fizeram um trançado. E, a maioria produziu dois desenhos colando-os de costas, um contra o outro, para escreverem de cada lado, um de seus nomes: o nome indígena e o nome “brasileiro”, da certidão de batismo.

Na roda, apresentaram emocionados, longas histórias sobre o significado de seus nomes indígenas e também sobre o nome de batismo (na maioria nomes bíblicos). Já sobre os seus trabalhos na educação, contavam com muito acanhamento. Um deles se justificou: *“Não estamos acostumados a falar tanto sobre isso, como vocês pedem”*.

Esta atividade, que costuma durar uma hora entre os nossos educadores, acabou ocupando as quatro horas da primeira aula em todos os três grupos da educação indígena da USP.

O último estranhamento do dia diz respeito aos “assuntos” dos desenhos. Entre os indígenas, a diversidade dos temas representados era muito grande: paisagens, o céu noturno, o sol, árvores, casas, animais diversos (arara, tatu, cobra, onça, quati, macaco, jacaré, grilos e um grande variedade de peixes), instrumentos musicais, flechas, cestos, frutas e muitos grafismos indígenas bastante elaborados. Um repertório incomparável à padronização que sempre encontrei entre nossos professores “dgerái”, onde predominam as margaridas, a casinha com chaminé e o sol, às vezes encoberto por montanhas. Desenhos registrados sob o lamento freqüente de *“eu não sei desenhar”*.

Nos meses em que aconteceu, o curso com os indígenas, juntamente com Renata Meirelles e Cristina Cruz, pude desenvolver diversas propostas lúdico-expressivas com diferentes recursos materiais que imaginávamos serem próximos de suas tradições. Como a modelagem em argila, os brinquedos de palha, carimbos entalhados. Nestas atividades, os alunos-mestres-indigenas apresentaram a mesma espontaneidade, iniciativa, cuidado, dedicação de tempo e desprendimento para expressão.

Entre os indígenas que conheci nesta experiência, das nações Krenac, Krenacroro, Kaingang, Terena, Pankararé e Guaraní não há uma palavra para denominar “criatividade”.

Entre nós, educadores dgerái, criatividade é um termo até fora de moda. Evitado. Mas continua presente, submerso, nos objetivos pedagógicos dos planejamentos didáticos, camuflados em ‘capacidades’ e ‘habilidades’ a serem desenvolvidas nos alunos. Apesar disso, como pudemos constatar em nossas sondagens, nestes anos, junto aos professores em formação, podemos afirmar, com segurança, que a grande maioria de nossos educadores não se considera criativo.

A vivência com os mestres indígenas, foi uma das experiências mais significativas que já vivenciei na formação de educadores. Dela pude compreender o alcance dos valores culturais no desenvolvimento de uma postura favorável à expressão criativa. Esta experiência ensinou-me muito sobre estas culturas indígenas e, mais ainda, sobre a nossa.

Por um lado, confirmou que a criatividade “*se elabora no contexto de uma cultura*” como diz Fayga Ostrower, corroborando com a possibilidade de uma educação estética que se dá através da vivência de processos criativos. Por outro, expõe nossa carência e necessidade em resgatar nosso próprio potencial criativo.

I.5 A oficina de cerâmica para crianças: pistas de um caminho

Em 2003 elaborei um projeto para implantação de “Oficinas de Cerâmica em Escolas” como eixo de projetos interdisciplinares. Este foi oferecido em diferentes escolas, privadas e particulares, da região oeste do município de São Paulo. Apenas em 2006, este projeto foi inserido como curso extracurricular para alunos da educação infantil e do ensino fundamental (juntos) na Escola Oswald de Andrade-Caravelas.

Esta nova experiência vem se tornando essencial. Nela identifico a possibilidade de aplicação de diversos postulados educacionais, nos quais acredito como: a convivência entre crianças não coetâneas, a pulsação entre momentos de propostas dirigidas pelo professor e momentos de acolhimento dos projetos de cada criança ou grupo e a conexão entre conteúdos de diferentes áreas de saber em um fazer.

É desta experiência que emergiram indícios de compreensão para muitas das questões que recolhi ao longo do meu trabalho em linguagens expressivas da arte com as crianças, por esta razão, resolvi trazê-la para o foco do trabalho de campo desta pesquisa.

Oferecer este projeto de oficinas de cerâmica em escolas, significou um esforço de retorno à educação, agora contemplando a experiência de trabalho que havia se intensificado em minha vida, como aprendiz e mestre de arte-cerâmica em ateliê.

Passados dois anos desta experiência, hoje reconheço que, embora o projeto se justificasse na potencialidade da arte no desenvolvimento expressivo das crianças, eu só teria consciência do teor desta potencialidade, do que isto realmente poderia

significar, depois de vivenciar esta experiência. Naquele momento, esta idéia se embasava apenas em meus estudos e em suposições pessoais.

Lembro-me de que o relato de experiência do professor de cerâmica do Goldsmithis College, em Londres, David Cowlei, causava-me admiração e entusiasmo quando afirmava que:

“Para estas crianças a experiência na modelagem em argila tem uma importância singular na retomada do desenvolvimento motor, criativo e, sobretudo emocional. O trabalho na oficina de cerâmica exige do estudante a elaboração de um projeto, a iniciativa em arriscar-se na sua execução, a flexibilidade de aprender com os erros, a perseverança nas tentativas, a aceitação de elementos e ocorrências fora do seu controle, sem falar na necessária cooperação entre os membros do grupo para atingirem os melhores resultados. É um tipo de **‘vivência-metáfora’** de lição de vida, combinando atitudes práticas e considerações filosóficas.” (Cowlei, 1995: 115)

Tudo isso me parecia extremamente estimulante, mas como até então, só havia tido experiências episódicas de ateliê de modelagem para crianças, de curto período de duração, não conhecia a profundidade do sentido desta expressão “vivência-metáfora”. Somente depois de viver por quase dois anos o ateliê de cerâmica junto às crianças do “Caravelas”, este entendimento se tornaria particularmente claro e significativo a ponto de trazê-lo para o corpo desta reflexão.

Por todo o curso das vivências aqui relatadas, nutri a certeza íntima de que o conhecimento conquistado apenas pelo rigor do pensamento cognitivo, por mais profundo e complexo em que se baseie a sua lógica, por mais sofisticada em se trate a sua linguagem, constitui uma visão parcial de entendimento.

Encantada pelos fenômenos do Universo e da Natureza do planeta que habitamos, eu nunca me restringi apenas a abordá-los do ponto de vista exclusivamente conceitual; mas também reclamava pela reintegração de dimensões da “dês-razão” (Morin, 1986) do sujeito do conhecimento.

Retomo aqui as vivências nos estudos da Geografia para explicitar a abrangência do enfoque que se propõe nesta dissertação. Naqueles tempos, mais do que aprender e exercitar os procedimentos metodológicos daquela ciência, eu ponderava os limites do alcance de seus resultados, quando desconsideravam as instâncias subjetivas

que participam na subjetividade do pesquisado. Eu buscava saberes que ampliassem o olhar sobre a complexidade da experiência do conhecimento.

Acreditava ser possível completar a evidência com a tradução, o verificado com o intuído, o exame com a fruição, a ciência com a arte. Nas aulas de hidrografia eu desejava compreender a competência energética da vazão dos rios no assoreamento de suas margens, integrando a ela o reconhecimento da competência simbólica da “*terceira margem do rio*”(Rosa) no imaginário humano.

Diante das metodologias científicas de investigação do Universo, meu olhar voltou-se para a natureza do conhecimento humano. Espero que o presente trabalho confirme a coerência do redirecionamento de minha trajetória profissional para a arte e para a infância, e seu ponto de interface na educação, representando um possível desdobramento de uma busca existencial, de uma vocação educadora.

<http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.tapirback.com/auctions/tpf/tapir-mola-art-panama->

Ferramentas do ateliê e métodos de modelagem

Um grande número de ferramentas pode ser empregado em várias etapas da criação, para obter-se uma centena de resultados: Estruturais: na modelagem sobre a argila crua e úmida (como as placas, rolinhos, beliscos, torno de olaria); Superficiais: na argila em ‘ponto de couro’, desidratada (como o esgrafito, as incrustações e os polimentos); Esmaltação: sobre a peça cozida, ‘biscoito’, (variando o uso de pincel, mergulho, escorrimento ou pistola). A escolha das ferramentas direciona o alcance dos resultados, é também fruto de pesquisa e experimentação, um aprendizado. (Fagundes, 1997)

“Toda experiência estética supõe o desenvolvimento de técnicas. Em cerâmica isto é duplamente importante porque o desenvolvimento de habilidades técnicas não só amplia as nossas possibilidades de expressão, mas nos possibilita a concretização da obra. Qualquer falha técnica pode arruinar nosso trabalho antes de sua finalização.” (Nakano, 1988)

II.**CAMINHOS DE ENTENDIMENTO**

Que nova experiência é essa que reconduz entendimentos?
Como irei pesquisá-la? Por que manter o pensamento de Fayga
Ostrower no eixo das reflexões? Este capítulo busca responder estas
questões. Descreve o ambiente da pesquisa de campo,
sua metodologia e fundamentos teóricos.

II.1 A oficina de cerâmica no “Caravelas” : tempos e espaços para criar

No ano de 2006 o projeto de ‘Implantação de Oficina de Cerâmica em Escolas’ que havia elaborado em 2003, foi aceito pelo Colégio Caravelas Oswald de Andrade³, para incorporar-se ao quadro de cursos extracurriculares⁴, oferecidos por esta escola. Naquele momento, fiquei muito entusiasmada pelo caráter ‘opcional’ que estruturava estes cursos. O fato do curso ser optativo agregava aos meus propósitos um atributo fundamental: a escolha da criança por aquela linguagem. Isto traria um diferencial à qualidade de suas disponibilidades que só mais tarde eu reconheceria.

Ao apresentar o curso de cerâmica para a coordenação do “Caravelas”, levei as seguintes propostas:

1. Trabalhar com um grupo pequeno de crianças: sugeri entre 6 e 15 crianças por turma;
2. O tempo de duração dos encontros seria de uma hora e meia;
3. O grupo não seria coetâneo: sugeri que fossem aceitos em cada grupo, alunos de 4 a 10 anos; portanto alunos da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, juntos.

³ Escola de educação infantil, ensino fundamental e médio da rede particular de ensino, situada na região oeste do município de São Paulo.

⁴ São cursos optativos oferecidos aos alunos da escola, em horários fora do período “oficial”; como: danças brasileiras, violão, violino, ginástica olímpica, robótica, capoeira, etc.

Estas disposições foram aceitas pela direção da escola e pela coordenação dos cursos extracurriculares.

O curso foi oferecido no primeiro semestre de 2006 em dois horários, e se iniciou com a inscrição de 10 crianças para uma turma e 18 crianças para a outra. No ano de 2007, trabalhei com um grupo de 8 crianças na primeira turma e de 23 crianças na outra. Ao longo de dois anos foi possível conviver com 28 crianças fixas.

Embora a pressão por parte da demanda de interessados fez com que o número de participantes do curso inflasse da proposta inicial, a palavra final pela aceitação de mais integrantes foi sempre minha. O que confirma a autonomia na qual trabalhei.

O espaço oferecido pela escola para esta atividade se realizar foi o ateliê de artes, onde todas as crianças, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, têm suas aulas regulares de artes. Trata-se de uma sala muito ampla (10mx9m), de ótima iluminação, com quatro bancadas (de 2m de comprimento cada uma), muitos bancos, quatro torneiras com pia rebaixada e ampla, para as crianças, além de uma pia com bancada alta, para adultos. Lá também se encontram as estantes onde são arquivados os trabalhos de todos os alunos da escola, feitos durante o ano; bem como os trabalhos em andamento que, em estantes mais baixas ou pendurados em varais, esperam pela secagem. Esta circunstância de convivência espacial, com o curso regular de artes, foi bastante interessante para mim, pois oportunizou a minha apreciação de todos os trabalhos realizados pelas crianças da escola nas suas aulas de artes.

A amplitude da faixa etária das crianças, aceitas para este curso de cerâmica, respondia a uma predisposição particular minha: possibilitar a convivência de crianças de idades diferentes, e registrar as implicações desta convivência, no desenvolvimento da proposta. Esta predisposição estava embasada em uma vontade muito íntima, de reproduzir na escola, um pouco daquele ambiente, em que nós, das gerações passadas, quando crianças, tínhamos o privilégio de conviver: soltos, para brincar na rua, na vila, nos campinhos, entre crianças de diferentes idades.

Na convivência com estes grupos de crianças entre 4 e 10 anos, pude confirmar que a ‘infância’ não se restringe aos limites das faixas etárias acolhidas pela educação infantil, mas se estende pelos grupos do ensino fundamental.

A coordenadora pedagógica dos 1º e 2º anos do ensino fundamental I da Escola Oswald de Andrade Caravelas, Helena Stéfano, é responsável pela coordenação dos cursos extracurriculares e foi uma presença regular no cotidiano das oficinas. Suas

visitas foram sempre animadas e estimulantes. Dela, sempre tive toda a receptividade às minhas propostas, tanto de aulas quanto das mostras dos trabalhos em cerâmica.

Todas as peças modeladas pelas crianças foram confeccionadas em massas cerâmicas que suportam queimas em fornos de alta temperatura, específicas para o trabalho de ceramistas. Elas foram levadas para a primeira queima de 800° C, em meu ateliê, onde adquiriram resistência e solidez. Então, puderam receber camadas de esmaltes e serem levadas à segunda queima, de 1000° C, onde o fogo nos trouxe muitas surpresas: cores, brilhos, texturas. E também, frustrações: trincas e explosões.

Utilizamos diferentes massas cerâmicas: a mais avermelhada é a terracota (preferida das crianças por sua plasticidade), a argila branca é a massa mais clara (mais ressecada para a modelagem) e também a argila creme.

Há algum tempo, eu vinha orientando oficinas para crianças⁵; mas, desde o trabalho na educação infantil, que não tinha esta oportunidade de acompanhar crianças em oficinas de arte com esta regularidade (semanal), por todo este tempo (durante quase dois anos), com esta liberdade de atuação, com esta infra-estrutura de equipe de apoio e, sobretudo, com a constância de um mesmo grupo de crianças por alguns semestres.

A princípio, o planejamento dos encontros do curso se pautou por dois objetivos gerais, que se apresentavam combinados à divisão dos tempos da Oficina.

Por um lado, pretendia oferecer-lhes as técnicas da arte cerâmica e apresentar-lhes a produção de ceramistas de diferentes origens culturais. Parte do tempo de nossos encontros estaria voltada para este propósito. Seriam momentos de vivência de um saber prático-construtivo. Neles eu estaria disposta a apresentar, às crianças, as etapas da produção da arte cerâmica (o amassado do barro, o uso de ferramentas, os tratamentos de superfície, e diferentes possibilidades construtivas, a secagem, a queima e a esmaltação), embutidos em contextos culturais diversos, tais como a arte africana, a arte indígena, chinesa ou o trabalho de artistas contemporâneos sobre esta materialidade, compondo um universo de repertório de possibilidades. Chamei esta parte dos nossos encontros de “*momento minha proposta*”: neles, todas as crianças estariam convidados a participar de propostas sugeridas e conduzidas por mim. A princípio, isto ocupava mais da metade do tempo de cada encontro.

⁵ Oficinas de modelagem em argila para crianças em centros de convivência, nos SESC's de SP, no GRAACC, Aliança Pró-Infância, em exposições no MAC-Ibirap., e no CCBB-sp e em praças públicas em eventos da prefeitura ligados à secretaria de educação.

Mas também pretendia oferecer espaço e tempo para as crianças desenvolverem as peças que desejassem modelar. Chamei esta parte do encontro de “*momento seu projeto*”. Nele cada criança, ou grupo, teria liberdade total de criação, enquanto eu, teria a predisposição de atender às suas demandas em termos de condições materiais, procedimentais e espaciais. A princípio, isto acontecia nos momentos finais dos encontros.

No decorrer da experiência, pude identificar que os tempos oferecidos a cada uma destes “momentos”, na oficina de cerâmica, não atendiam às necessidades das crianças. E muitas alterações foram inseridas aos meus propósitos iniciais.

No ano de 2007, mantive propostas de lhes trazer situações e perguntas que lhes suscitassem iniciativa à exploração e reconhecimento das possibilidades plásticas da argila, além de gerar enriquecimento da imaginação. Mas revendo minha prática, ampliei e estendi ao máximo os “momentos seu projeto”, legitimando e acolhendo as necessidades expressivas das crianças. Como registrei em meu diário, queria “estar menos propositiva, mais possibilitadora, sem deixar de ser provocadora”.

Inspirada pelas orientações de Albano (1991), pretendia que “*acima de tudo, o ateliê fosse o lugar do devaneio, da experiência, da poesia*”.

Assim esta oficina, imaginada desde 2003, pode se tornar realidade a partir de 2006, somando e enriquecendo a fantasia de muitas pessoas.

II.2 A pesquisa etnográfica: a descrição densa de uma experiência

Desde o primeiro ano da Oficina de Cerâmica para crianças ‘no Caravelas’, registrei em um diário os acontecimentos destes encontros. Não como um planejamento de ‘temas, materiais e objetivos’; de outro modo, minhas anotações sempre estiveram voltadas para o registro de minhas impressões sobre os gestos, as posturas das crianças, as formas que foram configuradas por elas ao longo de um tempo extenso, a energia do grupo, a recepção das crianças às minhas propostas, a dinâmica de suas relações, elementos de seus temperamentos e, com especial atenção, registrei a fala das crianças enquanto modelavam o barro.

Considero importante destacar que o primeiro ano deste trabalho (2006) foi vivido e registrado sem o propósito de trazê-lo para o corpo desta dissertação. Embora,

diferentes contextos deste cotidiano já tivessem sido levados para debates, em aulas das disciplinas cursadas no mestrado e nas reuniões do grupo de estudos, orientado pela professora Marina Célia Moraes Dias; e, somente depois do exame de qualificação, é que se tornou claro para mim, o potencial destas experiências e dos seus registros, como fonte de saber válido para esta dissertação.

Não havia por parte da escola “Caravelas”, nenhuma obrigatoriedade em produzir relatórios de classe. No entanto, havia em mim uma demanda por compreender a essência do meu trabalho e isto me motivou nos primeiros registros em relatos e imagens fotográficas.

Mais tarde, em 2007, quando a experiência vivida na oficina de cerâmica para crianças, foi tomada como campo de pesquisa desta dissertação, busquei subsídios na proposta da pesquisa etnográfica, contida na perspectiva antropológica, para alicerçar o enfoque da metodologia de pesquisa de campo, deste trabalho.

Acreditando que há uma compreensão possível do que está insinuado nas práticas dos indivíduos pesquisados, a pesquisa antropológica se afirma como uma ciência interpretativa. Ou seja, parte do princípio “*de que, o que chamamos de nossos dados, são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas*”(Geertz, 1989).

Neste enfoque, o antropólogo Clifford Geertz afirma que:

“(...) fazer etnografia é como **tentar ler**⁶ (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com **exemplos transitórios de comportamento modelado**.”(Geertz, 1989:20)

Para construir esta *leitura*, o antropólogo anota os acontecimentos significativos; não quaisquer acontecimentos, mas os acontecimentos que carregam um significado dentro de conjecturas cultivadas pelo pesquisador. Conjecturas que funcionam como canalizadores de entendimento, no reconhecimento de contextos que sinalizam um caminho compreensivo e que comportam um significado. São indícios de uma compreensão aspirada. Por isso, a escrita no diário de campo, mais do que descrever, enuncia; revela o conteúdo da busca compreensiva.

⁶ Todos os grifos constantes em **todas** as citações, deste trabalho, foram incluídos pela autora desta dissertação.

Para Geertz(1989):

“O etnógrafo ‘**inscreve**’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência , em um relato, que existe em uma inscrição e que pode ser consultado novamente.” (Geertz,1989:29)

Esta escrita possibilita o entendimento do significado das falas:

“Não é o acontecimento de falar, mas o que foi ‘*dito*’, onde compreendemos, pelo o que foi ‘*dito*’ no falar, essa exteriorização intencional constitutiva do discurso do objeto graças ao qual o *sagem* - o dito – torna-se *Aus-sage* – enunciação, o **enunciado**. Resumindo, o que vemos é o *noema* (‘pensamento’, ‘conteúdo’, ‘substância’) do falar. É o significado do acontecimento de falar...” (Geertz,1989:29)

Ao fazer etnografia, busca-se decifrar o código da **mensagem** simbólica, inscrito em falas e condutas de um grupo social. Esta interpretação se faz por meio de registros diante dos quais, podem ser traçadas conjecturas. Estas, por sua vez, são refletidas em uma teoria mais abrangente que lhe fornece uma compreensão.

Em resumo, Geertz assiná-la três importantes características da pesquisa em antropologia: ela é **interpretativa**, ela é **circunstancial** (encontrando sua profundidade na especificidade revelada do pesquisador e do contexto em observação) e, portanto, ela é **altamente participante**. Para este antropólogo:

“(...) o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso, o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana.”(Geertz, 1989:38)

Adotando estes parâmetros da prática etnográfica, na condução do registro das experiências vivenciadas nesta pesquisa de campo, que se deu nas oficinas de cerâmica para crianças do Caravelas, compartilho de seus pressupostos; sobretudo, quanto à eficácia, desta sistemática de registro metódico, na absorção de elementos significativos, no curso de uma meta compreensiva. Esta adoção, no entanto, guarda algumas reservas.

A primeira, diz respeito à **especificidade do contexto observado**. Não se trata de um grupo social “integral”, mas parte dele: **crianças**.

Outra ressalva, diz respeito ao atributo que se confere às crianças neste projeto. Uma vez que esta pesquisa busca compreender o papel dos processos criativos da arte para um período de vida humana: a infância; e, tendo claro que, o conjunto de fatores que definem este período da vida estão submersos em um contexto cultural, considero pertinente observar que, as crianças são aqui consideradas como “*informantes de uma cultura*” e desta forma, a compreensão que se almeja atingir está imersa em uma dimensão cultural.

Esta pesquisa guarda outra qualidade importante. Em minha postura na oficina de cerâmica cultivei a presença de um duplo papel: arte-educadora e pesquisadora. Desta forma, eu não assistia ao trabalho de outra educadora, mas sim, eu mesma estava no controle das proposições da experiência observada. Esta circunstância, também, aproxima este trabalho ao caráter de uma ‘*pesquisa-ação*’, na qual o pesquisador busca compreender o sentido de uma temática, vivenciada por um grupo de pessoas, em contextos propostos por ele mesmo (Severino, 2001); neste sentido, pode estar incluído ou, talvez ultrapasse, o que foi considerado por Geertz, em seus enunciados sobre a pesquisa antropológica, como “*altamente participante*”.

Os diários, apresentados nesta dissertação, relatam episódios dos encontros na oficina de cerâmica seguindo uma linearidade temporal. São diários *revisitados*. Do conjunto de observações registradas, selecionei momentos significativos, que se desenvolveram em torno das propostas de modelagem, que ofereci às crianças, no ano de 2006 e outros destes episódios de 2007. Neste segundo ano, seguindo uma tendência que já se apresentava no ano anterior e atendendo a demanda das crianças, os “*momentos minhas propostas*” foram se restringindo para dar maior espaço ao desenvolvimento dos trabalhos pessoais. Por isso, o “diário de 2007” já contém esta disposição de observar singularidades.

Nesta tendência, passei a organizar meus arquivos fotográficos, não mais por episódios ou propostas de trabalho. Mas por crianças. E, foi diante destes registros, que vislumbrei um sentido nos caminhos construtivos de certas crianças. Assim, dos registros de 2007, pude selecionar para apresentar, nesta dissertação, quatro exemplos de caminhos de criação de crianças, aqui considerados como **percursos criativos**.

Nesta pesquisa, assumiu-se como Carvalho (2007), em sua dissertação de mestrado sobre o brincar na infância dos povos da Amazônia, o valor dos canais de *vínculo e cumplicidade* com as crianças como mananciais preciosos de compreensão,

reconhecendo-os, como canais de aproximação e descoberta, imprescindíveis à reflexão de inspiração antropológica, voltada à educação.

O pesquisador que pretende tratar da infância fechado em bibliotecas e laboratórios, imerso em teorias, distante da convivência com os meninos e meninas reais, certamente perde a possibilidade de reconhecimento de dimensões intrínsecas à experiência concreta.

Entregue à ebulição dos acontecimentos que cercam o cotidiano de uma atividade criativa com crianças, dentro de uma instituição escolar, por dois anos, em encontros semanais e, ainda, imersa nas demandas infantis, responsabilizando-me pelas dinâmicas do ambiente observado, pude vivenciar e reconhecer a multidimensionalidade do papel que os processos de criação, em uma linguagem expressiva das artes, pode desempenhar para o desenvolvimento pessoal, experimentado na infância.

Os propósitos da observação participante, da investigação etnográfica, propondo-nos a “participação no mundo do outro”, validam esta postura:

“A antropologia implica, inevitavelmente, um encontro com o Outro. Não raro, porém, a distância etnográfica que separa do Outro o leitor de textos antropológicos, e o próprio antropólogo é rigidamente mantida e, às vezes, até artificialmente exagerada. Em muitos casos, esse distanciamento leva a uma concentração exclusiva no Outro como primitivo, bizarro e excêntrico. O abismo entre o ‘nós’ conhecido e o ‘eles’ exótico é um grande obstáculo à compreensão significativa do Outro, um obstáculo que só pode ser superado através de alguma **forma de participação no mundo do Outro.**” (Danforth, 1982:5-7; citado in Geertz, 1989: 27-28)

A adoção da abordagem antropológica nesta pesquisa de mestrado, embasando a condução e o tratamento dos ‘dados’ do trabalho de campo, legitimou a afirmação do vínculo e da cumplicidade entre o ‘Eu-pesquisadora’ e o ‘Outro-crianças’ desmistificando a preocupação de que visões subjetivas ‘distorçam os fatos’. Exatamente como defende Geertz:

“Os antropólogos estão imbuídos da idéia de que as questões metodológicas centrais envolvidas na descrição etnográfica tem a ver com a mecânica do conhecimento, a legitimidade da ‘*empatia*’, do ‘*insight*’ e coisas similares enquanto **formas de cognição**; a verificabilidade das descrições dos pensamentos e sentimentos internalizados de outras pessoas; o estatuto ontológico da cultura.” (Geertz, 1989:21)

A natureza destas instâncias de '*formas de cognição*' assinaladas por Geertz, da '*empatia*' e do '*insight*', se refletem na **densidade** da descrição que resulta de uma pesquisa etnográfica.

O "*estar lá*", pré-condição do conhecimento antropológico, a escrita e a fotografia, como registros de pesquisa de campo, a tradução da experiência testemunhada e compartilhada em diários de campo, resultam em '*descrições densas*' embasadas na proposição de instâncias subjetivas como *forma de cognição*. Como inspiração, do tratamento das experiências de campo desta pesquisa, a prática etnográfica justifica a marca da autoria na exposição das vivências relatadas.

Há, ainda, uma última especificidade desta pesquisa, em relação à pesquisa etnográfica que nos inspira, que agora, diz respeito às qualidades intrínsecas do pesquisador e dos pesquisados. Conceber eu- pesquisador-adulto e a criança, de minha própria cultura, como um "Outro", provocou em mim, um movimento de distanciamento do que me é próprio e viver o paradoxo da simultaneidade entre '*vínculo*' e '*estranhamento*'.

Conceber a infância como um "Outro" implicou enfrentar um tipo específico de alteridade, que aqui não concerne ao âmbito etnográfico. Mas sim, no campo dos parâmetros das diversidades que separam os estágios do viver.

Pois, de fato, ser criança é participar de um estágio particular, de um momento no processo contínuo de desenvolvimento humano, de um período da vida no qual já reconhecemos especificidades, e o classificamos como infância. E ser adulto, é participar de um outro período, o qual classificamos como maturidade.

Reconhecer o alcance desta diferença, no âmbito das indagações a cerca do papel dos processos criativos da arte para a infância, resultou em aprofundar a reflexão pretendida em análises sobre o sentido do viver. Desafio para o qual, o apoio das teorizações de Fayga Ostrower ofereceu suporte e ânimo inestimável.

Tomar a vivência, da Oficina de Arte Cerâmica para crianças, como campo de pesquisa desta dissertação, implicou também, em atribuir à experiência ou melhor, ao "*saber da experiência*"(Larrosa,2004) um lugar privilegiado como fonte de conhecimento. Para qualificar uma experiência, podemos delimitar seu tempo e espaço, descrever e quantificar os personagens envolvidos, expor os objetivos pretendidos e os meios através dos quais realizamos o seu registro. No entanto, para explicitar o seu significado, a carga de sentidos que dinamizam seus agentes, é preciso vivê-la enquanto uma *experiência*, na acepção que lhe confere Jorge Larrosa Bom Dia:

“A **experiência**, a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”(Larrosa,2004:160)

Foi com muita satisfação que identifiquei nesta consideração de Larrosa, o caráter e as qualidades que, intuitivamente, busquei como desafio na condução da oficina de arte cerâmica para as crianças do Caravelas: “*parar para olhar*” os processos de criação nos quais as crianças se envolviam; “*parar para ouvir*” atentamente o que diziam estes pequenos, nestas aulas que denominei de “*encontros*”.

Eu também me surpreenderia com sua afirmação de que “*o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua **passividade, receptividade e disponibilidade**, por sua **abertura...***” (Larrosa,2004:161). A surpresa viria do fato de que ao longo desta experiência, por dois anos, na oficina de cerâmica, atendendo fundamentalmente às demandas expressivas das crianças, eu cultivei a intenção de ser menos propositiva. Portanto, esta “passividade” por mim almejada, e que esteve intimamente vinculada a maior receptividade e acolhimento dos propósitos das crianças, tem na fala de Larrosa um argumento de defesa em relação ao ‘espontaneismo’, do qual desconfiam os ‘adversários’ conteudistas.

Destacado desta discórdia, o mais importante é assinalar, que o resultado desta postura assumida, refletiu-se na identificação e leitura dos **percursos criativos** das crianças: desdobramentos de trabalhos de seus trabalhos plásticos que evidenciam as suas singularidades expressivas. Espero que este seja o mais importante, dentre outros aspectos, que possam qualificar a pesquisa, aqui apresentada, como uma jornada rumo ao “**saber da experiência**” como enunciado por Larrosa:

“Esse é o saber da experiência: o que se adquiri no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que acontece.” (Larrosa, 2004:163)

II. 3 O enfoque antropológico no pensamento Fayga Ostrower

Confiante de que dos encontros com as crianças, do “estar lá” etnográfico, emergiriam os elementos de entendimento, como pistas fundamentais que nos trariam a compreensão das questões tematizadas nesta dissertação, é preciso esclarecer que esta presença não se realizava desprovida de referências. Parâmetros teórico-conceituais que habitavam a casa desta pesquisadora, concepções e entendimentos sem os quais a pesquisa de campo se aproximaria de um vasculhar gavetas sem objetivos, foram transportados de lá para cá, junto aos pacotes de barro e as ferramentas de modelagem.

Nesta “bagagem”, a obra de Fayga Ostrower esteve sempre presente, interligando a aventura de interagir com os processos criativos das crianças e a compreensão de seus significados.

Com efeito, os conceitos e enunciados de suas reflexões estabeleceram e organizaram diálogos entre dois campos de conhecimento caros ao desenvolvimento desta dissertação: a arte e a antropologia.

Trafegando entre a epistemologia, ao investigar a natureza complexa do potencial criativo humano e a história da arte, em magníficas interpretações do processo criativo de artistas plásticos consagrados, o pensamento de Fayga se constrói compartilhando dos referenciais que reconhecemos no enfoque da Antropologia sobre a natureza da condição humana.

Estabelecemos esta relação a partir da evidência de que, o seu entendimento acerca da criatividade, se alicerça em uma concepção de homem, intrinsecamente vinculada à noção de cultura. Assim, Fayga afirma que:

“A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo o indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa potencialidades de um ser único, e suas criação que será a realização destas potencialidades, já dentro de um quadro de uma cultura.”(Ostrower, 1987:5)

Exatamente desta concepção, desdobra-se uma perspectiva antropológica no pensamento de Fayga ao assumir que:

“...o nosso enfoque continua sendo a cultura. Importa-nos mostrar como **a cultura serve de referência a tudo** que o indivíduo é, faz, comunica, a elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e naturalmente, a toda criação possível. (Ostrower,1987:12)

Acreditando, como Clifford Geertz, “*que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu*” (Geertz, 1989:15), Fayga nos apresenta a criatividade como um potencial humano, inato e latente, a ser desenvolvido em uma personalidade. Entendimentos assumidos na vivência de minha prática de trabalho como educadora diante das crianças.

Como conceber a arte a partir desta perspectiva?

Marcel Mauss, um dos primeiros antropólogos a debruçar-se sobre o tema, afirmou que “*um objeto de arte é, por definição, um objeto definido como tal por um determinado grupo*” (apud Damisch,1984:22). Aparentemente tautológica, na verdade esta consideração propõe a compreensão da arte, a partir de sua conexão com a cultura que lhe dá sentido.

Confirmando esta perspectiva, Clifford Geertz considera que:

“A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, vasos, edifícios, peças teatrais ou esculturas) que varia de um povo para o outro, bem como de um indivíduo para o outro, é como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência. O mesmo se aplica à capacidade ainda mais rara de criar essa sensibilidade onde não existia. **A participação no sistema particular que chamamos arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que chamamos cultura**, pois o primeiro sistema nada mais é do que um setor do segundo. **Uma teoria da arte, portanto, é ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo**” (Geertz, 2003:165)

Descobrir a Antropologia Cultural, compreender a relatividade cultural dos valores atribuídos a quaisquer aspectos da vida humana, compreender a eficácia destes valores na construção de uma personalidade singular, compreender o papel inexorável deste corpo de signos que chamamos cultura na sobrevivência da humanidade, tudo isso foi definitivo para oferecer-me uma nova perspectiva de entendimento sobre as temáticas ligadas à interface infância-linguagens expressivas da arte.

Ponto de vista compartilhado por Fayga Ostrower, que também acredita no quanto toda criação humana participa de um processo de representação:

“...onde a matéria se converte em pensamento e sonhos, matéria-prima da consciência. (o homem) Representa ainda as representações. Simboliza não só objetos, mas também idéias e correlações. **Forma um mundo de símbolos**, uma realidade nova, novo ambiente tão real e tão natural quanto o mundo físico.” (Ostrower, 1987:22)

Para fundamentar suas considerações, Fayga vale-se das reflexões de Cassirer, para quem:

“Essa nova aquisição (a do sistema simbólico) transforma toda a vida humana. Comparado com outros animais, o homem não só vive uma realidade mais ampla. **Vive por assim dizer, uma dimensão da realidade...** O homem não pode escapar de suas realizações. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não vive apenas um universo físico, também vive num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte, a religião são partes deste universo... Não mais será possível confrontar a realidade de modo imediato...” (Cassirer, *apud* Ostrower, 1987:22)

A Antropologia nos revelou que a especificidade do ser humano frente aos outros animais, deriva da sua carência de fontes genéticas de informação, padrões instintivos inflexíveis que determinariam nosso comportamento, como acontece com a infinita maioria das outras espécies. De outro modo, somos dependentes do aprendizado de significados: construções simbólicas coletivas que dão sentido, eficácia e qualidade à nossa empreitada de sobrevivência.

Como nos reafirma Geertz :

“Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam seu alimento, os babuínos organizam grupos sociais e os ratos acasalam-se à base de formas de comportamento que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes evocadas por padrões apropriados de estímulos externos. Mas os homens constroem diques, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais, ou descobrem seus parceiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas de plantas arquitetônicas, na tradição da caça e nas regras da economia de consumo, nos sistemas morais e nos padrões de julgamentos estéticos...” (Geertz, 1987:61)

Também Fayga, nas considerações que tece em torno do potencial criativo humano, ressalta esta contingência humana, ao afirmar que nossa criatividade deriva da circunstância de sermos desprovidos de um controle genético rígido e, neste sentido, propõe enunciados convergentes à abordagem da antropologia cultural contemporânea afirmando que:

“Segundo os conhecimentos de hoje, o ser humano é considerado um ser pouco instintivo. Concebem-se como herança genética do homem, certas tendências instintivas, predisposições, cuja fixação e codificação se estabelecem dentro dos contextos culturais em que se desenvolve o indivíduo. É precisamente **pela ausência de comportamentos rígidos instintivos que se explica a imensa flexibilidade e adaptabilidade do homem**, em suas reações face aos desafios sempre novos do meio natural, na aprendizagem cultural e em todas as manifestações mentais.” (Ostrower, 1987, p.56)

Como animais incompletos e inacabados, os seres humanos, são extraordinariamente dependentes destes códigos simbólicos socialmente construídos a que chamamos cultura. Neste enfoque, a arte constitui um meio privilegiado de conexão entre sujeito e vida coletiva, num plano simbólico de relações recíprocas.

O que os museus de arte guardam não são artefatos produzidos pelos homens, mas sim *“relações humanas mediadas por objetos”*, como sinaliza o professor Ulpiano Bezerra de Menezes (2005), pois *“os meios através dos quais a arte se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis”*, como nos ensina Matisse (1953).

As indagações em torno do papel que a arte pode desempenhar para as crianças, que motivaram esta pesquisa, encontra na perspectiva antropológica, compartilhada pelo enfoque de Fayga Ostrower, um campo teórico compreensivo, no qual se qualifica a arte como um modelo específico de pensar o mundo.

Tomar esta perspectiva de compreensão da condição humana, como ser de linguagem, participando do entendimento da criatividade *“como atitude básica da pessoa”* (Ostrower, 1987), implica entender, a criatividade, não como um momento de inspiração, nem como um dom de poucos privilegiados, mas sim, como o inato e inerente impulso humano à criação.

A arte é concebida neste perspectiva como reflexo do potencial humano de simbolização, circunstância da especificidade complexa que torna o ser humano altamente dependente de uma cultura, que *“fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um”*. (Geertz, 1989:64)

A perspectiva antropológica que encontramos submersa aos posicionamentos de Fayga, também desmistifica a noção de ‘genialidade’ cultivada em torno do entendimento da criatividade, nos termos em que Fayga reclama:

“Na visão do potencial criador do homem como um **potencial estruturador**, propomos desvincular a noção de criatividade da busca da genialidade de originalidade e mesmo de invenção. Os atributos de genial, original e inovador como qualidades que caracterizam a criação, nos foram legados pelo Renascimento. Adquiriram este sentido valorativo quando, na época, a individualidade procurava sobrepor-se, socialmente, por seus próprios méritos à rígida estratificação medieval... (nos dias de hoje) a excepcionalidade é usada como um parâmetro para aferir o desempenho criativo dos indivíduos. Num quadro cultural como o nosso, de condicionamentos massificantes, só é criativo quem consegue ser ‘genial’ – não alguém que fosse **espontâneo, autêntico, imaginativo, sensível...**” (Ostrower, 1987: 133).

Com a mesma ênfase, Fayga nega que os processos criativos correspondam apenas à arte. Infelizmente, há, tanto no senso comum quanto nos ‘estratos cultos’ mais elevados, a idéia de que apenas os artistas são criativos, atribuindo-se à criatividade o significado de absoluta originalidade. É triste reconhecer que certas práticas pedagógicas institucionalizadas são responsáveis pela disseminação desse engano, pois como Fayga nos alerta:

“O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana. Constitui a maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana (...)”.(Ostrower, 1987: 39).

A obra analítica de Fayga Ostrower, concebendo um “sujeito criativo” por natureza, um ser que tem na criatividade a sua liberdade e a sua limitação, seu potencial e sua contingência - não apenas **pode criar**, mas **precisa criar**, para estruturar-se e diferenciar-se - inspiram minhas reflexões, abrindo muitas portas de entendimento sobre o papel que a arte pode desempenhar na educação das crianças.

A modelagem: habitar o corpo cerâmico e reconhecer-se nele

“Durante o último mês, o menino preencheria o tempo vago moldando a argila. Conservava uma pequena bola de argila na sua bolsa e fazia experiências com ela sempre que tinha oportunidade. Depois de algum tempo, uma figura começou a tomar forma; era como se a argila conversasse com ele e lhe dissesse no que queria se tornar.” (Park, 2005).

“(...) é preciso, fundir-se totalmente com a matéria, e deixar que a forma brote desta unidade, como consequência natural. Assim o ceramista se transforma no barro que modela e deixa revelar o homem que é. Daí a necessidade da preparação interior, da abertura para o desenvolvimento da personalidade, do burilar o caráter. Estas são as ferramentas mais importantes do ceramista. Tudo isto se torna mais importante do que a técnica.” (Nakano, 1988).

III.

PROCESSOS CRIATIVOS DA ARTE CERÂMICA PARA CRIANÇAS

Que propostas de trabalho eu desenvolvi?
 Que experiências criativas possibilitai?
 O que pude ver e ouvir
 no inquieto cotidiano da oficina de cerâmica para crianças?
 Como compreendi as falas e as condutas destes acontecimentos?
 Que reflexões teóricas contemplam esta experiência?
 Neste capítulo, convido o leitor a mergulhar na experiência vivida.

III.1 Animando a matéria

Apresento a seguir os relatos de episódios selecionados nos registros dos meus diários de 2006 e 2007. Desta forma, são ‘diários revisitados’: submetidos a um ‘*princípio de seletividade*’ interior, fundamentado nos “*insights*” e ‘*empatias*’ que se manifestaram em mim, ao longo desta experiência. Em sua análise poderei evidenciar e justificar os seus critérios.

O caldeirão de vivências, reunidas nestes diários, possibilita muitas interpretações. Ao final da exposição dos eventos selecionados, apresento uma possível compreensão. Para construí-la, retomo passagens e proponho minha leitura, fundamentalmente à luz do pensamento de Fayga Ostrower, em diálogo com valiosas contribuições de outros pensadores.

Convido o leitor desta dissertação, a imaginar os contextos descritos, emoldurando-os em agitação e paixão, presumindo a energia e a alegria que animaram seus integrantes. Somente assim, imersos nesta atmosfera poderão avaliar o quanto esta experiência iluminou a reflexão pretendida, presentificando significados, possibilitando-me conectar teoria e prática.

III.1.a Diário de campo - 2006

Primeiro encontro - abril/2006

As crianças chegaram apressadas à sala. Eram quase vinte. Ocuparam o espaço com bastante desembaraço brincando muito. Estão em território conhecido: esta é a sala de artes da escola: o Caravelas. Mas eu ainda não o reconheço como “meu espaço”.

Não paravam de conversar, tive dificuldades em concentrar a atenção de todos em minha fala. Lancei-me em forma de aviso:

-Olá, meu nome é Sirlene, mas vocês podem me chamar de Si – a conversa continuava.

- Eu sou ceramista, há mais de dez anos e faço ...- fui interrompida por uma pergunta aflita:

-E onde está a argila?

Eu havia chegado com certa antecedência. Preparei a sala apenas colocando as lonas sobre as bancadas. Havia trazido alguns livros de diferentes trabalhos em cerâmica artística. Pretendia travar⁷ uma conversa apresentando um panorama geral de possibilidades de modelagem. Também queria mostrar-lhes fotos dos meus trabalhos pessoais. Pensei em perguntar-lhes o porquê cada um havia escolhido o meu curso, se já conheciam o trabalho dos ceramistas, se já haviam feito cerâmica, se sabiam o que é cerâmica...

Também havia me preparado para passar as informações sobre as diferenças entre os tipos de barro que iríamos trabalhar. E, acima de tudo, estava preocupada em alertá-los para os cuidados na modelagem para que as peças não estourem no forno durante a queima... Tudo isto certamente poderia levar mais de uma hora.

Mas, sentindo aquela ansiedade de todo o grupo, em tocar na argila, resolvi apresentar apenas a organização de nossa dinâmica de aula.

Assim, retomei a fala com mais objetividade:

-Nossos encontros terão dois momentos diferentes: em um deles, eu vou trazer uma proposta de construirmos todos juntos o mesmo trabalho. Eu chamo isto de momento “minha proposta”, porque nesta hora eu quero que todos experimentem um mesmo jeito de modelar uma mesma forma e conheçam uma técnica.

Não havia para eles nenhuma novidade nisto. Continuei explicando:

⁷ Relendo minhas anotações eu percebi, o termo bélico eu utilizei para definir minha prontidão.

-No outro momento, cada um de vocês poderá escolher o que confeccionar. Eu o chamo de “momento seu projeto”. Mas nesta hora eu também vou lembrá-los de usar as dicas que já apresentei.

Antes mesmo que eu pudesse pensar no que ia continuar falando, alguém na sala (que não identifiquei) foi dizendo:

-O que vem primeiro? O que você quer que a gente faça ou o que a gente quer fazer?

Do modo como aquilo foi colocado, misturando queixa, reivindicação e desejo, resolvi oferecer logo uma porção de argila para cada um.

A reação ao primeiro contato com a argila foi impactante. Muitos perceberam imediatamente que aquela massa não era igual à argila que conheciam, diziam:

-Que macia!,

-Essa cor é mais escura.

- É muito mais aguada?

Alguém arriscou explicar/perguntar:

-É que isto é cerâmica, não é argila, né Sirlene?

Com a corda começando a bater no ritmo que eu queria, pude falar o que havia preparado. Expliquei que aquilo era uma argila sim. Que cerâmica, do grego, Keramicós, quer dizer argila queimada. Falei que tudo que modelassem seria levado para o meu ateliê, para um forno muito grande e queimado durante mais de 10 horas até uma temperatura de mais de 1200° C. Recebi então o que desejava, a atenção de todos em um sonoro coro:

-Por quê?

Expliquei que assim suas peças ficariam mais resistentes e não iriam se quebrar tão facilmente e, finalmente, que isto é que se chama de cerâmica.

-E como se sabe isso?- perguntou a menor do grupo, que mais tarde conheceria como Livia (6).

Retomei aquela introdução na qual me apresentava dizendo que eu ‘*era ceramista há mais de 10 anos...*’ Ela me interrompeu reformulando sua pergunta:

-Não! Como se descobriu isso?

Ah, agora sim a corda bateu ainda melhor. Tirei da pilha de livros, um que falava da cerâmica pré-histórica brasileira. Abri na página em que apareciam fotos dos sítios arqueológicos do Piauí, onde cacos de cerâmica foram encontrados ao lado de vestígios de fogueiras. Falei das hipóteses dos antropólogos sobre as mulheres que, ao cozinhar

os alimentos, dispostos em placas de barro, na fogueira, puderam verificar a transformação da argila sobre o fogo e acabaram por descobrir a cerâmica. Foi uma folia geral. As meninas gritavam:

-Mu-lhe-res! Mu-lhe-res! Mu-lhe-res!

E os garotos, em minoria, soavam sonoras vaías. Depois se voltaram para as imagens do livro. Vimos juntos os brinquedos em cerâmica, as esculturas de animais, as tigelas... Fez-se um silêncio arrepiante quando vimos as urnas funerárias.

Logo a conversa se reaqueceu. Todos ficaram absorvidos na experiência ancestral de modelar o barro construindo seus brinquedos, seus animais, suas tigelas... A experiência pré-histórica reaparecia, a todo o momento, nas conversas.

Todos produziam peças muito finas, cheias de bolhas de ar, encharcadas de água. Eu sabia que assim estariam inadequadas para a queima, mas preferi não alertá-los quanto a cuidados técnicos, hoje. Algo me dizia que aquela experimentação toda era mais importante e necessária. Tive receio de que prescrições técnicas pudessem interromper toda aquela iniciativa.

Deste primeiro contato, trouxe uma pergunta: para as crianças, primeiro vem o *fazer* depois o *falar sobre*? É sempre a partir do contato com o material que surgem interesses e busca de informações?

Neste caso, na contramão da natureza infantil, eu vinha querendo apresentar soluções para problemas que ainda não tinham? Conclui que eu não deveria mais preparar seminários. Eles iriam perguntar o que precisam saber. A história dos nossos ancestrais era toda informação válida para aquele primeiro dia, nenhuma informação técnica iria mobilizá-los mais.

Nos primeiros toques de suas mãos apressadas sobre a argila o que chamou minha atenção foi a singularidade dos seus gestos: as diferenças individuais de postura e de conduta para realizarem a mesma atividade.

Eram diferentes as formas como o corpo de cada criança ocupava o espaço: enquanto um garoto garantiu todo o espaço possível que seus braços podiam alcançar sobre a bancada, outro se contentou com a área à sua frente, e ainda outro, se espremeu entre dois amigos e encaixou seu banco tão para fora da roda, em torno da mesa, que ficou sem apoio para sua modelagem. Diferentes, também, era a quantidade de argila que solicitaram: uma criança se contentou com aquela porção que ofereci, outra pediu por todo o pacote. E, sobretudo, havia diferenças no tempo que cada um dedicou ao seu primeiro trabalho.

Mesmo que a disposição e o desejo de modelar fossem intensos em todos, cada um iniciou seu trabalho de um modo particular. Havia quem estivesse determinado a construir um objeto já imaginado. Havia quem não soubesse o que iria modelar.

Poucos acertaram na técnica empregada. Muitos brigaram com a argila, tentando fazê-la esticar mais do que sua plasticidade nos permite, ou esperando um equilíbrio além da capacidade intrínseca da massa cerâmica em estruturar-se.

Nos seus gestos as crianças pareciam se perguntar: isto não é como papel? Isto não é como madeira? Não é massinha! - materiais do seu cotidiano escolar. Havia uma profunda investigação sobre as propriedades desta materialidade. Não me parece uma investigação apenas conceitual. As crianças perseguem vestígios, rastros, “*os próprios e os alheios*” como diz Saramago. Estão em busca de formas imaginadas. Elas mobilizam as suas produções. É uma investigação que contém a lógica, mas que parece se realizar sobre o domínio das emoções.

Em comum a todos, há um processo muito dinâmico de diálogo entre forma e significado. A atuação do menor gesto sobre a massa cerâmica, resultava em uma forma, percebida instantaneamente. O olhar reconhece neste conjunto de relevos uma possibilidade de sentido, uma leitura que define a criação. Outros gestos se operam e outras leituras resignificam a modelagem. O uso de uma ferramenta, o contato com a textura da toalha, agrega ao acaso, novos contornos à forma, um novo sentido é atribuído modelagem. Alguns desistiram de suas formas predefinidas e encontraram novas. Outros perseveraram. Entre a desistência e a perseverança, um universo imenso de possibilidades de relacionamento se impunha entre criança, argila e professora.

Bolhas – abril/2006

Quando as crianças chegaram, encontraram as toalhas pelo chão, e não sobre as bancadas. Eu também estava sentada no chão com três pacotes de argila prontos para serem cortados.

Apresentei o fio de corte (pedaço de corda de violão, preso a dois cilindros de madeira) com o qual repartimos os “tijolos” de argila dos pacotes, fazendo-o deslizar no meio da massa, segurando-o forte pelas pontas.

Sentados em torno de um círculo, fiz um corte no bloco de argila e pedi que todos observassem quantas bolhas de ar vinham dentro da massa. Todos ficaram surpresos. Disse-lhes que elas não podem ficar dentro dos nossos trabalhos porque podem explodir no forno.

Passei então a falar sobre a queima, o tamanho do meu forno, as 13 horas que ele fica queimando, a cor do fogo quando ligo os maçaricos, a cor do fogo quando a queima chega a 600° C, o barulho das chamas no começo da queima, a cor e o som do fogo a 1000° C, o cone pirométrico que me mostra que esta temperatura já chegou... No meio daquele discurso todo, depois de uns trinta minutos, percebi que havia de novo preparado um seminário. Que eu estava, como no primeiro dia, pedindo a atenção de todos ao mesmo tempo para uma conversa sobre como solucionar problemas que ainda não os haviam atingido... Mas enquanto metade de mim já esperava a dispersão, o desinteresse e o meu conseqüente constrangimento, outra metade constatou o improvável: tudo isto foi ouvido com muita atenção de todos. Sem se moverem daquela roda, alguns sem nem piscar, estavam todos atentos.

Embora não participem desta etapa, os acontecimentos do processo de queima de suas peças já faziam parte das conversas entre as crianças.

Porque, desta vez, obtive aquele olhar vigilante por tanto tempo? Sei da grande contribuição para a concentração que o círculo que formávamos, evoca. Mas percebi

que tanta atenção era resultado de um encontro especial de interesses. Ele traduzia o encantamento extraordinário que as crianças têm pelo fogo, isto ficou muito evidente. Então, nem sempre a regra concluída, “primeiro fazer depois falar”, era válida. Se falarmos de um tema que atende às necessidades das crianças, tocando em seus temas essenciais, elas nos ouvem.

Todas as crianças amam o fogo. Acredito que este fascínio se dá, sobretudo, pelo seu poder de transformação que para eles é magia. Ficaram realmente deslumbrados em saber que as suas peças reduziriam em tamanho até quase dois centímetros e que as cores dos esmaltes se transformariam totalmente após a queima de 1000° C.

Foi quando alguém lembrou:

-Mas e as bolhas?

-As bolhas de ar dentro de uma peça de argila, quando vão para o forno fazem a peça estourar!- revelei.

-Por quê? – várias crianças perguntaram ao mesmo tempo.

-Porque quando o ar aquece, ele aumenta de tamanho e empurra com toda a força as paredes de argila que bloqueiam este crescimento! – foi como pude explicar

Esta foi a explicação que pude oferecer, mas, sem muito contentamento, as crianças continuavam perguntando: **- por quê?**

Eu lhes disse que precisávamos chamar o professor de física ou de química da escola para nos explicar melhor o que acontece. Isto confirmava aquela minha sugestão, registrada na ‘*proposta de implantação do ateliê de cerâmica em escolas*’, de que a experiência no ateliê de cerâmica desencadearia interesses de estudos em conteúdos de diferentes áreas de saber, se desdobrando em projetos interdisciplinares. E agora eu evidenciava o quanto a curiosidade infantil contém a “interdisciplinaridade”. Não lhes importava se os conhecimentos necessários viriam da arte ou da ciência. Tudo que vivenciamos aqui é vida.

Naquele dia, o importante era aprendermos algumas formas de amassar o barro e estourar as tais bolhas de ar antes de modelarmos as nossas peças. Assim, depois de mostrar como os ceramistas do nordeste brasileiro amassam o barro com os pés e a maneira que os chineses o amassam, com as mãos sobre uma bancada, sugeri que nós poderíamos experimentar um ‘amassado’ jogando a argila no chão com força. Bate que bate, joga que joga argila pro chão. E abre a massa para conferir se as bolhas se foram. Era brincadeira, era investigação, alguém chamou de ‘a dança da bolha’. O difícil foi parar de dançar. Vários ritmos foram propostos. Eu me lembrei dos cantos africanos.

Amassar o barro é um trabalho árduo. Suamos muito. Mas cantando e dançando tudo ficou muito divertido.

Ao final da dança, cada um abria o seu bloco de argila com o fio de corte e se neste não houvesse nenhuma bolha, a criança recebia aplausos. Senão voltava à dança.

Este tinha sido o momento “minha proposta” de hoje. Agora poderiam partir para seus projetos.

Amassar o barro é um momento especial do trabalho em arte cerâmica. Nele, aquecemos o corpo, ritmamos a nossa respiração, reconhecemos a plasticidade do material com o qual estamos lidando, e também reconhecemos nossas forças. É como um ritual de passagem para iniciarmos a modelagem.

Que bom que as crianças, como sempre, encontraram um modo lúdico de realizá-lo.

Unindo partes - abril/2006

Quando todas as crianças chegaram à sala, eu já havia disposto pedaços de argila e uma dezena de certa ferramenta chamada ‘riscador’, sobre as quatro bancadas. Anunciei que o primeiro momento seria de *“minha proposta”*. Sabia que havia um repertório de frustrações em seus trabalhos escolares com argila, com muitas queixas de que as partes acabavam se soltando. Fui demonstrando e explicando comprimindo uma bola de argila em outra:

- *Quero ensinar a vocês como podemos unir partes de argila. Quando se junta dois pedaços de barro, por mais que você aperte um no outro eles acabam se soltando quando secam.*

Puxei uma porção da outra e elas se destacaram facilmente exibindo as faces que em nada haviam se alterado. Então recomendei:

-Para que fiquem bem unidas, pra sempre, você precisa abrir riscos em cada uma das partes... Em seguida umedecê-las com uma esponja. E então, apertá-las fazendo com que uma entre um pouco na outra... E só depois você passa seu dedinho levando um pouco de uma parte para a outra, e vice-versa.

Para executar os riscos indicados, apresentei-lhes o *riscador*. Uma ferramenta que parece um garfo. Pedi então que todos repetissem aquele procedimento.

Cada um ia experimentando e repetindo minhas frases:

-Abrir os riscos, molhar e apertar, trocando as partes.

-Riscar, molhar, trocar...,

-Abrir riscos, molhar, misturar...

-Abrir, agüar, trocar.

Aquilo ia passando de uma criança pra outra, mudando um pouquinho. Como aquela brincadeira do ‘telefone sem fio’:

Foi quando Helena (7) disse pra si mesma:

-O barro é que nem gente, precisa trocar um segredo pra ficar amigo. Aí a amizade dura pra sempre!

Um arrepio forte passou pelo meu corpo quando ouvi aquilo. Um arrepio que veio de trás da nuca, por baixo dos braços, e saiu pelas mãos.

De onde veio uma compreensão daquelas? Que experiência de vida tinha aquela criança, aos sete anos, para dizer tamanha verdade? E ela continuou sua fala, descrevendo exemplos de seu relacionamento com uma grande amiga.

O que realmente pode estar se passando dentro de cada um deles enquanto modelam o barro? Que significado pode ter para uma criança, a experiência de um processo de criação, em arte cerâmica ou em qualquer modalidade das artes visuais? Trocaríamos muitos segredos?

Lembrei do relato do professor de cerâmica, David Cowlei(1995) da escola de Londres, Goldsmithis College, para quem o contato das crianças com a arte cerâmica :

“(...) exige a elaboração de um projeto, a iniciativa em arriscar-se na sua execução, a flexibilidade de aprender com os erros, a perseverança nas tentativas, a aceitação de elementos e ocorrências fora do seu controle, sem falar na necessária cooperação entre os membros do grupo para atingirem os melhores resultados. É um tipo de ‘vivência-metáfora’ de lição de vida, combinando atitudes práticas e considerações filosóficas.”

Só hoje passou a fazer sentido esta sua fala sobre “vivências-metáfora” e as “considerações filosóficas” que a arte cerâmica provoca. Como a que Helena expressou.

Os trabalhos feitos pelas crianças neste dia foram, na sua grande maioria, bonecos de “gentes”, e a técnica de colagem foi amplamente exercitada.

Hoje, todos já sabiam meu nome, mas fiquei constrangida por não saber o nome de nenhuma criança. Arrisquei chamar alguém pelo nome, mas errei. Ainda não havíamos trocado experiências significativas. Fui embora sabendo o nome de uma delas: Helena. Também para o professor é preciso viver experiências significativas para guardar os nomes de seus alunos.

Bichos - abril/2006

Queria conhecê-los melhor. Conversar sobre coisas íntimas. Queria fazer isto através do barro. Preparei então uma série de propostas onde planejei vê-los e ouvi-los. Para se conhecer uma criança nada melhor do que uma boa conversa sobre bichos. Perguntei:

- *Vocês tem algum bicho na sua casa?*

- *Eu tenho uma tartaruga.* - disse a Valentina (8).

-*Você tem bronquite?*- perguntou a Laura(6) e logo explicou: – *Porque tartaruga faz melhorar quem tem tosse demais.*

-Eu tenho um cachorro que mordeu o vizinho, ele é muito bravo e minha mãe não quer que eu brinque com ele - disse Helena (7).

- Eu tenho cavalo, mas não é na minha casa, é na fazenda - disse a outra Laura (9)

Tantas histórias eram relatadas. Neste momento chegou a Aninha (8) e vendo a roda de conversa agitada, quis saber do que tratávamos.

-A Sir perguntou que bicho tem na sua casa. - Avisou a Rafaela(7).

- Ih! Lá em casa tá cheio de pernilongo, agente não consegue mais dormir! - respondeu a Aninha

- E eu tenho uma gata que teve quatro filhotinhos e eles dormem na lavanderia. - disse a Nina. Toda esta prosa deu enredo pra muitas declarações, comentários, e recomendações. Então lancei a minha proposta:

-Agora ninguém mais pode falar. Feito àquela brincadeira de ‘vaca amarela’... Sabem? E também quero que todos fiquem de olhos fechados. Eu quero saber que bicho você gostaria de ser, se você não fosse esse bicho que você é. Mas não quero resposta falada. Quero resposta modelada.

Gemidos expressavam a angustia de ‘*não sei fazer esse bicho que queria ser*’.

-Cada um modela do seu jeito. – declarei.

E isso serviu de consolo para a maioria iniciar o trabalho solicitado. Menos para uma das crianças que veio no meu ouvido me pedir:

-Faz pra mim Sir? Eu não sei fazer um leão!

Era Marina (7) que desde o primeiro dia sempre pedia minha ajuda para tudo, de um jeitinho sempre manhoso e meigo. Eu a encorajei a tentar sozinha. Pelo menos começar. Ela enrolou um pouco, mas acabou começando a construir seu leão.

-Só pode abrir os olhos quando a modelagem estiver pronta. Mas aí, não pode mais mexer - lembrei.

Sobre a bancada havia, elefante, borboleta, tartaruga, raposa, pingüim, morcego, bicho-preguiça e muitos cachorros.

Na apreciação dos trabalhos, Catarina perguntou a Marina:

-Você queria ser um gato?

- Tá vendo Sir, tá horrível. - Marina disse amassando seu felino.

- Você podia ter mudado de bicho se não sabia fazer. Eu mudei! - revelou Catarina, para o meu desalento.

- A gente já pode fazer o que quiser? - Joanna (9) perguntou.

- Ainda não, tenho outra proposta. – respondi.

Joana fez cara de desgosto e praguejou alguns palavrões, meio de ‘baixo calão’.

Fiz que não ouvi. Continuei falando, entregando uma nova porção de argila:

-Agora quero que cada um comece a fazer um outro animal qualquer. Eu vou colocar uma música, e quando a música parar todos param de modelar também, ok?

Deixei que os primeiros gestos insinuassem uma forma de animal, e logo parei a música. Todos reclamaram. Então pedi que trocassem de lugar com outra pessoa. E continuassem a modelar o animal que estava à sua frente, sem perguntar nada ao colega que havia começado este trabalho. Continuei com a música. Todos continuaram a modelar sem se preocupar em descobrir o que era. Ninguém teve receio de intervir no trabalho do outro.

Parei a música novamente e pedi que retornassem aos seus trabalhos iniciais. Fiquei ouvindo as queixas e os elogios:

-Meu cachorro não ia ter essas orelhas compridas!

-Não era um jacaré, era um golfinho!

-Eu não queria esses olhos que você fez no meu coelho.

A abertura que tiveram para intervir, não era a mesma, para aceitar a intervenção do outro no seu trabalho.

-E agora, a gente já pode ir pra parte livre?- Joanna

-Não. Ainda tenho mais uma proposta. – avisei entregando-lhes mais uma pequena porção de argila.

Joanna se negou a receber:

-Tô fora!- disse e simplesmente saiu da sala.

Continuei propondo:

–Agora quero que cada um escolha uma parte de um bicho pra modelar separado nesta massa. Pode ser a orelha, a pata, a boca, o dente, o que quiser.

Soltei mais uma música até sentir que haviam acabado.

Bem no meio da sala, sobre uma toalha no chão, coloquei uma porção esticada de argila. Disse-lhes que se tratava do peito de um animal. Pedi que cada um juntasse sua parte de bicho àquele animal.

Fizemos juntos, um mesmo animal. Com algum tumulto porque todos queriam prender suas partes ao mesmo tempo. Como ninguém fez pernas, nosso bicho ficou parecendo um ser aquático meio alado também, porque tinha asas que também pareciam nadadeiras.

Joanna voltou para sala e ironizou nosso animal.

Em roda, perguntei como se sentiram no encontro de hoje:

-Eu fiquei bem mal porque não teve parte livre. (Joanna,8)

-Eu me senti mal porque naquela hora mudaram muito o meu porco. (Clara,7)

-Eu gostei porque você deu idéias e eu nem sempre tenho idéia do que fazer. (Marina,7)

-Eu me diverti pra “caramba”. (Pedro,8)

Provoquei diversas situações de intervenção entre as crianças, e imaginava conhecê-las melhor em relação a disponibilidade para o trabalho em grupo. Foi importante observar as respostas de cada um nestas situações. Sabia que iríamos trabalhar muito juntos.

Todas aquelas manifestações foram muito fortes e significativas. É como se agora estivessem nus. Sabia o que poderia esperar de suas tolerância-intolerância, independência-dependência, extroversão-introversão, além das qualidades dos animais, declaradas nas justificativas das escolhas que contavam muito de suas idealizações.

No dia em que trouxe suas peças depois da queima de esmalte mostrei-lhes estas imagens em um livro e perguntei:

- Como vocês acham que é a pessoa que fez estes bichos em cerâmica?

Foi Helena quem respondeu:

-Eu não sei como é essa pessoa, mas acho que é um cara muito bem humorado!

São trabalhos do artista plástico Alex Calder. E eu confirmo que, a forma é linguagem. E que as crianças tem especial talento para ler este código de configurações.

Trouxe também o bicho com o qual me identifico, e que sempre modelo em cerâmica: as minhas antas.

E as crianças disseram :

-Sir, tem a sua cara! Verdade são muito simpáticas!

Tomara.

O jogo de Natália - maio/2006

Semana passada, em um momento minha proposta, apresentei-lhes como podemos abrir placas de argila, usando um rolo de macarrão. Eles riram muito quando contei que os aborígenes australianos rolam seus corpos, sobre a argila bem úmida, para abrir placas enormes. Pediram para experimentarmos. Mas isso seria impossível neste espaço.

É preciso muita força e cuidado para que a massa não fique rachada. As crianças passaram a desenhar sobre suas placas com um palito de madeira da nossa caixa de ferramentas.

Naquele dia, Natália(5) abriu sua pequena placa com mais dificuldade que seus colegas, mas não pediu ajuda. Fez várias bolinhas pequenas. Com a ponta do seu dedinho indicador, abriu furinhos na sua placa de argila, que caminhavam lado a lado formando um círculo. Encaixou suas bolinhas nos furinhos. Apertou cada uma. E colocou a peça na estante de secagem.

Algumas semanas depois, eu trouxe sua peça já queimada em “biscoito” (800° C); ao reconhecê-la, Natália correu para me mostrar:

-Olha Sir, meu jogo!

-E como é que se joga? – perguntei.

Então ela correu os seus dedinhos pulando pelas bolinhas, levando com ela uma das bolinhas que estava solta para a posição em que se encaixava na roda. Apenas uma, havia ficado descolada da base. Ela levantou a pecinha e tornou a recolocá-la no mesmo furinho dizendo:

- Assim!

-Posso jogar? – perguntei.

- Claro!- respondeu contente.

Então repeti os gestos que ela havia feito. Em volta de mim outras crianças pediram para jogar também. E repetiram seus gestos. O jogo passou pelas mãos de várias crianças que pediram para passar pela experiência e ,ainda, outras aguardavam a sua vez, mas Natália disse:

-Agora chega que eu vou pintar!

Seus olhos demonstravam como havia sido importante para ela que os “maiores” participassem do seu jogo. Ela estava mesmo se sentindo muito importante. E todos acharam mesmo uma graça aquela sua proposta de jogo. Compreenderam, aceitaram e compartilharam sem nenhum julgamento pejorativo sobre a simplicidade daquelas regras de seu jogo.

Fiquei surpresa com o acolhimento que o grupo teve ao nível de elaboração de Natália. Reconheceram com ternura a simplicidade de sua iniciativa. Para todos nós, ficou muito claro o quanto isto foi importante para ela.

Recepção dos trabalhos - maio/2006

Quando terminam seus trabalhos, é comum que algumas crianças venham me mostrar o que fez. Às vezes apresento algumas recomendações quanto à estrutura do trabalho. Se a peça está pesada, peço para desbastar, porque pode haver bolhas que estouram no forno. Se a superfície tem rachaduras, indico que seja alisada, porque as rachaduras “adoram” se abrir ainda mais na queima.

Se está tudo “ok” com a estrutura da peça, indico que seja colocada na estante preta, dizendo:

- *Se você já acabou, você pode colocá-la na estante de secagem.*

Percebo que algumas crianças esperam elogios. Só elogio, se verdadeiramente me interessei pela forma apresentada, indicando o que realmente tenha chamado minha atenção. Como: “*Eu adorei a maneira como você fez estes olhos, eles parecem zangados!*” ou ainda, “*nossa, eu adorei como você fez pra deixar estes cabelos crespinhos?*”

Jamais elogio sem que algo realmente tenha me encantado no objeto. Mas converso com todas as crianças que demonstram o desejo de falar sobre os seus trabalhos. Entendo que a busca por elogios pode expressar uma carência por uma referência externa, uma atenção, um interesse. Tenho todo o interesse em conversar sobre os trabalhos, principalmente sobre o “como” foram feitos, porque acabo sabendo um pouco do que significam para as crianças.

No grupo em que estão inscritas apenas 6 crianças, acabo acompanhando bem de perto os trabalhos enquanto são modelados. As crianças deste grupo são todas meninas e isto dá um tom especial à conversa. É nítida a competitividade tanto nos assuntos que permeiam as modelagens, quanto nas estratégias usadas para confeccioná-las, quanto nos temas que representam. Há sempre uma disputa que acaba em discussão ou cisão do grupo em subgrupos.

Hoje, depois de ouvir o meu comentário sobre uma peça que a Julia (6) estava colocando na estante, Bia (9) fez uma queixa sobre o meu jeito de falar sobre os trabalhos.

A peça modelada por Julia era uma máscara de um homem onde vi nitidamente uma “caricatura” de seu pai. E, antes que ela me confirmasse do que se tratava, eu caí na gargalhada, dizendo:

-*Isto ficou ótimo!*

-*É meu pai, porque você ri?* -ela disse abismada.

-Eu sei. Estou rindo de satisfação porque descobri quem era. Você soube captar a essência do olhar de seu pai e do seu jeito engraçado, particular dele sorrir, com este canto da boca levantado. Esta máscara tem expressão, tem alma. Está maravilhosa!

Então veio a fala competitiva e enciumada da Bia:

-Sir, o que deu em você? Você nunca elogia o que a gente faz?

Foi a Ananda(9) quem tomou a palavra e resolveu explicar:

-Vai ver ela ainda não tinha gostado tanto de nada. A Sir não mente que gosta. Eu já tive professora que falava ‘ai que lindo’ pra tudo que eu fazia, mas não entendia nada. Como pode gostar do que não entende!

-Ah isto é verdade! – disse Bia.

Também já vi colegas educadores demonstrarem contentamento recebendo trabalhos de seus alunos, antes mesmo de “olhar” para o trabalho. Já conversei a respeito disso com eles. A intenção é de nutrir a auto-estima das crianças com seus elogios. Mas muitas crianças percebem a ilusão em que estão sendo envolvidas e a estratégia não funciona, além de afastar educador e criança. Procuro receber todos os trabalhos com o mesmo respeito, demonstro isso nos cuidados em relação à própria modelagem. Mantenho esta postura para todos. Mas a máscara de Júlia estava mesmo especial.

Carimbos - junho/2006

Para nosso encontro de hoje, havia pedido às crianças que trouxessem sucatas com texturas. Vieram fivelas de cintos, sola de sandália, raladores, carretel de linha, moedas, maçanetas e uma porção de quinquilharias não identificadas. Eu iria propor que estes “desenhos” fossem impressos na argila.

Assim que todos chegaram e encontraram seus lugares nas bancadas, eu lancei uma pergunta:

-Quem sabe o que é impressão?

Prontamente a Laurinha(6) se apresentou para responder:

-Eu sei, é assim: eu tenho a impressão que uma abelha me picou!

Carolina (10) discordou e explicou:

-Isto não é impressão, isto é percepção, você percebeu!

Laurinha deu um pulo do banco, e disse mostrando o braço:

-Mas olha que também fica a marca da picada!

Para desfazer o desentendimento, outra Laura (8) quis falar:

-A minha mãe sempre fala “você não pode assistir este filme senão vai ficar impressionada”.

Então o Pedro(9) disse:

-É, impressão é quando você fica marcado por uma imagem.

Saquei um velho carimbo da minha caixa, apertei sobre um pedaço de argila e disse:

- Será que o barro também fica impressionado?

Todos ficaram curiosos com as figuras que cada carimbo imprimia na massa. Propus que confeccionassem seus próprios carimbos. Eles foram levados para a primeira queima em biscoito e então puderam compor nossa caixa de recursos para impressão. Ficaram maravilhosos

Questão de Gênero- junho/2006

Neste mês tivemos uma grande novidade neste grupo, em que antes havia apenas garotas: a entrada de um garoto. Ele se chama André(8) e é muito falante, bizarro, simpático, extrovertido e tudo mais que se possa dizer de um garoto muito comunicativo e animado. Falou durante todo o tempo de nosso encontro. Sem nenhum constrangimento contou-nos aventuras pouco glamourosas, da vida de vários de seus parentes e, também, de suas façanhas. Chamou minha atenção o fato de ter passado toda a aula revirando um mesmo pedaço de argila, ‘sem nada modelar’. Eu lhe perguntei se havia pensado em algo que iria modelar aqui.

As garotas lhe contaram:

-Aqui tem o “momento minha proposta” onde a Sir, rapidinho, ensina um

jeito de modelar. E o ‘momento seu projeto’, quer dizer: ‘nosso’. Onde a gente pode finalmente modelar o que quiser.

“*Rapidinho*” e “*finalmente*” certificavam-me como, para as crianças, foi importante encontrar aquele espaço de expressão. Quanto mais o tempo passa as crianças demonstram a aversão que tem pelos “momentos minha proposta”. Chegam a me pedir que eu seja breve na explicação de uma dica construtiva. O tempo atribuído ao projeto pessoal tem tomado cada vez mais espaço dos encontros. E eu também tenho gostado muito disso.

Mas André não pareceu dar importância alguma àquela divisão. Amassou, e amassou o barro por hora e meia, enquanto falava e falava. As meninas ficaram boquiabertas com toda a sua tagarelice. Riram muito de seus causos, gracejos, travalínguas e piadas. O rapaz abafou. Naquele dia não houve brigas entre elas. Ultimamente andavam se atritando sempre. As ferramentas passavam de mão em mão com muita delicadeza e amabilidade. Também os comentários sobre as peças modeladas eram carinhosos. Todas as meninas se dedicaram a modelar flores. Não vi quando e como isso começou. Quando me dei conta, rosas miúdas feito caracóis, margaridas e papoulas estavam prontas pela bancada. E também arbustos floridos. Tudo muito delicado. Peças que, mais tarde, foram esmaltadas com muito cuidado.

De fato, a presença de André neste grupo de meninas, mudou o caráter geral da turma. Laura(8) é quem mais se aproxima dele. Ele dirige-se a todas ou a ninguém, enquanto dispara a sua tagarelice divertida.

Em sua quarta “aula”, André ainda não havia colocado nenhuma peça para secar na estante. Ele passa todo o tempo modelando, dedicando-se a estruturas sofisticadas, mas transforma suas modelagens sem terminá-las. Acrescentando cada vez mais barro e mais

água à sua massa. De longe chama minha atenção para o que aparece nas suas formas:

-Olha Sir, uma onda!

-Uma montanha russa!

-Um dragão!

Mas, em alguns segundos, antes que eu lhe retorne qualquer declaração, a onda já se esparramou no mar de lama, a montanha russa se espatifa, o dragão sai voando. André aproveita sempre até o último minuto do nosso encontro envolvido com a mesma massa de argila.

Quinze minutos antes de acabar nossos encontros sempre aviso a todos, o tempo que ainda temos, e sugiro que os restos de argila sejam retornados ao pacote, que as ferramentas sejam lavadas, etc. Em todos os dias, neste momento André junta todo o seu barro e coloca no pacote. Despede-se e sai do ateliê.

É intrigante para mim o desprendimento que ele tem em relação às construções que elabora. Estou pensando se devo interferir e fazê-lo ‘ficar’ com algum de seus trabalhos. Ou se espero até que perceba a possibilidade de levar alguma peça para a queima. Conversei sobre isso com a Helena (coordenadora pedagógica da escola, responsável pelos cursos extracurriculares) juntas consideramos que poderia fazer bem ao André chamar a sua atenção sobre a possibilidade de terminar uma peça.

No outro dia cheguei motivada a interferir, na dinâmica de André. Assim que ele chegou, já foi nos anunciando que gostaria de ler para todas nós a “brilhante” redação que havia redigido. Sua locução foi perfeita. Interpretou os personagens com brilhantismo. Surpreendeu-nos com um final estupendo.

Depois disso, ele amassou bem o barro e começou a modelar. Assim que percebi que um pote ganhava os contornos finais, em suas mãos, eu lhe disse:

- André, eu gostaria que esta peça fosse para a estante de secagem.

-Por quê? - ele perguntou realmente muito surpreso.

-Para que você tenha, nos próximos encontros, uma peça queimada e possa participar da esmaltação. E ainda pra que possa levá-la pra ficar pra você.

Ele ouviu minha explicação como se nunca houvesse pensado naquela possibilidade

antes. Então ele disse:

-Ah, tá bom, eu posso pintar, mas... Eu não quero ter este pote, depois que queimar, pode ficar pra alguém.

Diversas vezes imaginei o que ele responderia... Nunca esperava por aquilo... Como eu não sabia o que dizer... Não disse nada.

Mais tarde, passando por perto dele, vi que um cometa de rabo bem longo, aparecia em sua modelagem. Voltei a oferecer-lhe a possibilidade de levar este seu trabalho para queimar. Foi então que ele me disse:

-Mas Sir, na Natureza nada se cria tudo se transforma... Nada é eterno, tudo está sempre em mutação.

-É verdade André, mas algumas coisas duram algum tempo. Suas peças poderiam ficar com você até se quebrasse. – eu insisti. Antes que o tal cometa partisse, o indaguei apressada:

-Esta peça, por exemplo, porque você não termina e deixa secar pra eu levar pra queimar?

E ele respondeu enquanto a desmanchava:

- Não dá tempo, eu já estou imaginando outra!

Mais tarde fiquei me perguntando: não é legítimo que a temática do André seja o efêmero, o transitório, a “mutação”. De que outro modo ele poderia representar melhor este contexto, senão em suas performances?

Gatos de Nina – junho/2006

Juntando e embrulhando as peças da estante de secagem para levá-las à queima em meu ateliê, notei um grupo grande de peças bem pequeninas separadas em um mesmo canto. Eram gatinhos. Como não havia reparado quem os havia feito, perguntei para a turma. Chegou perto de mim uma garota com um sorriso envergonhado escondido entre duas bochechas avermelhadas, gordinhas e sardentas:

-São meus esses gato. - disse Nina.

Eram muitos, quase vinte. De longe nem se percebia o que eram, de tão pequeninos. Mas, bem de perto não só os reconheço como felinos como pude perceber que cada um está “fazendo” algo diferente. Tem gato dormindo. Gato brigando. Gato sentado, andando, deitado e rolando. Gato bravo e gato triste. Gato arrepiado e gato esticado.. Gordos e magrinhos.

Eu nunca havia reparado que Nina fazia gatos. Percebia que trabalhava com porções bem pequenas de argila. Mas ela nunca havia trazido seus gatos para me mostrar antes de colocá-los na estante. E como os colocava em um cantinho atrás dos outros trabalhos bem maiores, não tinha chamado minha atenção como agora.

Puxei uma conversa com Nina, maravilhada por sua produção. Ela só sorriu ainda mais avermelhada. Quando decidiu dizer algo foi falando bem baixinho e me contou que seu pai era arqueólogo. Que os arqueólogos encontram muitas cerâmicas antigas. Que ela poderia trazer uma foto das peças que seu pai encontrou no Piauí.

Quando voltou às bancadas, fiquei reparando no seu jeito de modelar. Mantendo o mesmo sorriso envergonhado, Nina vai fazendo uma bolinha com uma porção de argila do tamanho da ponta de seu dedo, fazendo o barro rolar entre as palmas de suas mãos. Um pouco “acima do peso”, as mãos de Nina parecem dois pãezinhos. Devagarzinho vai puxando as partes que serão as pernas. A cabeça e o rabo são acrescentados mais tarde. E, puxando minúsculos pedacinhos, ela vem fazendo as orelhinhas, por último.

Nina segura com delicadeza sua peça, e se demora muito na confecção de cada trabalho. Entre uma parte e outra, observa e conversa com seus colegas, sempre sorridente e falando baixinho.

Mais de uma hora depois que havia começado a aula, cheguei perto dela e perguntei :

-Está pronto mais um gato?

- Não ainda não! Falta desenhar.

Então ela escolhe uma ferramenta para ‘desenhar’ os olhos. No finalzinho da aula, Nina veio me mostrar seu novo gato. Era totalmente diferente dos outros. Antes de ir embora eu lhe fiz a pergunta óbvia:

- Nina, você tem um gato?

-Tenho uma gata. Ela teve filhotes. Dois, eu já dei, um morreu e o outro, quero ficar .

Era a intensidade daquela experiência para aquela garotinha que se expressava na sua

produção.

O baile - agosto /2006

Aula passada, na pequena turma de oito crianças, enquanto amassávamos o barro preparando nossas massas para a modelagem, começamos não sei como, uma conversa sobre a existência de versões diferentes para uma mesma história. Falavam da história da Cinderela e disputavam a versão mais verdadeira. Eu contei às garotas que tinha um livro, desde pequena, com a história da Gata Borralheira dos irmãos Grimm. E que, nesta versão o baile durava três noites.

-Três noites? Isso eu nunca vi! – disseram desconfiadas me pedindo pra trazer o tal livro.

Hoje eu trouxe este livro que é uma preciosidade. De capa dura, com uma holografia maravilhosa onde se vê a Cinderela e o príncipe diante de uma carruagem levada por um cavalo branco. E não é desenho. É uma foto de uma cena montada com bonecos de pano e uma maquete de floresta. Ao mexer o livro de lá pra cá tudo parece mover-se. As crianças nunca tinham visto nada igual. Dentro do livro todas as imagens também são fotografias de cenas da história. Outra diferença é que nesta versão a fada madrinha não é uma mulher, mas um lindo pássaro branco.

-Como assim Sir? – perguntou a Laura.

-Lê pra gente então? - pediram Natália, Livia e Bia.

-Se tiver beijo no final não quero ouvir - disse Ananda.

Vendo as fotos do livro que eu ia mostrando, a Bia disse:

-Tudo podia ser de cerâmica! Porque que agente não faz?

A proposta foi aceita. Enquanto eu ia lendo a história, modelaram muitos personagens para o baile, a mesa com os quitutes, o passarinho, os arbustos da florestinha, a Cinderela com um lindo vestido que depois foi esmaltado de rosa. E a madrasta ganhou um vestido vermelho. Já demonstravam uma admirável intimidade com o barro. Nunca houve neste grupo um encontro tão

harmonioso. O que as Histórias fazem por nós! Terminei a leitura e todas disseram:

-Ai que lindo, conta de novo!

-Ainda bem que o final não teve beijo! – foi Ananda quem disse.

O momento de esmaltação representa um grande desafio para as crianças, pois as cores dos esmaltes, antes da queima, não são nada parecidas com o resultado depois da queima de 1000°C, quando adquirem brilho e fluidez.

Sentir e imaginar- agosto/2006

Hoje outro garoto, Pedro, entrou nesta na turma. Cheguei avisando que teria um “momento minha proposta” na primeira parte da ‘aula’. Eles estavam sentados nos bancos diante das bancadas. Coloquei na frente de cada um, uma porção generosa de argila já bem amassada, sobre bacias entornadas, que lhes serviriam de apoio. Primeiro, pedi a todos que realizassem aquela minha proposta de olhos fechados. Que não se preocupassem em modelar nada conhecido.

Continuei falando. Sugeri que apenas fossem tocando a argila. Variando as forças de pressão. Que fossem sentindo no tato as texturas e as formas que iam surgindo. Que percebessem que partes das suas mãos estavam fora ou dentro do bloco de argila.

Já de olhos fechados, muitos franziam a testa, não aceitando a proposta. Pedi que procurassem em suas mãos pontos que nunca haviam sido usados para apertar o barro. Percebendo quais formas estes gestos resultavam. Eles estavam em razoável silêncio. Algumas risadinhas. Algumas aflições pelo reconhecimento de novas sensibilidades nos dedos. Foi quando a Lívia(6) perguntou:

-O que é que eu faço com a forma que apareceu?

-Não olhe pra ela. Não se importe em melhorá-la. Invente novas forças, e recrie outras formas. – respondi.

Sentindo o incômodo do grupo o André tentou explicar para confortá-los:

- Pessoal, hoje é pra fazer como eu sempre faço! Só sente e imagina.

Pedro achou tudo muito estranho. Foi muito bacana provocar este estranhamento.

A história do Unicórnio - agosto de 2006

Chegaram todos ao ateliê, nem bem amassaram o barro e já ia começar aquele clima de intrigas. Mariana(8) provocava o Gabriel(8), que incomodava as outras garotas, que saía gritando para outra mesa, modelar sozinho.

Decidi contar uma história. Escolhi o conto tibetano O Unicórnio. Que ouvi, há muitos anos atrás. Tomei a palavra em um tom mais alto e disse:

-Era uma vez um jovem que vivia sozinho em um vale, no meio das altíssimas montanhas do Tibete.. Lá aonde se chega por um caminho bem estreito, parecido com uma corda. Com curvas pra cá. Curvas pra lá... (anexo)

Logo perceberam que eu estava lhes contando uma história, passaram a ouvi-la em silêncio. Só interrompendo para contribuir com suas esperanças e aflições em relação ao personagem e suas aventuras.

Enquanto ouviam, continuavam a modelar. Crianças amam histórias. Eu adoro contá-las. Sobretudo esta que é uma história muito importante pra mim. Quando acabei de contar, outra energia vibrava no ambiente.

As crianças estavam mais calmas. Havia se aberto em nós um outro canal de comunicação. Uma outra dimensão de vínculo.

Tivemos um dia de modelagem como há muito tempo não vivenciávamos. Positivo. Concentrado. Gostei muito de contar aquela história.

Só quando já ia indo embora que percebi, entre as peças modeladas, na estante de secagem, um tigre alado e uma casa, na floresta, que Livia havia feito.

Lucas – setembro/2006

-Sir está tudo bem com o Lucas? – nem bem chegou Laura(9) já foi perguntando.

-Quem?– perguntei sem ter a menor idéia de quem se tratava.

-O Lucas, Sir! – ela perguntou mais uma vez. Mas como ainda não havia entendido tentou me explicar sua preocupação:

-O meu jacaré. Ele sobreviveu à queima? – então suspeitei que fosse uma peça de cerâmica.

-Bem como nada explodiu no forno desta vez, ele deve estar bem sim. – respondi

Com um sincero alívio Laura foi contar aos seus parceiros Aninha(9) e Leo (9) a sobrevivência do Lucas.

Querendo saber melhor sobre o que se tratava aquela história, passei aquele dia mais perto deste trio ouvindo seus combinados. Havia mesmo uma turma de outras peças modeladas à espera do retorno do Lucas: para ele haviam modelado, cama, mesa, pratos, copos, cadeiras e uma esposa, quer dizer, uma noiva que esperava pelo seu retorno para celebrarem o casamento. Naquele dia estavam construindo a igreja onde o evento iria ser celebrado.

Leo e Aninha estavam em uma euforia imensa. Disputando a melhor proposta de confecção. Leo tem as mãos ágeis e, enquanto propõe, já modela. Aninha fala mais do que molda a argila, mas também é muito perspicaz. Laura é a roteirista do grupo. Consegue agrupar as idéias dos amigos em um roteiro sem fim. Há muitas aulas que este trio mantém-se envolvido com esta história. E parece que por muitas outras ainda irão permanecer neste enredo.

Mostra dos cursos extracurriculares – outubro de 2006

No final deste mês, o nosso curso de cerâmica deve participar da mostra dos Cursos Extracurriculares, da escola. Sei do prestígio que todos os alunos podem sentir ao verem seus trabalhos expostos. Mas também ficou evidente para mim, o quanto sofreram por não poder levar suas peças para casa durante todo o ano, para reservá-las à mostra. Levar seus trabalhos para casa significaria poder brincar com seus brinquedos. Sinto que as crianças estão nos fazendo uma concessão muito grande, em troca de algo que não compreender o valor.

Para registrar minha cumplicidade com o sentimento das crianças, escrevi no cartaz da entrada de nossa exposição:

Todos nós sabemos que as crianças não criaram estes trabalhos pensando em sua exposição. Um universo muito mais rico de motivações mobilizou cada uma, em cada forma modelada. Para todas elas, quase sempre, **o processo de criação é mais importante que o produto.**

Respeitando este valor da infância, penso que devo contar-lhes em que circunstâncias foram feitos estes trabalhos, e não apenas seus títulos. Por isso, como legenda desta exposição, apresento-lhes trechos do meu “diário de oficina”, onde descrevo minhas propostas, nossas conversas e suas histórias que se transformaram em temas de trabalhos...

Assim, pelos muros do ambiente da exposição, fixei trechos dos meus relatos e imagens fotográficas das crianças modelando.

Muitos pais vieram conversar comigo, elogiaram o trabalho, revelaram o quanto perceberam a importância desta atividade para seus filhos: **“meu filho adora esta oficina”, “minha filha conta nos dedos a semana passar para se encontrar com você”**. Outros professores da escola que não conheciam a proposta deste curso extracurricular vieram conversar comigo, demonstraram muita admiração pelo enfoque e pelos resultados. Ninguém fez comentários sobre o que está mais bem feito ou mais bonito. Todos compreendem a beleza da oportunidade destas crianças se expressarem.

Sinto que a mostra dos trabalhos foi muito importante e significativa, para mim.

III.1.b Diário– 2007

Reencontro – Abril de 2007

Há crianças novas nos dois grupos, são colegas dos alunos antigos. Fiquei tão envolvida com os relatos das férias dos alunos “antigos”, que não pude me aproximar deles. As crianças voltaram cheias de idéias para modelar. Há projetos de toda ordem: coisas em cerâmica que foram vistas em outros países, conchas das praias, coisas de fazenda... Foi um dia intenso, com muitas solicitações diferentes. Todos queriam relembrar onde ficaram as ferramentas, as lonas da bancada, os rolos de placas, esponjas, etc. Como as crianças novas conheciam as crianças antigas, pareciam bem enturmadas. Assim não me preocupei em iniciá-las em técnicas da arte cerâmica. Seus colegas estavam dando conta disso.

Estávamos em um daqueles momentos em que a concentração de todos vibra na mesma intensidade. Em geral, isto ocorre quando estão todos conversando. Este me parece ser um diferencial no processo criativo de crianças e de adultos. Os adultos em meu ateliê mergulham em um silêncio profundo quando criam. As crianças intensificam a fala quando estão criando. Podem mesmo até, falar sozinhas. Ou falar em grupo sem que realmente estejam conversando. Pode não haver uma troca de informações. Apenas uma exposição de idéias, que soa na mesma batida, como maritacas no fim da tarde. Tenho a impressão de que todos cantam a mesma canção. Foi quando abri minha escuta, e ‘peguei’ uma conversa segredada. Meu ouvido registrou uma interferência, um ruído que invadiu a frequência que o grupo estava sintonizado.

Já havia se passado a primeira meia hora de aula, quando Murilo(10), um aluno novo que entrou hoje neste grupo, se aproximou de uma aluna que já esta conosco desde o ano passado, a Laura(9), e disse:

-Não entendi o que é que é pra fazer?

E com ar de satisfação por compartilhar com o amigo o que estava experimentando em nossos encontros, Laura disse:

-Aqui, você faz o que você quiser, não é legal!

Ao longo do ano passado, fui reduzindo minhas propostas. Vinha cultivando o desejo de ser menos propositiva e mais possibilitadora sem, no entanto, deixar de ser provocadora. Esta fala da Laura confirma que estou no caminho.

Turbilhão – abril de 2007

Assim que chegaram ao ateliê, as crianças encontraram o seu espaço, escolhendo por onde vão ficar em função de parcerias e amizades. Tomaram suas porções de argila e iniciaram o amassado, pelas mesas ou no chão. Batendo, pulando, apertando. Então iniciaram as suas modelagens. Aos poucos, como pipocas estourando na panela de óleo quente Começam a aparecer as solicitações:

-Sir, me ajuda a abrir uma placa bem grande!

-Sir, como eu faço pra esse gigante ficar de pé.

-Sir, onde está o escavador? ... O rolo? ... A esponja?... Os carimbos?

-Sir, precisa por jornal dentro dessa cabeça do meu boneco?

-Sir meu irmão pode participar da aula hoje?

Muitas vezes, fiquei muito atordoada com este turbilhão de demandas diferenciadas. Nestas horas, lembro de respirar, sempre, de priorizar os pequeninos e de dividir as soluções dos problemas dos pequenos com as crianças maiores, quando possível.

As crianças conversaram o tempo todo. Eu passei pelos grupos atendendo aos chamados e solicitações. Deu tempo também de ouvir e contar piadas e casos engraçados. Deu tempo de dar e ganhar abraço e beijos das crianças.

As modelagens prontas foram sendo levadas à estante de secagem. Quando me aproximei dela, para organizar as suas prateleiras e abrir espaços, identifiquei algumas peças que precisavam de reparos. Chamei pelos seus donos e pedi às crianças os consertos necessários dizendo:

-Sua peça pode ser mais leve, precisa ocar melhor. Com a parede grossa desse jeito ela pode ter bolhas e estourar...

Estourar é a palavra mágica para atenderem às minhas indicações.

- E este quadro de quem é? Vamos fazer um furinho pra depois ficar fácil de pendurar?

Como não posso estar com todos, o tempo todo, e como cada um faz um trabalho diferente, este momento de passar uma vista geral nas peças que já estão na estante, tem sido necessário. Também sempre é preciso avisar-lhes que está na hora da limpeza das ferramentas: as meninas apelidaram isto de “momento Cinderela”, eu achei o máximo. Ao final do encontro de uma hora e meia, estava exausta, como sempre. Mas muito satisfeita, como sempre. Por poder oferecer esta liberdade de criação às crianças.

Cora Caracol - maio de 2007

Há uma nova garotinha em nosso grupo. Eu já tinha dito ao pessoal da secretaria da escola que não havia mais vagas. Mas me garantiram que este era um caso de “*extrema necessidade da criança*”.

Assim que chegou na sala, com roupas de fada, Cora(5) me deu um abraço apertado e disse:

-Obrigado por me deixar ficar, eu queria tanto fazer cerâmica!

Ela é extremamente ativa, falante, extrovertida. Chegou decidida:

-Eu quero fazer um caracol, você me ensina!

- Mas, eu nunca fiz um, podemos tentar juntas?- respondi perguntando.

Depois de amassarmos bem o barro dividimos porções iguais para nós duas. Eu tive a idéia de enrolar um uma grande minhoca de barro para fazer o corpo. E mostrei à ela. O que eu fazia Cora reproduzia em sua porção. Apertei a massa puxando um cilindro. Rolei este pela mesa com pressão para que fosse crescendo. Cora repetia meus gestos:

-Vai e vem, vai e vem, olha gente como vai crescendo, é mágica! – gritou enquanto esticava seu rolo.

O barro estava bem molinho e foi obediente ao nosso comando. Sua amiga Tereza juntou-se a nós oferecendo ajuda

-Já sei agora é só enrolar essa cobrora e vai aparecer meu caracol, né? Que fácil!

Rapidamente, Cora foi até a caixa de ferramentas e escolheu sozinha uma delas para desenhar os olhos de seu caracol:

-De verdade o caracol tem olhos nas antenas, mas o meu vai ficar assim.

Depois buscou no pacote de argila mais um pedaço e fez uma plaquinha. Recortou como um babado de saia e colou por baixo de seu caracol e disse:

-Essa é a meleca que sai dele quando ele anda. Você já viu isso? O caracol desenha andando.

Tudo isso se passou em apenas 20 minutos. Fiquei muito impressionada com a habilidade motora, a autonomia, a esperteza na escolha de materiais e procedimentos a cada etapa e, sobretudo, com o entusiasmo desta garotinha.

Ela não precisava que eu a ensinasse a fazer um caracol. Foi preciso apenas uma pequena “dica” construtiva, espaço e liberdade. Tanto que repetiu os gestos e fez outro caracol sozinha.

Com o mesmo desprendimento e iniciativa, Cora passou pelo momento de esmaltação, algumas semanas depois.

Como ainda não sabe ler, ela perguntava aos colegas pelas cores de cada potinho mas, desconfiada, vinha à minha procura:

-Sir, é verdade mesmo que esse pó cinza vai ficar verde? Fala a verdade que eu confio em você!

“Que bom”, eu pensei. Tem coisa melhor que uma criança confiar em você? Tem coisa mais séria que isso? Tem maior responsabilidade para um educador? Penso que não.

Cora planejou desenhos com as tintas e arriscou sobreposições que trouxeram tonalidades novas maravilhosas aos esmaltes, depois da queima.

O resultado de todo seu entusiasmo e confiança se expressou em suas peças.

Pés e sapatos – junho de 2007

O dia foi muito quente. Faz muito calor embora seja junho. As crianças me pediram para ficarem descalças. Eu achei uma ótima idéia e fiquei também. Em um segundo, passamos a reparar uns nos pés dos outros, comentando as nossas diferenças.

Logo alguém perguntou:

-Sir, hoje tem proposta?

-Que tal, cada um modelar o seu próprio pé? – foi a idéia que me passou pela cabeça. Não havia trazido proposta alguma. Como sempre, as crianças melhoram nossas sugestões. Muitos resolveram modelar seus sapatos ou criar novos utensílios.

Não havia programado nada antecipadamente, foi muito importante perceber a fertilidade de uma proposta “improvisada”. Criada a partir de uma contingência: estarmos descalços pela primeira vez. A temática, tão simples, contagiou e desafiou a todos. Cada um queria inventar um calçado mais bacana.

Muitas crianças modelaram o sapato que calçavam. Outras modelaram o sapato que um dia desejam calçar. E outras, o próprio pé. E soluções incríveis foram incorporadas ao projeto inicial.

Onde e como ficar – junho de 2007

Assim que chegam à sala, todas as crianças se dirigem às bancadas, participam da arrumação das ferramentas e dos potinhos com esponjas úmidas que todos os dias estão dispostos nas mesas. Em seguida encontram o ‘seu lugar’ para modelar. Ofereço total liberdade para esta escolha.

Algumas crianças preferem continuar ao lado de seus colegas de classe. Estão brincando de narrar histórias e inventando seus personagens no barro. Brinquedos. Cada um em sua porção de argila cria algo para complementar o enredo que perpassa a conversa do grupo.

Outros decidem juntar suas massas e modelar um mesmo ‘trabalho’. Uma só peça. São crianças muito corajosas, que mantêm uma profunda intimidade entre si. Elas se expõem ao risco dos conflitos de uma relação muito íntima. Mas aprendem a resolvê-los.

Há amizades fixas que, embora definam o lugar sempre próximo destas crianças, não se refletem nas produções plásticas. Estas se mantêm independentes tanto nos temas quanto nas técnicas empregadas.

Há crianças que mesmo sem ter afinidades iniciais acabam se aproximando, pelo interesse de uma delas em aprender o procedimento que a outra está empregando. E isto dinamiza uma grande amizade.

Há parceiros de criação que respondem à liderança de uma arquiteta, executando seus projetos.

Juntos ousam criações grandiosas impossíveis de se realizar sem a colaboração dos parceiros.

Outras vezes é a grandiosidade e o deslumbramento por uma idéia comum, de trabalho a cumprir, que pede a parceira. Unificadas no imaginário de uma fantasia, as crianças mantêm-se juntas por um tempo indeterminado.

Tem até jeito de ficar no banco, próprio de cada um.

Mesmo sozinhas, as crianças escolhem trabalhar nas mais diferentes circunstâncias e posições. Faz parte da entrega do corpo à criação, algo inerente à natureza infantil.

Mas, posso pedir que fiquem todos juntos, para experimentarmos a mesma modelagem, em torno de uma grande roda, e isso lhes dá a sensação de pertencimento a um grupo.

Aqui na oficina, as crianças também podem parar um pouquinho de modelar e ficar por perto, entretidas em outra coisa bacana. Depois voltam para o barro.

Para mim, o importante é garantir-lhes a liberdade para isso tudo. Porque não há criação sem espontaneidade.

Não sei o que modelar – maio de 2007

No meio do turbilhão de solicitações das crianças, e ainda, empenhada em registrar nossos encontros em fotografias, fui agarrada pelas pernas por uma garotinha. Lívia, 7 anos, aflita me falava: ***-Eu não sei o que modelar!*** Há tempos esta questão vem perturbando esta menina. E outras crianças também

Como sempre faço nestas circunstâncias, perguntei-lhe se não queria fazer outra coisa, como desenhar ou ler gibi e quando lhe desse vontade, poderia voltar para modelagem. Ela me respondeu: ***- Não Sir! Eu estou com muita vontade de modelar; mais eu não sei o que fazer!*** Ela não estava angustiada nem desanimada. Estava aflita e ansiosa. Penso que isso ocorre, exatamente por ela estar presa ao plano das idéias, esperando que uma proposta legal, externa, lhe encante, que faça com que “saiba” o que fazer. Isto a impede de deixar fluir a imaginação. Ela está preza a juízos, razões, nomes. Mas ‘dar forma’, não é uma atividade conceitual.

Impressões – maio de 2007

Este ano, voltei com a proposta de imprimir na argila imagens, formas e relevos. Para isso, sugeri que as crianças saíssem do ateliê, e andassem pela escola, recolhendo impressões. Na verdade disse a elas: traga a sua melhor impressão da escola!

Essa é uma brincadeira super gostosa.

As crianças apertaram suas porções de argila sobre a grade da escola, sobre o tronco de árvores, sobre a sola dos seus tênis, na parede, sobre superfícies com texturas diferentes.

Foi uma surpresa para todos nós, a capacidade da argila em registrar relevos tão sutis. A argila exalta as texturas de superfícies que nos passam despercebidas.

Voltando ao ateliê, alguém divulgou com alarde esta notícia: *‘nossas digitais ficam marcadas no barro’*. Esta revelação contagiou todo o grupo e dinamizou uma grande experiência de impressões de partes do corpo na argila, como dentes, orelhas, sobrancelhas, lábios, cotovelos, narizes, etc.

Eu havia trazido uma imagem de uma obra de arte, de uma ceramista contemporânea para lhes mostrar, que dialogava muito com o que estavam fazendo. Quando apresentei às crianças, algumas pensaram que era uma casca de caramujo do mar, outras acharam que era um pedaço de osso da coluna vertebral humana. Mas tratava-se de um trabalho da artista plástica, brasileira, de origem japonesa, Katsuco Nakano.

Então perguntei:

-Como vocês acham que ela fez esta peça?

As crianças passaram a expor procedimentos diversos: “primeiro ela fez a parte fininha puxando a argila assim, depois furou com um rolinho aqui, então abriu estes buraquinhos com um ocador...” Não paravam de sugerir etapas de modelagem, mas então, lhes disse:

-Este trabalho se chama “Gesto Único”. Porque é possível construí-lo com um único gesto. Sabem qual é?

Como ninguém se atreveu a propor nada nestas condições, por uns 5 minutos, eu li para eles este trecho do catálogo da exposição desta ceramista:

“Registros

A mão é a matriz, espaço gerador, lugar onde se efetua a concepção, a reflexão, onde se coagulam as semelhanças e diferenças; é a forma em negativo. Forma e contra-forma, positivo e negativo se reúnem no mesmo ato, num mesmo dispositivo operatório de morfogênese. As formas encontradas nesse processo de deformação, são registros de momentos, congelamentos de instantes de vida, presença e ausência ao mesmo tempo, como ocorre na fotografia.

Síntese

A tensão muscular que vai comprimindo o barro, vai compactando, e se conformando até imprimir os ossos da mão: até atingir a essência, a síntese total, até transformar o tudo em um mínimo, sem a perda dos detalhes.”

Todos ficaram com cara de dúvida. Então lhes demonstrei como poderíamos esmagar uma porção de barro na palma de uma das mãos, que se fecha com força. E, de uma vez, aquela forma apareceu na argila apertada. Todos quiseram experimentar. Chamaram estas peças de amassadinhos. Julia A. , que também havia ficado muito surpresa falou:

-Sir, como uma peça tão simples de fazer tem uma explicação tão complicada?.

Um microfone – junho de 2007

Há algumas semanas, notei que uma nova garotinha de nossa oficina, sempre muito quietinha, movimentava a mesma porção de argila, por toda aula, sem produzir forma alguma. É Manuela(8), irmã de Murilo(10), que é um de nossos alunos mais produtivos e empolgados com o seu trabalho, na modelagem em argila.

Ao ver o seu irmão tão envolvido com a Oficina de Cerâmica, sua mãe imaginou que a vivência junto ao barro seria positiva para ela, também. E, assim, inscreveu Manuela neste curso. Tinha um outro motivo: sua mãe ficara sabendo, através de Murilo, que uma criança deste grupo havia passado por uma cirurgia vital, e que andava trazendo este tema para suas modelagens. Como também Manuela havia passado por uma cirurgia, recentemente, no abdômen, sua mãe imaginou que esta atividade poderia fazê-la elaborar as angústias desta experiência.

Acontece que há semanas, que ‘Manú’ enrola a mesma argila e nada sai dali. Ela me parece triste, fica conversando com várias colegas, e disfarça seu olhar quando eu me aproximo. Hoje decidi tomar coragem e perguntei:

- Surgiu alguma forma nesta sua argila Manú?

Bastante acanhada, ela olhou para aquele rolo que, aleatoriamente, suas mãos produziram, levantou-o e apresentou para mim:

-Sim. Um microfone!

Tomei-o em minhas mãos. Coloquei-o diante de sua boca e perguntei.

-E o que você quer falar nele?

Ela prontamente me respondeu:

-Que eu não quero modelar.

-E o que você quer fazer?- perguntei.

-Dançar! - ela me respondeu.

Mais tarde conversei com sua mãe e, juntas, avaliamos que a cerâmica não estava contemplando as vontades de Manuela. Como ainda não é possível que ela participe de atividades físicas, sua mãe considerou prudente aguardar algumas semanas para inscrevê-la no curso extracurricular de danças brasileiras que a escola também oferece.

Meses depois, vi a “Manu” na apresentação de dança do final do ano, e pensei: que maravilhoso foi aquele microfone!

Carimbos – junho de 2007

Enriquecendo o potencial da argila em impressionar-se com imagens, trouxe novamente este ano para as crianças, a proposta de confecção de carimbos feitos no próprio barro. Depois que foram levados para a queima de “biscoito”(800° C), eles adquiriram resistência e puderam ser impressos sobre a massa mole sem se desmanchar.

Gabriela (8) ficou entusiasmadíssima com eles e, durante vários encontros deste mês, abriu muitas placas para utilizá-los. Chamou minha atenção o fato de que ela os utilizava de um modo particular. Não apenas os imprimia aleatoriamente, mas os arranjava fazendo uma composição. Gabriela desenhava com os carimbos.

Foi a Clara (8), sua grande amiga e companheira, quem, diante de uma de suas placas maiores, fez um comentário que abriu um novo horizonte para Gabriela, dizendo:

-Nossa Gabi, esta sua placa parece um tecido, vem ver Sir!

E quando eu cheguei perto, a Gabriela já havia recortado uma de suas placas-tecido e feito um biquíni.

-Um biquíni de cerâmica! Pode, Sir? – exclamou a pequena Júlia(8).

-Claro que pode! - respondi.

Gabriela transforma com muita rapidez o que tem pela frente. Um rolo de argila dobrado vira uma cabeça de cavalo. Um pastel de argila passa por poucos apertos para virar um gato dormindo. Ao vê-la trabalhar, sinto que suas mãos comandam seus pensamentos, porque os gestos parecem chegar antes da intenção. As mãos mais do que seus olhos parecem guiar suas produções. Seus olhos descobrem possibilidades iniciadas pelos dedos. E se surpreendem.

Máscaras - agosto de 2007

Assim que chegaram, as crianças começaram a brincar com as bolas de jornal amassado, que eu já havia preparado e estavam sobre as bancadas. Elas seriam nossos suportes para a construção das máscaras que iria propor.

Pedi que folheassem os livros que havia trazido. Era uma publicação do Centro Cultural Banco do Brasil, em função da exposição Arte da África, do acervo do Museu Etnológico de Berlim. Nela puderam ver objetos (máscaras, mobiliário, vestuário, vestimenta, adornos, etc) dos povos africanos que viveram entre séc. XIII e XX.

As crianças ficaram muito inquietas ao ver aquelas imagens:

-Quem fez isso era criança ou adulto?- (Rafaela,7).

-Credo, porque eles fazem um rosto assim tão feio. (Isabela,6)

- Eu tô achando tudo lindo. (Gabriel,9)

-Olha os dentes daquela serpente!(Natália,5)

-Serpente não tem dente. (Rafaela,10)

-Mas essa tem! (Natália,5)

-Porque eles faziam o pescoço tão comprido? (Helena,8)

- Ai que linda essa boneca! (Clara,5)

-Minha tia tem um banquinho igualzinho a estes.(Natália,5)

-Eles que inventaram o violão, Sir ?” (Manuela, 7)

Deixei que ficassem por muito tempo sobre os livros. Na verdade, poderiam ficar ainda mais, quando o tomei em minhas mãos para lhes mostrar a série de máscaras que havia nele. Algumas delas eram muito assustadoras. Disse-lhes que elas representavam forças da Natureza, que eram celebradas para alguma necessidade da comunidade, e que estas forças ligavam os homens ao mundo sobrenatural.

Havia no livro um prefácio do nosso ministro da cultura Gilberto Gil, que resolvi ler para as crianças:

“Existe mesmo uma arte africana? Ou melhor dizendo, há algumas características gerais que identifiquem a produção artística em diversas civilizações africanas? ... a nossa arte não é contemplativa nem uma realização narcisista . Ela nunca foi apenas uma representação do mundo. Ela é, em todas as Áfricas, e também nas Áfricas de exílio um instrumento de construção do mundo, um instrumento mágico que faz chover ou que espanta as pragas, um instrumento filosófico que traduz um conceito e divulga uma sabedoria, um instrumento que nos possibilita o amor, o prazer, o paladar... uma arte viva que produz vida.”(CCBB, 2004)

-Como assim, Si?– perguntou Marina, quando eu já ia percebendo a encrenca que seria explicar aquilo tudo e, ao mesmo tempo, me perguntava o porquê havia decidido ler aquilo para as crianças.

-Bem, o ministro Gilberto Gil quis dizer que... – engasguei.

- Que os africanos daquelas tribos não construíram estes objetos para fazer parte de exposições nos Museus. – engasguei de novo

De repente, tudo ficou claro para mim e saí dizendo:

- Eles criaram estes objetos para serem usados em diferentes situações: pra vestir, pra sentar, pra tocar música, pra dançar, pra fazer magias, pra chamar os

espíritos ancestrais quando precisavam da sua ajuda, pra pedir às forças da Natureza tudo de bom para a suas plantações, coisas assim. –foi a explicação que foi aparecendo na minha mente, e não acreditava que teria conseguido esclarecer o complexo texto do ministro Gil. Mas uma criança arrebentou o silêncio que se fez por alguns segundos dizendo:

-AAAAh! É como agente. A gente não faz estas coisas pra mostrar. A gente faz pra brincar mesm. (Sofia, 7)

Esta seria uma das “considerações filosóficas” de Sofia, mais caras que eu iria receber.

Sugeri que fizéssemos máscaras, para celebrar as coisas que são importantes para cada um de nós. Apareceram máscaras assustadoras para espantar pesadelos, máscaras para agradecer as flores da Natureza, máscaras de gatinhos e de cachorrinhos para festejar os animais de estimação, máscaras com a face do pai, da mãe ou de um grande amigo para celebrar a confiança e o amor. Além de uma série de braceletes e potes.

Trio calafrio - setembro /2007

Um pouco afastadas dos outros alunos, três crianças trabalham sempre juntas desde o início de maio. Laura(9), Murilo (10) e Joham(10) : o trio calafrio, como passei a chamá-los.

Eles conversam o tempo todo sobre os filmes que tem assistido e os livros que leram da série do 'Harry Potter'. Os três se empenharam para criar em argila o mundo em que habitam: castelos, calabouços, uma série de aranhas e serpentes gigantes, feitiços, animais ferozes com duas cabeças, sábios, plantas especiais que curam doenças e que transformam pessoas, caldeirões de poções secretas, portais para outras dimensões, fantasmas, perdas familiares irreparáveis, maldições, ilusões, mistérios, perigos, escolhas, amigos fortes, pessoas cruéis, aprendizados importantes e muita magia.

Em todos os encontros, solicitaram uma quantidade muito grande de argila. Trabalham juntos cooperando, mas também brigando muito. Cada detalhe dos personagens era intensamente debatido: uma textura da pele, o tamanho das asas, cor dos olhos, etc. Foram bastante ousados em construir peças monumentais, (seus animais tem, em média, entre 25 cm de largura por 30 cm de altura, e seu castelo, entre 45 cm de largura por 30 cm de altura), modeladas em grandes placas de argila que assumiram a forma de castelos e casas com vários andares.

Muitas peças desmoronaram. Outras sobreviveram. A conversa é intensa. Cada um propõe um novo personagem, uma nova forma de confeccioná-lo, de pintá-lo. Discutem muito, brigam. Mas nunca se largam, nem abandonam o projeto em comum. Ao mesmo tempo em que criam suas modelagens, trocam muitas informações sobre os eventos e os personagens dos filmes assistidos e dos livros lidos das histórias “Harry Potter”. Entraram de tal maneira na vivência desta narrativa, e ao mesmo tempo desenvolveram tamanha intimidade com a argila que em uma de suas peças (ao lado), representaram um “ser do castelo” com tamanha síntese e simplicidade que atingiram uma alta expressividade. Esta peça, sóbria e sombria, chamou a atenção de todos na Mostra final.

Modelar um dragão de duas cabeças e um castelo foram seus maiores desafios. Embora solicitassem muito o meu auxílio, muitas de minhas propostas construtivas não foram aceitas, porque não se adequavam às necessidades da forma imaginada,

compartilhada pelos três. Os procedimentos que ofereci, só eram aceitos se garantissem a realização da forma compactuada na imaginação dos três. Isto ficava muito claro pra mim.

Foi bastante interessante para mim, perceber que a busca de um recurso técnico comigo, não era aleatória. As crianças não aceitavam um procedimento que rompesse com as necessidades do projeto imaginado. E foi um exercício muito importante para mim, primeiro estabelecer um contato íntimo com a forma imaginada pelos três, para depois oferecer um recurso que viabilizasse a expressão daquilo que desejavam.

Como Laura, a menina do grupo, tão bem representou, em um desenho que realizou em uma placa, o mais bonito de todo o empenho destas três crianças, é a amizade que sustenta esta produção.

Helena – junho de 2007

Helena(8) tem andado distraída; ou será concentrada demais? A produtividade do ano passado, quando Helena surpreendia-me na rapidez de modelar dezenas de peças a cada encontro, está de ponta cabeça. Agora ela passa todo o tempo com uma mesma massa, trabalhando relevos sutis. Acrescenta muita água, atenta às suas sensibilidades de tato. Observa as texturas que a esponja encharcada produz na superfície da massa. Ela sabe que a peça que faz, pode não sobreviver à queima, mas quer assim. Esta é a experiência pela qual lhe interessa passar agora. Fico intrigada com a indeterminação dos desdobramentos do processo de criação de cada criança. Já em outra tarde, Helena ficou encantada com a forma da esfera e brincou com a possibilidade de construção de uma pirâmide, com a união de muitas esferas. Mas o tempo do encontro acabou e ela interrompeu sua experiência. Para onde irá caminhar seu percurso?

Nina: modelagens de resistência - Junho de 2007

Quando cheguei à escola, encontrei com Nina, aluna do curso no ano passado, a garotinha dos gatinhos. Este ano ela não está no grupo. Mesmo brincando no parque da escola, Nina sempre vem ao meu encontro, só para me cumprimentar. Hoje foi interessante porque, quando entrei no ateliê, vi sobre as bancada de secagem muitos trabalhos em argila: parte do projeto “paisagens urbanas”. Soube que a professora de artes da escola, percorreu o bairro da Vila Madalena com uma turma de crianças, que registraram cenas urbanas em seus ‘desenhos de observação’. Mais tarde, no ateliê, as crianças foram convidadas a modelar em argila o desenhos que haviam registrado. Fui passando os olhos pelos trabalhos e um deles chamou minha atenção. Era uma calçada, com um muro alto; sobre o muro estavam dois gatos esticados em posição de briga. Olhei no papelão sob o trabalho e confirmei o nome de seu autor: Nina, 3º ano. As crianças encontram muitas formas de sobrevivência para seus “desenhos de resistência”.

Notícias cubolísticas - setembro de 2007

Talvez seja porque estou sempre com a máquina fotográfica registrando a crianças, ou talvez, porque em todas as famílias há uma febre pelas máquinas digitais. O fato é que, um dia um grupo de meninas resolveu modelar no barro suas próprias câmeras fotográficas.

A proposta contagiou a todas do grupo de amigas. Julia L. (7), Júlia M.(7), Sofia(7) Ana(8) e Isabel(8) acabaram fazendo câmeras de filmagem e um microfone. Com estes “objetos” passaram a brincar de “ser repórter”. Fotografavam umas às outras e também faziam entrevistas. Fotos e reportagens eram “impressas” em pequenos torrões de argila. Acho que foi diante desta brincadeira, que, em um encontro de setembro, Ana(8) teve a idéia de lançar um Jornal: “*O Notícias Cubolísticas*”.

As “fotos-fantasia” e também uma seleção de reportagens recortadas de jornais “*de verdade*”, foram embrulhadas e guardadas dentro de cubos de argila devidamente ocados.

Na brincadeira, as notícias podiam ser “lidas” pelos furinhos deixados em uma das faces dos ‘cubos-jornal’ ou ‘jornal em cubo’. Na brincadeira, cada garota lia para as outras uma notícia diferente, olhando através daquele burquinho, revelando o que rondava a imaginação de cada uma.

De onde vêm estes enredos das brincadeiras? E para onde vão? Revendo este episódio fiquei pensando, se, não haveria algum paralelo entre o enredo de uma

brincadeira criativa como esta e uma dezena de exemplos da arte conceitual exposta nas bienais de São Paulo?

Há uma atitude contemporânea na arte infantil ou há uma atitude genuinamente infantil na arte contemporânea?

Sereias – setembro/outubro de 20007

Não tenho a menor idéia de como isso começou. Quando dei conta, algumas meninas estavam extraordinariamente comprometidas com a modelagem de uma sereia “enorme” para aquelas mãozinhas tão pequenas.

Isabela (5), Rafaela(5), Tereza(5) e Cora(5) haviam aceitado a idéia da Clara(5) de juntar suas porções de argila para um grande projeto coletivo. E como a massa que resultou desta junção, era grande demais para os seus bracinhos miúdos, chamaram por mim para amassá-la. Depois, dividiram-se em pequenos subgrupos para confeccionarem o corpo da sereia, a cabeça da sereia e a pedra da sereia.

A espera pela secagem e a passagem pela primeira queima foi vivida com muita aflição por estas pequenas garotinhas, durante duas semanas. Enquanto isso, iam modelando o ambiente em que aquela sereia iria “viver” e seus amigos: peixes, cavalos-marinhos, algas e até uma sereiazinha filhinha.

Infelizmente eu tive que trazer-lhes más notícias: o corpo da sereia havia explodido no forno. Diagnóstico: dezenas de bolhas de ar internas. Sem expressar dúvida alguma, as cinco garotinhas puseram-se a modelar um novo corpo. Desta vez, bateram o barro por mais tempo e deixaram o modelo mais fino. No entanto, dedicaram-se por muito tempo na textura das escamas, acrescentando

muita água à peça. E, novamente, o fogo, este juiz implacável, não aprovou a construção: outro corpo de sereia estilhaçado.

A notícia da segunda explosão, causou comoção geral, por toda a turma. Todos as incentivavam a uma nova tentativa, afinal “*vocês já tem a cabeça dela!*” diziam. Realmente a cabeça já estava até esmaltada e aprovada pelo fogo da segunda queima. As garotas aceitaram o desafio e confeccionaram um novo corpo de mulher com rabo de peixe, ainda mais vigoroso e elegante. Desta vez decidiram aceitar a ajuda da Lívia(7) para ocar a peça.

No entanto, o fogo ainda teve a crueldade de causar-lhe algumas rachaduras no pescoço e no braço esquerdo. Mas, eu pude resolver, com uma poderosa cola adequada para cerâmica.

No dia da esmaltação todas estavam orgulhosíssimas do feito. E já combinavam que estas peças passariam um tempo na casa de cada uma.

Lamas – novembro - 2007

Sempre recomendo às crianças a serem econômicas na quantidade de água acrescida à argila. Embora seja a água quem oferece plasticidade a esta rocha friável, o excesso de água desestrutura a sua organização química e faz a lama, que é impossível de modelar. Reconhecer a fronteira entre a plasticidade desejada e a perda da possibilidade construtiva, não é tarefa fácil, corresponde ao difícil capítulo no qual se trata de aprender a lidar com ‘limites’.

Em um encontro de novembro, enquanto a maior parte do grupo havia aceito aquela minha recomendação, duas garotas, Clara(5) e Rafaela(5), reclamavam :

-A gente não quer pôr só isso de água, agente quer fazer lama! Deixa vai Siiii. É tão gostoso!

Eu sabia a que delícias se referiam. Tantas e tantas vezes, em meu ateliê, havia experimentado este mergulho na lama, quando faço a reciclagem dos cacos secos de barro, restos e sobras das diversas peças que produzo. Nesta tarefa, cada toquinho de barro deve ser estilhaçado e depois re-hidratado. E depois de ser bem misturado e amassado volta à condição ideal de modelagem. É um procedimento que já me fez dar este mergulho na lama, que as alunas me pediam agora. Dentro de mim, ressoava a certeza: conheço esta delícia que me pedem.

Jurei para elas que em breve teríamos toda uma aula só para fazermos lama. Disse que até precisávamos daquela lama. Que na verdade se chamava barbotina, que usaríamos para colar peças grandes.... Fui interrompida:

-A gente não quer fazer outro dia, a gente quer fazer hoje. A gente precisa. É tão gostoso. Pode né!!!

Deixei. Rafaela e Clara puseram-se a fazer lama. Tereza juntou-se a elas. Dei-lhes um balde e lá adicionavam todos os restos de argila que sobravam dos colegas e os amassavam em muita água. O toque na lama causava uma sensação arrepiante.

Elas gritavam eufóricas:

- É coco!

Dedos colados, mão de pato, mãos unidas, dedos entrelaçados que se apertavam deixando a barbotina escapar por minúsculos espaços. Barulhinhos estranhos. Risadas. Coceiras quando a camada fina de lama seca na pele. As linhas das mãos ficavam mais evidentes, os pelos da pele ficam arrepiados... Elas tinham muito que contar para todos do grupo que se contagiaram com toda aquela alegria.

Estávamos no final de um semestre e muitos cacos de peças quebradas tinham se acumulado. Depois de vê-las mergulhadas naquele balde com tanta alegria, tomei coragem e propus que todo o grupo participasse da reciclagem daquela argila toda.

Os cacos precisariam ser quebrados com muito vigor. Usando um martelo, um grupo de garotas se responsabilizou por esta parte.

De repente, o que poderia representar uma tarefa árdua e trabalhosa, transformou-se em uma maravilhosa brincadeira.

Foi Gabriel quem propôs:

-Tá bom que eu era um diretor de um orfanato e estamos preparando brigadeiros para as 200 crianças que vão chegar?

Isto era o que faltava para tornar aquela experiência ainda mais gostosa: uma narrativa lúdica. Para as crianças que estavam quebrando os cacos de argila secos em uma caixa Gabriel, dizia:

-Rápido! Precisamos de mais extrato de cacau!

Para aquelas que mexiam as argilas no balde com água, ele orientava:

-Mexa bem esta mistura precisa ficar muito boa!

Pedindo que outros trouxessem mais jarras de água, ele recomendava:

-Despejem o leite condensado aqui!

E para mim, ele explicou:

-Sirlene, eu sou o diretor do orfanato, as crianças já estão para chegar, temos que fazer 200 brigadeiros! E bem rápido.

Quando me dei conta, em outro canto da sala, Helena(8) estava totalmente organizada para criar coberturas coloridas para os brigadeiros, tendo Natália(6) como sua assistente. Para isso resolveram misturar argila, água e raspas de lápis aquarela em uma dezena de potinhos.

-Essa cobertura vai ficar uma maravilha! - disse o diretor.

Todas as crianças estavam ao comando do Gabriel, adorando participar daquela brincadeira, que durou mais de uma hora.

Muitos saíram da aula com lama nos cabelos e nas roupas. A sala nunca ficou tão suja e tão cheia de vida. Nesta escola, conto com uma equipe de apoio maravilhosa que compreende o valor desta “sujeira” para as crianças.

Foi Julia(8) quem saiu dizendo:

-Sir essa foi a melhor aula de todas!

Mostra do curso – novembro de 2007

A Mostra dos trabalhos, feitos no curso extracurricular da Oficina de Cerâmica deste ano, encontrou um espaço muito especial para ser instalada.

Acontece que o muro do corredor de entrada da escola Caravelas é formado por tijolos vazados que serviram como estantes, individualizadas, para cada peça. Particularmente gostei muito desta forma de expor os trabalhos, porque refletiu a individualidade de cada objeto criado.

No total eram quase trezentas peças em exposição.

Desta vez, como cartaz de introdução à exposição, registrei:

“As melhores impressões’

impressão-impressionante-impressionismo-imprimir:

“Verbo: ‘marcar, gravar, incutir, transmitir, exprimir’.

Do latim *imprimere* : estampar por meio de pressão.

Do francês ‘*impressionnisme*’ termo usado a propósito de certo quadro de Claude Monet, chamado *Impression* e posteriormente o termo é adotado pelos pintores que seguem esta Escola que defende uma postura subjetiva diante da arte.”

(Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa – Antônio G. Cunha)

Esta é uma mostra dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do curso extracurricular “Oficina de Cerâmica”.

Alguns trabalhos foram modelados atendendo às minhas propostas. Sugiro temas (como sapatos) ou dinâmicas (como tirar impressões dos espaços e de nossos corpos).

A maior parte foi modelada a partir de motivações particulares. E embora possam ser agrupados em temáticas recorrentes (como animais, vestuário, utilitários, personagens, lugares, etc.) foram confeccionados em contextos diferentes, em momentos escolhidos particularmente, conduzidos por objetivos individuais e necessidades subjetivas.

São seus brinquedos e nos contam suas histórias.

Durante um de nossos últimos encontros deste ano, fomos juntos visitar a exposição. Todas as crianças demonstraram a mesma ansiedade em encontrar suas peças entre aquelas centenas de trabalhos expostos. Alguns se sentiam orgulhosos pela presença de sua modelagem naquele espaço. Mas, muito maior era o sentimento de frustração diante da impossibilidade de levá-los imediatamente para suas casas. Para que? Para brincar é claro.

Em outro cartaz apresentei uma descrição do processo de trabalho:

Primeiro o barro foi muito bem amassado, para que se retirem as bolhas de ar internas da massa.

Depois pode ser modelado.

As peças ficaram então secando por dias ou semanas.

Então juntas, todas as peças sofreram a primeira queima de 850° C.

Tínhamos então o ‘biscoito’ como é chamada a terra cozida.

Neste estágio, os trabalhos podem receber os esmaltes.

Os esmaltes são compostos minerais dissolvidos em água.

A cor dos esmaltes só apareceria depois da queima de 1000° C. Quando os minerais fundem-se, aderindo ao corpo cerâmico.

Os cacos que sobram das peças quebradas na secagem, antes da primeira queima, podem ser reciclados. Precisaram ser quebrados em pequenos pedaços e hidratados.

Foram mergulhados em baldes de água. Muito bem mexidos.

Aguardamos a secagem desta lama até um ponto em que pudemos modelá-la. Antes, amassamos bem para que se retirassem as bolhas de ar...

Vivenciar este processo cíclico é uma experiência singular.

Animado pela imaginação de cada uma das crianças, o barro recebe e expressa a personalidade de cada uma delas.

Como os totens das nações ancestrais, estes objetos carregam uma simbologia muito maior do que a estética que os qualificam. São brinquedos criados pelas mãos das crianças, que os fizeram, brincando, e com eles pretendem brincar e recriar a vida.

Como expressões do imaginário infantil, nos permitem entrar em contato com a turbulência da identidade em formação, expondo-nos seus conflitos, suas ambições, seus medos, desejos, lembranças e mistérios.

Uma certeza íntima eu compartilhava com Anna Marie Holm:

“Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo criativo que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão a excelência no aprimoramento do processo criativo”.
(Holm, 2004)

III . 2 Dar forma é formar-se: o sentido da experiência

O ponto de partida do meu trabalho na orientação destes encontros, nas Oficinas de Cerâmica para os alunos da escola “Caravelas-Oswald de Andrade”, teve como eixo central um profundo respeito ao potencial expressivo de cada criança.

Este princípio contagiou todas as minhas condutas, fundamentando minhas posturas ao receber os trabalhos confeccionados, atenuando as minhas exigências por um acabamento adulto, adequando as minhas orientações técnicas às formas imaginadas pelas crianças, flexibilizando minha condução nas propostas de trabalho para acolher as demandas do grupo; enfim, restringindo minhas expectativas em relação aos produtos confeccionados e direcionando minha atenção aos seus **processos de criação**.

Tão enraizado em minha subjetividade, este princípio encontrou embasamento nas concepções de Fayga Ostrower acerca da capacidade criadora humana. Negando o vínculo entre a criatividade e qualquer idéia de genialidade (que corresponderia à qualidade de um dom privilegiado de poucos escolhidos) opondo-se à sua associação com a idéia de originalidade (que impõe uma busca interminável pelo novo) Fayga propõe uma concepção de criatividade como um potencial inerente à condição humana.

Participando de uma matriz filosófica humanista, Fayga reclama ações educativas que possibilitem o desenvolvimento desta potencialidade, denunciando as condições sociais da lógica do sistema capitalista e seus mecanismos de alienação (Ostrower, 1996). A leitura de suas obras analíticas acompanharam-me desde os primeiros anos de minha prática na educação, encorajando-me no questionamento das pedagogias tradicionais, autoritárias e conteudistas.

A afirmação do potencial criativo como especificidade do Homem, enquanto ser de linguagem, fundamento do pensamento de Fayga Ostrower, foi ao encontro das perspectivas antropológicas com as quais eu havia me identificado em meus estudos nas Ciências Sociais, nutrindo e delimitando os referenciais teóricos que sustentaram a minha formação e a minha prática como educadora ceramista.

Dos postulados com os quais Fayga inicia suas reflexões em sua primeira obra analítica, *Criatividade e Processos de Criação*, extraí o fundamento de minha atuação profissional nas fronteiras entre a arte e a educação; ou seja, o entendimento de que **“a criança quer e precisa realizar este potencial”** (Ostrower,1996:131).

A experiência vivida com as crianças nesta oficina de cerâmica durante esta pesquisa confirmou esta proposição.

Com uma raríssima ressalva - relato 2007, episódio: microfone - nunca foi preciso convidar nenhuma criança para modelar o barro, todas chegavam sempre muito dispostas, animadas e afoitas para encontrar e dar forma à argila, com muita coragem para se arriscar em diversas experimentações. Todas as crianças com as quais convivi nesta experiência na escola Caravelas, e também com os adultos, em meu próprio ateliê, confirmam e sustentam esta proposição imperativa: **criar é uma necessidade**.

Foram muitas as situações vividas junto às crianças nesta oficina, nas quais, esta pulsão por criar se manifestou; como na ansiedade expressa no cotidiano de chegada dos alunos ao ateliê, onde sempre demonstraram urgência em encontrar com a argila e iniciar suas modelagens, implorando pela satisfação de uma necessidade imprescindível de tocar o barro, de brincar de lama, de modelar determinada forma. Isto se expressava com tamanha sofreguidão que tornava evidente o essencial valor que o criar cumpria em suas vidas.

Também confirmava a afirmação desta “necessidade”, o modo como as crianças não percebiam o tempo passar e nem demonstravam vontade de ir embora, quando o tempo do encontro chegava ao fim, depois de uma hora e meia naquela atividade, - no “mundo contemporâneo”, quais atividades prendem a atenção de crianças por tanto tempo?

Do mesmo modo, muitos depoimentos de seus pais reafirmaram esta latência, quando nos falavam da ansiedade com que seus filhos passavam a semana, aguardando a chegada da quinta feira, dia dos nossos encontros no ateliê.

E, ainda, de uma maneira especial, evidenciei esta latência por criar na expressão de determinadas crianças envoltas em conflitos internos, emocionais, ou de vivências extraordinárias, para as quais, encontrar um meio implacável de expressão como a argila e condições favoráveis de liberdade expressiva, como as que garanti na condução das dinâmicas dos encontros, resultou em condição de crescimento e maturação. Revelando-me também o potencial terapêutico intrínseco aos processos criativos da arte, como nos confirma Bachelard:

“O trabalho sobre os objetos, contra a matéria, é uma espécie de psicanálise natural. Oferece chances de cura rápida porque a **matéria não nos permite enganarmo-nos sobre nossas próprias forças.**” (Bachelard,2001:25)

Dar forma, criar, atende a uma gama complexa de necessidades humanas, que se conectam a uma motivação existencial.

Nos estudos sobre o grafismo infantil (Meredieu, 1974; Cox,1995; Lowenfeld,1977; Derdyk,1989; Ostrower,1995) é bastante freqüente encontrarmos a consideração de que as crianças desenham pelo prazer da investigação sensória, que se desdobra no prazer da representação simbólica. Mais raro é o reconhecimento de que sensações menos aprazíveis, também participam e se manifestam na condução dos processos de criação infantil. Como evidenciou Albano (1989):

“(...) seja através da pintura, da música ou da palavra, o artista adulto, no momento da criação está próximo da criança, na qualidade do envolvimento em que vivem. Pois o ato de criar é um estado de envolvimento onde a dor e o prazer, estão juntos. No momento de criação os conflitos não estão ausentes. **Criar é o ato de juntar, de conviver com os conflitos.**” (Albano,1989:38)

As crianças envolvidas, na experiência da oficina de arte cerâmica, expuseram uma grande complexidade na qualidade afetiva do envolvimento de cada singularidade com seus processos de criação. Angústias, aflições, medos e raivas, mobilizaram as criações tanto quanto a alegria, o prazer, o entusiasmo, foram impressos no barro. Enfim, todas as energias vitais se expressaram intensificadas. Exatamente como prenuncia Fayga(1996):

“Compreendemos na criação que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder **ampliar em nós a experiência de vitalidade**. Criar não representa um relaxamento ou esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um **vivenciar-se no fazer**; em vez de substituir a realidade é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. **Somos nós a realidade nova**. Daí o sentimento de essencial e do necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida.” (Ostrower, 1996:28)

Além de toda carga emocional que as crianças trouxeram para os nossos encontros, ao criar, modelando o barro, elas tiveram que lidar com muitas frustrações, inseguranças e conflitos que emergiram no próprio diálogo entre as formas imaginadas, as suas competências construtivas e as propriedades da matéria - possibilidades e

limites da materialidade argila. Mas, cada criança também pôde gozar a felicidade do encontro de suas necessidades, conquistada nas formas configuradas.

Ao final deste processo, as crianças animaram a argila com suas fantasias, desejos, tensões, histórias, projetos, valorações, que impregnaram suas peças com uma centena de conteúdos expressivos.

Intensificando a vivência de conteúdos subjetivos das crianças, a experiência em processos criativos da arte ofereceu-lhes a possibilidade de crescimento interior, pois cada escolha construtiva, cada decisão tomada na trajetória criativa, constituía uma **“vivência metáfora”** (Cowley,1995) vinculada às suas realidades internas mais profundas.

Isto se dá porque os processos criativos, em todos os campos do conhecimento humano, são processos **“ordenadores e configuradores”**, como veremos com Fayga. Correspondem a atuações da dimensão simbólica que se realizam no encontro entre indivíduo e o mundo material em determinadas e determinantes condições culturais (Ostrower,1995).

Mesmo na aprendizagem de um recurso técnico, no reconhecimento de uma propriedade física da argila, as crianças, nestas oficinas de arte cerâmica, demonstraram vivenciá-las conectadas a outras dimensões do seu viver.

Foi assim que compreendi a fala de Helena diante do exercício de ‘unir partes’: **“-O barro é que nem gente, precisa trocar um segredo pra ficar amigo”**. A experiência deste procedimento foi vivida por esta criança integrada ao todo de suas realidades internas. Por isso, ela conseguiu relacionar a união dos blocos de barro aos vínculos de amizade que vivencia em seu cotidiano. O que poderia ser mais importante para estes pequenos estudantes? Todos nós, adultos que já passamos por esta etapa da vida, sabemos o papel que as relações afetivas que estabelecemos com nossos pares, naqueles tempos, significam no coração da infância. O aprendizado da necessária troca entre as partes dos corpos de argila, para solidificar a união entre blocos de barro, foi imediatamente comparado com as trocas afetivas, “segredadas”, que Helena aprende a construir, exatamente neste momento de sua vida, aos seus oito anos de idade.

Identificados ao próprio viver, os caminhos construtivos, as escolhas e decisões de busca expressiva nos processos de criação são simultaneamente caminhos de estruturação de uma identidade, em diálogo com todas as competências, valores e vocações presentes em uma personalidade, como assinala Fayga:

“Tratam-se de processos de crescimento espiritual, envolvendo a mobilização de todos os recursos afetivos e intelectuais da personalidade integrando-os e simultaneamente ampliando-os... a criatividade e sua realização correspondem assim a um **caminho de desenvolvimento da personalidade**”. (Ostrower, 1995:251)

A experiência desta oficina mostrou que, tanto os novos modos de modelar o barro aprendidos, se integraram à vivência subjetiva das crianças, quanto as qualidades expressivas individuais, se revelam atadas às suas vivências pessoais. Algumas vezes veladas - como na recorrência temática de Nina, na confecção de uma dezena de minúsculos gatos. Outras vezes explicitados de modo extravagante - como nas performances de André.

A turbulência do imaginário de André, o seu fascínio pelos fenômenos de transformação dos elementos da Natureza, impregnados em suas atitudes (performances?), impeliu-no ao remodelamento contínuo sem nenhuma preocupação em terminar e possuir suas criações.

Na mesma intensidade, o deslumbramento de Nina diante do contato com a reprodução de seu animal de estimação, contagiava todo o seu viver expressivo, naquele momento. E seus “gatos”, são a forma que ela pode comunicar isto. Tanto em nossos encontros na oficina de cerâmica - como pude observar, nas bancadas do ateliê da escola - quanto submersos nas temáticas que a sua professora de artes lhe convidou à representar.

O desprendimento de André e a intensidade do apego de Nina expressaram-se em suas criações. Dão visibilidade às suas visões de mundo e preocupações, permeadas pelas qualidades de suas personalidades: extrovertidas ou introvertidas. Possibilitam a expressão e organização de seus pensamentos e sentimentos. Evidenciando o potencial dos processos criativos da arte em termos de linguagem, conforme os enunciados de Fayga:

“Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem. Significa introduzir novas ordenações, formas... Este fazer é acompanhado de um **sentimento de responsabilidade** pois **trata-se de um processo de conscientização**.” (Ostrower, 1995:252)

Acredito que tenha sido a presença deste “sentimento de responsabilidade” que tanto subsidiou a resistência de André em aderir a minhas queixas para que ele “terminasse” seus trabalhos.

Consciente da afirmação da personalidade de cada criança, contida na suas modelagens, recebi cada forma criada pelos pequenos alunos neste ateliê de cerâmica, como conteúdos de vida. Reafirmando o entendimento de que criar desempenha “*função a um só tempo estrutural e expressiva, pois é em termos de intensidade emocional e intelectual que se configuram e nos afetam*” (Ostrower, 1996:28).

Diante das produções das crianças procurei evitar a indiferença técnica que muitas vezes justifica a neutralidade pedagógica. Eu me permiti apreciá-las, emocionar-me, surpreender-me ou simplesmente acolhê-las e esperar pelo momento em que fizessem algum sentido aos meus olhos.

As crianças produziram sapatos, bebês, relógios, bolsas, corações, estrelas, castelo, igreja, monstros, armas de fogo, facas, bonecos, pessoas, uma centena de animais que existem e uma dezena de animais imaginários, roda gigante, vasos, flores, televisores e celulares, peças de vestuário e de mobília doméstica, ondas do mar, cometas, foguetes, presépio, pipas, casas, tocas, sereias, e muitas panelas, talheres, xícaras e chaleiras, com “designers” comuns ou extravagantes.

Isoladas das narrativas lúdicas ou dramáticas que circundaram os seus processos de elaboração, estas peças podem ser observadas em suas qualidades construtivas, mas perdem parte extraordinária de seus significados.

Seus conteúdos expressivos, sejam eles líricos, dramáticos, mórbidos, românticos ou bizarros, são evidentes para aqueles que acompanharam atentamente o processo de sua elaboração, mas talvez, indecifráveis para quem não presenciou o desenrolar destas narrativas.

Aprendizes nesta nova linguagem, as crianças ainda não alcançaram a excelência necessária para a conquista de níveis de qualidade expressiva mais complexos. Por isso, muitas vezes, seus trabalhos não expressam a densidade dos conteúdos vivenciais aos quais se remetem. Esta qualidade expressiva só é alcançada com o crescimento e amadurecimento da uma vida, no âmbito de valorações culturais, e em contato com uma linguagem artística. Constituindo o que Fayga concebe como *estilo*.

Constituindo os primeiros exercícios de expressão destas crianças em uma linguagem plástica, as modelagens são simples, singelas, quase ingênuas, mesmo quando seus produtores estiveram imbuídos de um maravilhamento extraordinário ou de angústias, frustrações e medos. As distinções entre arte adulta e “arte infantil” correspondem exatamente aos nivelamentos desta capacidade de representação de tensões, de emoções e de impressões interiores em uma produção artística.

Nivelamentos que podem se aprimorar ao longo do desenvolvimento do potencial criativo de uma pessoa, até atingir um patamar sofisticado a que chamamos estilo (Ostrower,1987;1995).

Mas é importante assinalar que o processo de aprendizagem de representação na linguagem plástica se inicia nos primeiros anos de vida, pois como nos propõe Fayga:

“ O bebê não esta consciente de si. Todavia já nasceu com um potencial de consciência. Pode sua consciência estar se organizando, abrangendo gradualmente **níveis** mais complexos, mas **ao organizar-se, já funciona**. Os limites entre a formação da consciência e seu exercício são muito frágeis, **intangíveis**.” (Ostrower,1995:83)

Vistas em uma perspectiva mais abrangente, centrada nas qualidades construtivas, pode-se reconhecer o quanto todas estas produções plásticas da infância estão atadas à dinâmica do desenvolvimento da aquisição do símbolo gráfico, que perpassa a infância (conforme pesquisa em andamento de Paulo Nin Ferreira, FEUSP). A modelagem, a colagem e a construção são linguagens expressivas para a infância e puderam ser compreendidas como jogo na concepção de Piaget (1975), da mesma maneira como desenvolvimento do desenho infantil foi visto por Albano (1984), correspondendo em suas estruturas construtivas aos estágios apontados nos modelos de jogo de exercício, jogo de regra e jogo simbólico.

Mas, acompanhando a intimidade do processo criativo, de cada criança, como eu pude observar nesta pesquisa de campo, nas oficinas de cerâmica, evidenciei uma rede de relações recíprocas entre as propriedades da matéria argila e as suas disposições individuais, que, aos poucos, me convidaram a explorar com mais cuidado os elementos que conduzem a trajetória criativa trilhada por cada um, e buscar compreender as singularidades, neste processo abrangente do desenvolvimento de uma linguagem expressiva na infância.

III.2.a Vivenciar-se no fazer: narrativas sublimes

Explicitar o papel que a vivência destas construções representam na vida destas crianças, constitui uma tarefa que, a meu ver, se aproxima da compreensão do que as narrativas desempenham no desenvolvimento humano (Rubira, 2006), pois modelar, dar forma, criar é também narrar.

A disponibilidade humana em ouvir/contar histórias encontra-se potencializada

na infância. Todas as crianças, impregnadas pela vontade imperiosa de “*querer ser*” movidas pela última certeza de um “*vir a ser*”, entregam-se à aventura de criar emoldurando-a com suas histórias. Fayga (1995) nos alerta para o fato de que o caminho rumo à estruturação da nossa identidade pessoal, como o vivenciamos em nossa cultura, transforma a leveza desta busca íntima na pressão por um “*precisar ser*”, bloqueando e enrijecendo o adulto na entrega à criação. Esquecemo-nos que processos de criação são processos de desenvolvimento pessoal, oferecendo sentido às nossas experiências de vida.

Em nossa sociedade contemporânea ocidental, “dgerái” - como nos denomina a cultura guarani - as mesmas forças culturais que operaram rupturas entre brincar e trabalhar (Connor;1989 Harvey;1989; DaMatta,1987), também desvincularam o criar do narrar. Como decorrência, as aulas de artes muitas vezes são planejadas em função do ensino de técnicas construtivas, desconectadas de seus significados simbólicos, afetivos, culturais.

Mas, nossas crianças, ainda não contagiadas totalmente por estas forças da cultura ‘dgerái’, resistem a esta desintegração, reclamam o atendimento da essência complexa da humanidade inundando as salas de aula com afetividade e ludicidade, desenvolvendo seus processos criativos permeados intersemioticamente por diferentes linguagens que compõem suas ‘*narrativas sublimes*’ (Holm,2007).

Para a artista plástica contemporânea, educadora e pesquisadora, Anna Marie Holm, “*as crianças precisam se sentir seguras para que o sublime aconteça*” (Holm,2007:14) .

Levando propostas artísticas para crianças, de todas as idades, Anne Marie percebeu que, mesmo esforçando-se para manter a atenção do grupo no foco da proposta, “*as crianças rapidamente descobriam novas possibilidades com os materiais apresentados e novas relações entre eles*” (Holm,2007:14).

Assim, em suas oficinas de arte para crianças, Anna Marie constatou que:

“Constantemente emergem histórias fantásticas das atividades desenvolvidas com as crianças. É nestas oportunidades que acontece algo genial.(...) A **narrativa sublime** é como uma música que preenche o ambiente e depois desaparece. Poderíamos até concluir que a atividade da oficina de arte é ‘apenas’ um pretexto para o surgimento de novas relações e a expressão livre dos sentimentos. No entanto, ao mesmo tempo, as crianças estão ocupadas **usando as mãos**. Os materiais que são sentidos, tocados e manuseados não criam necessariamente uma ‘obra de arte’ visível, mas **“algo” próprio, que está além disso.**”(Holm,2005:14)

Identificada à arte contemporânea, Anna Marie declara que este “*algo próprio e além*” alcançado, corresponde essencialmente aos “*valores artísticos genuínos*” que somente o contato com a matéria plástica possibilita vivenciá-los.

Também Fayga nos sugere que os materiais plásticos artísticos se convertem em narrativas ao afirmar que “*as formas modeladas só interessam às crianças na medida em que associadas à conteúdos afetivos*”. (Ostrower, 1975:89) Isto explica porque, nas oficinas de cerâmica, quando lhes trouxe uma temática construtiva - um procedimento técnico de abrir um cilindro oco de argila a partir da introdução e rolamento de um cabo de madeira no interior da massa de barro – não obtive a atenção necessária. Mas, ao apresentar a prática dentro da narração de uma história, em que um personagem ora cresce em altura, ora engorda na largura, trazendo desta maneira a apresentação da técnica para um contexto ‘*emocionalmente interessante*’, obtive receptividade total.

Fayga (1995), questionando e complementando a abordagem piagetiana, acredita que as crianças vivenciam o fazer criativo, percebendo e criando formas, gerando imagens mentais do espaço vivido, não apenas como extensão da ‘*percepção imediata*’, mas sim, combinando ‘*momentos sensoriais*’ da experiência a ‘*momentos afetivos*’ também:

“O objeto de ação nunca é percebido isolado em si, existindo num espaço neutro, mas em função daquilo que a criança poderia ou desejaria fazer com ele, portanto em função de expectativas e eventuais realizações.” (Ostrower, 1995: 91)

Desmistificando a neutralidade das visões em torno da noção de percepção como receptor sensorial passivo, Fayga acrescenta ainda que:

“A imagem mental das relações e formas espaciais, dentro/fora, aberto/fechado, junto/separado, abrange todo um complexo de sentimentos de segurança, ou insegurança, de sentir-se apoiado e aconchegado, ou de temer ser abandonado, de prazer e alegria, ou de aflição e medo. São **qualidades afetivas** que as formas adquirem através de sua posição em relação a criança e através dos relacionamentos espaciais que se tornam manifestos. Identificando situações afetivas, **as formas espaciais são sempre formas simbólicas.**” (Ostrower, 1995:91)

O pensamento de Fayga efetivamente contribui para a compreensão da natureza intrínseca das relações entre cognição e afetividade nos processos criativos na infância. O conjunto de vivências observadas no ateliê de cerâmica, para crianças, evidenciou-me

a força de suas proposições. Dar forma a argila, nunca foi vivido por nenhuma criança, como uma experiência esvaziada de sentido.

Por isso, muitas vezes, diante de tumultos no ateliê, quando as narrativas individuais contagiavam todo o ambiente com energias de disputa, de intrigas e desafetos, recorrer a narração de histórias evidenciou-se como um caminho eficaz de superação de conflitos. As histórias possibilitavam a harmonização das vibrações de cada um a um campo de imagens favorável que, dialogando com as imagens internas (Rubira, 2006) das crianças, expressaram-se em novas modelagens. Como pôde ser evidenciado nos episódios em que contei as histórias do “Unicórnio” e da “Cinderela”.

Pude confirmar, ainda mais, a força das imagens mentais, contidas nas narrativas, sobre o processo criativo das crianças, de modo mais independente e autônomo, nos diversos exemplos de brincadeiras criadas espontaneamente por elas. A imaginação conduz à criação (Eliade, 2002), como pude acompanhar no episódio com a criação de diversas máquinas fotográficas e câmeras de filmagem para a brincadeira em torno da fabulosa criação do jornal “*Notícias Cubolísticas*”.

O tempo de duração do envolvimento das crianças em torno de uma narrativa, que conduz um processo criativo, igualmente confirma sua eficácia. Assim, considero importante frisar que, neste episódio em torno do “jornal notícias cubolísticas”, entre a modelagem das primeiras peças, a criação de novos artefatos complementares ao enredo, o acabamento de superfícies, que só pode ser tratado depois que a argila modelada atinge certo ponto de secagem, a passagem pela primeira queima, a esmaltação, a segunda queima, transcorreram um período de semanas, talvez, mais de um mês. O brincar de “*jornalistas*” fazendo reportagens e entrevistas com estes objetos perpassou todos os momentos de sua criação e não somente depois que eles ficaram prontos.

Este e outros episódios, de 2006 - como o aparecimento da personagem “Lucas”, sua esposa, mobília, igreja, mordomo, etc., nas criações de um grupo de alunos - ofereceram as primeiras pistas sobre as demandas de tempo e espaço reclamadas pelas crianças para que pudessem investir nos processos criativos que a oficina de cerâmica poderia lhes proporcionar. Este tempo necessário para eles, extravasou as minhas expectativas. Tais episódios, somados a sabedoria da resposta da pequena Sofia, ao dizer : “*A gente não faz pra mostrar, a gente faz pra brincar*” (episódio “máscaras”), comprovaram um entendimento que crescia na minha consciência diante daquela

experiência de trabalho: a confiança no papel que os processos criativos cumprem na dinamização do fluxo da imaginação.

Cada vez mais confiante, na existência de um fio condutor, intrínseco às vivências singulares dos processos criativos da arte na infância, em 2007, ousei restringir ao máximo minhas propostas, sair do foco do controle da programação dos encontros, e desta forma, pude perceber que a especificidade da função de ‘dar forma’ na natureza infantil, sustentava a dinâmica da oficina. São muitos os exemplos disto.

Houve um dia que todas as crianças brincaram/modelaram a mesma brincadeira/narrativa. Cada pequeno subgrupo produzia peças que eram trocadas e ou vendidas entre eles. Brincavam de ‘mercado’, modelando alimentos, mobílias, automóveis, flores, etc., que eram trocados.

Todo o movimento em torno da criação e recriação do corpo da ‘Sereia’ entre as pequenas alunas, bem como a produção dos outros personagens que lhe fariam companhia como os peixes, os cavalos marinhos, etc., perpassou nossos encontros ao longo quase dois meses, imersos em mergulhos profundos nos mares do imaginário humano.

Sem falar no vigor extravagante da força de um narrativa cinematográfico-literária, a super-produção dos episódios de Harry Potter, que sustentou a produção de três crianças de onze anos, o ‘trio calafrio’, por mais de nove meses de encontros, na criação de seus animais, castelos e criaturas fabulosas.

Quando o tempo de uma atividade para crianças é experimentado respeitando a qualidades específicas das vivências da infância, atendendo às suas necessidades, ele se estende.

Foi exatamente esta competência humana de *imaginar*, presente nas narrativas que tornou possível para as crianças, transcender o árduo trabalho na ‘reciclagem’ dos cacos secos de argila em uma deliciosa brincadeira de fabricação de brigadeiros, que acompanhei no último episódio de 2007.

É importante salientar ainda que, estes exemplos de ‘brincadeiras criativas’ puderam ser conquistadas pelas crianças e só se tornaram possíveis, porque o plano de aulas destes encontros, quer dizer, a minha postura na condução da oficina, abriu-se para ouvir as crianças e, depois de sentir-refletir sobre o que havia ouvido, acolher suas dinâmicas específicas de criação.

III.2.b Arte como linguagem

A espontaneidade, a curiosidade, a ousadia e a vitalidade, que tanto caracterizam o fazer criativo na infância, só encontram paralelos no tônus físico e psíquico indispensável ao adulto artista plástico, diante do seu processo criativo. É o que considera Fayga, acrescentando que “*a produtividade do homem em vez de se esgotar, liberando-se se amplia*”, pois “*a criatividade implica uma força crescente que se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza*” (Ostrower, 1996:27). Alimento do criar é o próprio criar.

Estas considerações contêm elementos importantíssimos sobre o papel que o ateliê de arte pode desempenhar na educação. Um ateliê que se coloca a serviço da nutrição da imaginação e encontra o seu papel principal na abertura de espaço para a liberdade expressiva.

Não se defende aqui um espontaneísmo na prática pedagógica. Não deixei de ser propositiva nem provocativa. Considero que atingi um nível de equilíbrio entre os meus objetivos na proposição de idéias e meios de representação na linguagem da arte cerâmica, e a garantia de um espaço de liberdade expressiva para as crianças. Momentos como “*máscaras*”, “*pés e sapatos*” ou “*impressões e carimbos*” são exemplos disto. Neles pude provocar inquietações, propor temas e procedimentos de construção, específicos da arte cerâmica, e ainda trazer novos repertórios culturais (a arte africana, a arte de Katsuco Nakano) e, ao mesmo tempo, as crianças puderam ampliar as propostas com ludicidade, pesquisa investigativa, sensibilidade e inteligência. Desse modo, pude saciar minha “*vocação anta*” de educadora preparando caminhos que outros iriam trilhar.

Participando de uma complexa rede de significados, a expressão plástica das crianças comunica e expressa infinitos elementos de suas vivências, concretas e imaginárias. Mas o fazem sem intenção. Na sabedoria da pequena Sofia, encontrei a resposta para o enigma sobre o papel dos processos de criação plástica para as crianças: “*não fazemos pra mostrar, só pra brincar*”.

Mas, de fato, mesmo ‘sem querer’, as formas modeladas pelas crianças nos falam muito. Participando desta “*experiência*” (Larrosa, 2004) eu pude ler uma gama extraordinária de significados de suas motivações existenciais.

Hambúrgueres, TVs de tela plana, celulares, máquinas fotográficas, biquínis, relógios, sapatos, bolsas e carros modelados falaram-me do envolvimento crescente

destas crianças nas valorações da sociedade de consumo. Gatos e cachorros, ovelhas, peixes, tubarões, flores, luas, estrelas e sóis reafirmaram-me suas sensibilidades atentas em relação aos elementos da Natureza. Igrejas, bolos de aniversário, porta retratos, casais dormindo juntos ou separados em suas camas, segredaram-me circunstâncias de seus cotidianos familiares. As centenas de comidinhas, panelas, xícaras e bules das meninas e os foguetes, carros e barcos dos meninos, insinuaram-me a identificação destes pequenos na divisão sexual de tarefas que nossa sociedade lhes “propõe”. Os símbolos e temáticas recorrentes, como os corações, renunciaram-me a disposição fundamental, no caso amorosa, de algumas crianças. Dragões, sereias e outra dezena de animais imaginários reclamaram a presença da fantasia no cotidiano escolar. E, sobretudo, em todos os trabalhos, as qualidades das forças dos gestos impressos nas texturas da superfície de suas peças, contaram-me muito sobre os ritmos de suas emoções e energias interiores.

É arte, o que estas crianças puderam criar? Se como nos ensina Fayga: *“Para ser arte tem que ser linguagem”* (Ostrower,1996:76), considere estes trabalhos como primeiros ensaios de expressão artística. Traduzir todas as dimensões do viver em uma criação, além de ser uma questão de vida e morte, é uma arte, como nos ensinou o poeta Ferreira Gullar.

As emoções trazidas no peito, a perícia ou imperícia motora, as sensações recolhidas pela percepção em função de uma seletividade subjetiva, o reconhecimento e a criação de formas simbólicas, o pensamento abstrato, a atividade conceitual, entraram em ebulição diante do contato dos pequenos dedos destas crianças, com as porções de argila recebida. Neste processo há uma hierarquia íntima na efervescência destes elementos, e o critério de organização deles sempre privilegiou aspectos afetivos.

Para Fayga (1996), *“a criatividade infantil é uma semente que contém em si, tudo o que o adulto vai realizar”*, o desenvolvimento desta potencialidade se conduz sob determinadas circunstâncias de valores culturais, mas, *“enquanto fenômeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança e para o adulto”*:

“Nas crianças o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que **a criança muda principalmente a si mesma**. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função da **necessidade de seu próprio crescimento da busca de ela se realizar**. O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele acrescenta sempre algo

em termos de informação, e, sobretudo em termos de formação. Nesta sua atuação consciente e intencional ele pode até transformar os referenciais da sua cultura.” (Ostrower, 1996:130)

A partir desta experiência com as crianças e do acompanhamento de adultos em processos criativos em meu ateliê de cerâmica, por mais de 10 anos, reconheço as distinções enunciadas por Fayga. No entanto, considero difícil delimitar as fronteiras deste caráter diferenciado de uma arte voltada para si, na infância, e outra que se volta para o mundo externo, do adulto. Vejo nesta passagem uma “*franja móvel*” (LeviStraus,1976), uma cortina de fios tremulantes que permitem à criança, ensaios de vida adulta, e ao adulto, a retomada de motivações aqui consideradas próprias da infância. Pois a arte, mesmo quando se torna objeto de comunicação para o mundo, nunca deixa de ser meio de estruturação de uma identidade pessoal.

A faixa etária do grupo de crianças envolvidas nesta experiência da oficina de cerâmica era representativa de uma zona de transição especial. Da infância à pré-adolescência, de 4 a 11 anos. Para mim, foi nítida a confirmação do intercâmbio nutritivo entre eles.

Uma passagem, com os indígenas no curso de formação de educadores, trouxe o reconhecimento de outro aspecto importantíssimo para esta questão: a distinção que fazemos da “arte adulta” e da “arte infantil”. Eu estava diante da classe de alunos-mestres indígenas explicando-lhes o significado da infância, como nós a entendemos, a partir dos estudos de muitos de nossos pesquisadores, qualificando-a a partir da ludicidade do criar integrado ao viver, da expressão plástica atada ao todo da vida, quando, muitos deles riram constrangidos. E foi o senhor Cauré Uaruá, índio Kaingang, quem, aos seus sessenta anos, confessou-me o motivo do riso: “*A gente se sente criança quando ouve branco falar da sua infância. Índio brinca, pinta, canta, dança e isso é a vida, não é?*”

Se por um lado, esta fala reafirma o enunciado de Fayga quanto ao papel da cultura no desenvolvimento humano; por outro lado ela, inquieta a segurança de nossos saberes constituídos, questiona e relativiza o próprio alcance de nossa compreensão.

No acompanhamento de algumas crianças, nestas oficinas de cerâmica, ainda que por apenas dois anos, pude recolher pistas de que a expressão destas crianças quando “mais velhas” continham elementos de seus propósitos expressos em suas primeiras criações, sugerindo a afirmação e amadurecimento de uma personalidade,

levando-me a considerar que na expressão artística infantil germina possibilidades que podem se expandir no desenvolvimento criativo de uma personalidade.

Porém, como assiná-la Fayga:

“Mais do que um tempo externo, **a maturidade exige um tempo interno**. O tempo necessário, relativo em cada passo, para que certas potencialidades, talentos, capacidades, interesses possam elaborar-se intelectual e emocionalmente – para que se elabore num desdobramento total do indivíduo e de um modo tão intimamente ligado ao seu ser, que o indivíduo faça da própria elaboração e do desdobramento uma experiência vital, que integre, ampliando-a, a visão que nele se forma do mundo e da vida.” (Ostrower, 1996:131)

Desta forma, compreendi que, como nos sugere Fayga, o tempo deste desenvolvimento não é o cronológico, por vezes é errático e indeterminável. Sem início fixo nem fim definido. Mas, inexorável na potencialidade germinal de uma personalidade. A expressão plástica na infância nos confirma o que vale lembrar mais uma vez: *“a criança quer e precisa realizar este potencial”* (Ostrower, 1996:131). Encontrar espaço e tempo de viver processos criativos é colocar-se no caminho. Pois que:

“(...) o processo de criar significa um **processo vivencial** que abrange uma ampliação da consciência; tanto enriquece espiritualmente *o indivíduo que cria*, como também *o indivíduo que recebe a criação e a cria para si*.” (Ostrower, 1996:134-135)

Aqui se apresenta outro aspecto importante da dinâmica do grupo na oficina de arte cerâmica. Através dos processos criativos vividos na modelagem da argila, acredito que estas crianças puderam participar de uma rede de comunicações profunda entre elas.

As criações comunicam, e a ‘forma’ é uma linguagem cujo código, inato na natureza humana, está potencializado nesta etapa da vida, na qual a linguagem verbal e a escrita ainda não representam perigo suficientemente restritivo às outras. (Gaguinebim, 2005).

Neste tópico é prudente nos lembrarmos do significado etimológico do termo infância,: *“Do latim: in – fãns – antis: ‘que não fala’; de fari: falar.”*(Cunha, 2007).

Como assinala Gaguinebim (2005), ainda pouco atada à fala como canal privilegiado de comunicação, a criança estaria mais capacitada à leitura de imagens. Foi neste sentido que compreendi como Helena pôde depreender das imagens das obras de

Alex Calder um caráter (sabido por nós) de seu temperamento. E talvez, também por esta habilidade, potencializada entre as crianças, se justifiquem as uniões e desuniões, os agrupamentos e as amizades entre eles, que se organizaram e reorganizaram no ateliê, aparentemente, de modo aleatório, aos nossos olhos de adulto-educadores.

Estas amizades, mediadas pelas criações sobre o barro, como vimos em Fayga (1996), vão “*enriquecendo espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si*”, dinamiza e potencializa o desenvolvimento das subjetividades das crianças envolvidas, como vislumbramos em exemplos especiais de parceria criativa.

Atingindo todas as dimensões do viver, Fayga define os processos criativos como “*processos construtivos globais*”, visto que:

“Envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. ***Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se***, é integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior; sentimos que nos estamos desenvolvendo em algo especial para o nosso ser.” (Ostrower, 1996:143)

É neste todo de suas potencialidades que a arte convida os educadores a reconhecer o lugar privilegiado dos seus processos criativos, na pedagogia.

III.2.c

Imaginação específica e imaginação material: o cogito amassador

Da vivência das crianças com o barro, acompanhadas no trabalho de campo desta pesquisa, um conjunto de acontecimentos - somados aos estudos na obra de Fayga - ofereceram respostas às questões anteriormente levantadas. Porém, novas questões inquietantes surgiram. Estas novas perguntas se direcionavam à especificidade da *materialidade* que dá suporte a esta oficina de arte: a argila e à *modalidade* exercitada: a modelagem.

Eu me perguntava:

Por que as crianças ‘tanto’ desejam modelar?

O que buscam nesta atividade?

O que encontram na argila?

O fato de este curso extracurricular ser oferecido às crianças, nesta escola, como um curso optativo, trazia um atributo essencial ao grupo de crianças envolvidas: elas estavam aqui atendendo a uma vontade própria⁸. Eram crianças que sentiam atração por este material.

Mas tendo trabalhado em outros cursos, onde não havia este caráter, também conheço a reação oposta: a repulsa instantânea que este mesmo material mobiliza em algumas crianças, apenas diante da possibilidade de tocá-lo.

Repulsa e atração, são sentimentos opostos experimentados freqüentemente em torno desta materialidade. Como veremos, esta seria a primeira entre tantas ambivalências que a cercam.

Com certeza, a atração sentida e expressa por estes meninos e meninas nesta oficina de cerâmica, constatada cotidianamente nas suas chegadas ao ateliê, bem como no interesse continuado com o qual mantinham-se envolvidos na modelagem, por todo o tempo do encontro, confirmam que o meio material em questão atendia a necessidades e vontades latentes específicas.

Esta evidência levou-me a investigar quais as propriedades físicas a argila contém e quais necessidades e vontades o barro atende?

Curiosamente percebi tratar-se de um material que recebe dupla denominação nos dois gêneros: *feminino*, a argila e *masculino*, o barro. Sendo sinônimos, referem-se aos sedimentos de outras rochas, transportados e depositados nas mais baixas altitudes do relevo terrestre, geralmente no fundo dos rios e lagos. Lá, com a passagem do tempo e sob a força da pressão atmosférica serão compactados em novas rochas.

Envolvido em novas ambivalências, agora na Natureza, este material se encontra no meio do caminho de processos que *destroem* e *constroem* rochas. Esta condição, de estar no centro de um processo de transformação, atribui à argila as propriedades plásticas de *resistência* e *permeabilidade*, de *estruturação* e de *desmoronamento*.

Para apresentar esta propriedade de funcionamento plástico, onde finalmente atende aos nossos desejos e vontades de ‘dar forma’, a argila necessita entrar em contato com outro elemento essencial da Natureza: a água. É ela que, ao penetrar e combinar-se com a argila em seu arranjo molecular, lhe confere maleabilidade e plasticidade.

⁸ Vários cursos são oferecidos no mesmo horário, o que assegura o caráter de escolha da criança.

À deriva, neste devaneio, encontrei no dicionário as seguintes definições:

“Plasticidade: 1-relativo à plástica. 2-que tem propriedade de adquirir várias formas. 3-Diz-se da matéria dotada de maleabilidade e facilmente transformável mediante o emprego de pressão. 4-que tem características de beleza e harmonia. **Plástica:** arte de plasmar. **Plasmar:** modelar, dar forma, envolver. **Plasma:** parte líquida, coagulável, do sangue e da linfa. **Coagular:** converter-se em sólido.” (Aurélio Ferreira, 2004:635)

Pareceu-me intrigante a ligação etimológica destes termos. As relações de sentidos, que subsidiam estes nomes e suas definições, de alguma forma, conectam uma propriedade que se observa na argila à outra propriedade que se encontra no sangue, este elemento que serve de nutrição e purificação dos organismos vivos, e que de certo modo, nos forma e nos dá forma.

Não é sem rumo que me permiti divagar pelas condições específicas da materialidade em questão: a argila. Vale lembrar que esta divagação atende à busca por encontrar subsídios para compreender, na experiência observada no campo desta pesquisa, a força de atração (ou de repulsa) que as crianças exibem em relação à massa da argila e ao ato de modelar.

Foi nesta busca que encontrei também nas obras de Fayga Ostrower, reflexões sobre esta temática da materialidade e sua relação com o caráter do processo criativo. Debruçando-se nesta questão, Fayga formula o conceito de *“imaginação específica”*.

Para Fayga a vivência criativa tem uma matriz comum no seu funcionamento: a dinâmica na qual, dados selecionados pela percepção, são ordenados às realidades internas que lhes atribui um sentido. Processo em que o sujeito criativo transcende o ato da experiência em ato compreensivo e expressivo (Ostrower, 1987).

No entanto, Fayga observa que a vivência criativa “diferencia-se segundo a materialidade em questão”(Ostrower,1987:31). Deste modo, para Fayga:

“Cada materialidade abrange, de início certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, por dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões, para se prosseguir um trabalho e mesmo para ampliá-lo em direções novas. (...) *Formulamos aqui a idéia de a imaginação criativa vincular-se à especificidade de uma matéria*, de ser uma *‘imaginação específica’* em cada campo de trabalho.” (Ostrower, 1987:32)

Neste enfoque, Fayga compreende que o “*imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto*” e nos adverte de que “*o fazer concreto nunca pode ser considerado como menos imaginativo ou não-criativo*”, como tantas vezes o foi. Em seu julgamento, o que ocorre é o contrário, “*o pensar só pode tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria*” (Ostrower, 1987:32).

A concepção de “*imaginação específica*” entendida na acepção de Fayga opera-se na dimensão de uma linguagem - a plástica - e representa a comunicação entre as competências das propriedades da matéria e os necessidades de expressão de um sujeito. Como descreve Fayga:

(a ‘*imaginação específica*’) “Trata-se de formas significativas em vários planos, tanto ao evidenciarem **viabilidades novas** da matéria em questão quanto pelo que as viabilidades **contêm de expressivo**, e, ainda porque através da matéria assim configurada o conteúdo expressivo se torna *passível de comunicação*.” (Ostrower, 1987:34)

Através desta abordagem de Fayga, interrogando a matéria do ponto de vista da linguagem, pude compreender o episódio, relatado no diário de 2007, intitulado Impressões, no qual, ao evidenciarem a “*viabilidade*” da argila em guardar as impressões sutis do mundo – quando as crianças saíram do ateliê com suas pequenas porções de argila, atendendo à minha proposta de trazerem as ‘suas impressões da escola’ – alguns alunos decidiram imprimir partes de seus próprios corpos, no barro. Esta brincadeira expressiva, atraente para alguns, repugnante para outros, ao gravar detalhes de seus corpos impressos na argila, possibilitava a comunicação de um conteúdo vivencial muito forte para todas as crianças: confirmava a sua passagem, a sua presença, registravam suas vontades de ocupar um espaço e nele deixar marcas subjetivas, de sua existência, marcas que os identificassem. Não foi gratuita a empolgação das crianças, diante da surpresa de que a argila é capaz de imprimir até mesmo as espirais de suas digitais.

Contendo uma plasticidade extraordinária, implacável, a argila permite a configuração imediata das formas imaginadas pelas crianças. A plasticidade da argila atende, facilita, favorece e viabiliza a expressão de seus conteúdos vivenciais.

Fayga responde, ao questionamento sobre o sentimento de necessidade imperativo, que observei nas crianças em relação à modelagem da argila, no contexto de uma linguagem. Segundo suas considerações, podemos dizer que as crianças

perceberiam na matéria da argila, o potencial de imprimir, tão imprescindível e indispensável para suas necessidades expressivas.

Esta percepção pressupõe o contato com a matéria, já que a “imaginação específica” se realiza através da elaboração simbólica da materialidade, são “caminhos de elaboração imaginativa”, que se operam mediante à relação sujeito-matéria constituindo assim uma forma específica de se imaginar (Ostrower,1987).

Segundo Fayga:

“Lidamos com todo um sistema de signos que são referidos à uma matéria específica. As ordenações físicas ou psíquicas tornam-se simbólicas a partir de sua **especificidade material**.” (Ostrower,1987:35)

Nestes termos, propor uma atividade plástica às crianças, coloca-se como um exercício expressivo em uma linguagem própria - de traços, cores, volumes, etc. - que se elabora mediante à operação de uma “*imaginação específica*”, esta pressupõe o relacionamento íntimo com a matéria, por meio da qual “*se traduz na mente certas disposições que estabeleçam uma ‘ordem maior da matéria’ e uma ordem interior, nossa*” (Ostrower,1987:34). Intuindo-lhe o sentido, avaliamos o valor, que esses fenômenos simbólicos, de linguagem, tem para cada um de nós, e assim, viabiliza a expressão de nossos conteúdos vivenciais.

Neste contexto, considero fundamental para a reflexão dos educadores, a consideração de Fayga de que:

“**Não é possível traduzir**, nem parafrasear o processo imaginativo, porque transpor, de uma matéria específica para outra desqualifica esta matéria e não qualifica a outra.”(Ostrower,1987:35)

Não é o que tantas vezes o fazem, os educadores, quando bombardeiam as crianças com perguntas sobre suas criações plásticas? O alerta contido nesta consideração, nos conscientiza do fato de que, nestes questionamentos estamos exigindo das crianças uma tradução de seu *senso de forma* para uma linguagem conceitual. E de que, esta é, para Fayga, uma tarefa impossível.

Retomando a discussão que me proponho neste tópico, reafirmo que é na *identificação*, na *afinidade* e na *empatia* com uma materialidade que a imaginação torna-se criativa e, ao longo de um processo de amadurecimento do sujeito, pode se desenvolver um *estilo* (Ostrower, 1987). Nele todos os aspectos de uma personalidade estarão presentes, o acervo de suas vivências e também os valores culturais a que se

remetem. Representando, assim, uma visão de mundo, em um conteúdo expressivo denso e profundo, **“por isso, nos comove”**.(Ostrower, 1998)

O desenvolvimento das capacidades de criar formas expressivas - em uma linguagem - *“atestam a presença de uma busca de ordenações e equilíbrio, uma busca espiritual que coexiste com as motivações de ordem prática”*. Mais uma vez, segundo Fayga:

“Para criar é preciso dar-se de corpo e alma, entregar-se a matéria em questão, **identificar-se** com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em novos desdobramentos formais. Estes são caminhos de sensibilidade que **dispensam palavras**.” (Ostrower,1998:266)

Além disso, o percurso de criação em uma linguagem será sempre uma busca movida por uma necessidade de entendimento do universo que nos rodeia e, simultaneamente, de auto-conhecimento, pois :

“Desde sempre, desde os primeiros indícios de sua atividade o homem se revela um ser formador e criador por excelência. O **senso de forma** lhe é inato. Representa um potencial de sua condição consciente sensível e inteligente. Porém é um potencial altamente **inquietante** – exigindo a sua realização. Ou dito em outras palavras, de potencial passa a ser **uma absoluta necessidade existencial**. O ser humano não apenas pode criar, ele precisa criar – e não há como fugir a esta imposição. Ele precisa criar e dar uma forma às coisas, porque ele precisa, sempre, **entendê-las**. Pois ele sabe de si e se faz perguntas. Procurando uma resposta ante o misterioso fato da própria existência, sua e a dos outros, uma resposta ao *‘por que’* e ao *‘como’* das coisas, o Homem tenta configurá-las, criando formas.” (Ostrower,1998: 262)

Nas brincadeiras infantis atadas, mobilizadas, e dinamizadas por processos criativos como todas as que assistimos e participamos no ateliê de cerâmica, o *“fazer imaginativo é real, é um testar, um explorar certas situações. São ensaios. O brincar deve ser entendido como **experimentos de vida**. Enfim, é um **aprendizado**.”*(Ostrower,1998,263)

E aqui chegamos ao momento de reafirmarmos o enunciado de Fayga, que nos é mais caro para esta dissertação:

“Daí se nos apresenta o que tanto nos fascina no mistério da criação : ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, **o próprio homem com isso se configura**” (Ostrower,1987:51)

A partir do pensamento de Fayga Ostrower, podemos afirmar que modelar a argila representa para a criança um caminho de estruturação global. Uma possibilidade de indagar a matéria em suas forças construtivas, de habitar a argila, animando o barro, oferecendo-lhe alma, de fundir-se ao barro em uma assimilação e identificação, entre as viabilidades expressivas da matéria e às necessidades expressivas de uma busca. E, neste processo, potencialidades essenciais são elaboradas, refinadas, favorecidas. Tudo isto simplesmente pelo fato da criatividade ser inerente à condição humana.

No caminho dos meus estudos para este tópico da dissertação, foi interessante identificar como, mesmo partindo de uma perspectiva filosófica diferente de Fayga, o filósofo Gaston Bachelard, alcança entendimentos próximos aos dela, como já assinalado por Ferreira Santos(2004)

Bachelard também se debruçou sobre a temática da imaginação ligada à matéria, ou, nos seus termos, “*a imaginação material dos elementos*”, e encaminhou seus enunciados em outras dimensões compreensivas.

Bachelard se propõe analisar a relação entre o homem e os elementos materiais visando os *devaneios* que estes elementos suscitam na imaginação humana; acreditando que estas *imagens* tem uma *função ativa*, um *sentido na vida inconsciente*, designando *instintos profundos*, além de *alimentarem-se de uma necessidade positiva: imaginar*. (Bachelard, 2001:62)

No encontro entre o Homem e os elementos naturais, Bachelard evidencia o papel dos ‘*sonhos*’ concebidos como ‘*interesses vagos*’, ‘*fantasias*’, ‘*desejos*’ e ‘*aspirações*’, ‘*sonhos acordados*’.

Foi neste campo compreensivo que encontrei as reflexões de Bachelard sobre os “*devaneios mesomorfos entre a água e a terra.*” Surpreendeu-me o fato de que nesta reflexão sobre o ato da modelagem de massas moles, Bachelard também evidencia ambivalências materiais que circundam este elemento: o barro. Focalizando suas competências em *resistir e dissolver-se*, de *absorver* e de *impermeabilizar*, tornar-se *estática e dinâmica*, de causar *antipatia* e *simpatia* (Bachelard,2001).

Aprofundando e ampliando sua divagação, Bachelard observa que este caráter ambivalente da matéria argilosa contagiaria o próprio ato de modelar no “*reino da imaginação material*”.

Nesta perspectiva, no seu devaneio da modelagem, o homem ‘*sonharia*’ com uma massa ideal, primordial, aquela que *resiste* e *cede* ao mesmo tempo.

Suficientemente mole para aceitar a modelagem e suficientemente dura para conservar a forma imaginada e modelada.

Bachelard afirma que:

“A intimidade de tal sonho de uma massa perfeita vai tão longe, as convicções que ele proporciona são tão profundas, que se pode falar de um **cogito amassador**.” (Bachelard, 2001:65)

Ele próprio comenta que, todos nós estamos tão acostumados com a idéia contida no “cogito ergo sum” cartesiano, no qual, o ser confirma a sua existência no ato do pensamento que pode nos causar estranhamento a proposição “*na qual o ser encontra a prova de sua existência no próprio ato de seu esforço*” (Bachelard, 2001: 65)

Como salientei anteriormente, diante da leitura dos enunciados de Fayga e de Bachelard, pode-se traçar um paralelo: o ‘cogito amassador’ fundamenta a compreensão de Bachelard sobre a modelagem, assim como a “imaginação específica” embasa o pensamento de Fayga, sobre o “formar” .

A partir de matrizes de teórico-conceituais diferentes, estes conceitos cumprem, de certo modo, funções semelhantes nas teorizações de cada um destes pensadores. Correspondem, nas suas abordagens distintas, a uma dimensão humana de relacionamento com a matéria. Sob o enfoque da ‘*imagem*’ para Bachelard, ou da ‘*linguagem*’, para Fayga, funcionam como ferramentas de compreensão, que, tanto para Fayga quanto para Bachelard, possibilitaram o encontro de um entendimento convergente: de que **o homem é matéria de si mesmo**. Pois Bachelard o define da seguinte maneira:

“Eis então, em sua mais estreita conexão, o **cogito amassador**: há uma maneira de apertar o punho para que a nossa própria carne se revele como essa massa primordial, essa massa perfeita que resiste e cede ao mesmo tempo (...) Assim, sei lá que massa primordial em minhas mãos vazias, todo o meu sonho manual, murmuro: *‘tudo me é massa, eu sou massa de mim mesmo, meu devir é minha própria matéria, minha própria matéria é ação e paixão, sou verdadeiramente uma massa primordial.*” (Bachelard, 2001:64)

“*Aquilo que imaginamos rege o que percebemos*”, diz Bachelard (2001) ao anunciar o lugar fundamental que confere à imaginação na dinâmica das relações entre homem e matéria.

Se a arte atende a uma necessidade humana de fantasia e sonho, de significação e resignificação, de afirmação de um sentido para alguns e de ruptura de sentido para outros, o papel que ela cumpre na turbulenta trajetória da infância, onde imanência e transcendência brincam na gangorra das vivências cotidianas, torna-se ainda mais potencializado.

A experiência na oficina de cerâmica, pesquisa de campo desta dissertação, nos confirma que o maior potencial das vivências expressivas, é de crescimento interior das crianças, por meio da ampliação do ‘imaginar’.

Para Mircea Eliade “*ter imaginação é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens*”(Eliade,2002:16). A meu ver, a felicidade desta definição consiste na evidência do movimento contínuo do imaginar: “*fluxo ininterrupto*”, que qualifica este movimento, atribuindo-lhe uma força de natureza contínua. Força que “*se reabastece nos próprios processos em que se realiza*”, como nos afirmou Fayga (1987). Eliade desvenda ainda a força motriz, a ‘ação’ da imaginação, exibindo seu vínculo inseparável : a *espontaneidade*. Mas Eliade nos adverte que:

“Porém a espontaneidade não quer dizer invenção arbitrária. Etimologicamente, **imaginação** está ligada a **imago**, representação, imitação, imitar, reproduzir. Excepcionalmente a etimologia responde tanto as realidades psicológicas como à verdade espiritual. A imaginação imita modelos exemplares – as imagens – reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade pois as imagens tem o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito.” (Eliade,2002:16)

Assim, Eliade afirma, de um lado, a efervescência da imaginação em seu diálogo com imagens culturalmente mobilizadas e reproduzidas, e de outro, a dimensão do imaginar que, “refratária ao conceito”, tem uma dinâmica própria, que diz respeito à capacidade simbólica :

“O pensamento simbólico não é uma área exclusiva da criança, do poeta e do desequilibrado: ele é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafia qualquer outro meio de conhecimento. As **imagens**, os **símbolos** e os **mitos** não são criações irresponsáveis da psique; elas **respondem a uma necessidade e preenchem uma função**: revelar as mais secretas modalidades do ser...” (Eliade, 2002:9)

O que me interessou compreender com este resgate destas abordagens - Eliade, Bachelard e Fayga - diz respeito ao significado do conteúdo expressivo que a matéria argila oferece à imaginação, ou seja, atingir a possibilidade de entendimento das necessidades individuais das crianças, quando se concretiza a escolha por esta materialidade. Chego ao final, desta primeira parte da análise proposta nesta dissertação, preenchida de respostas.

No sonho acordado, devaneio das vontades, expresso pelas crianças à minha volta, nas oficinas de cerâmica, como ‘necessidade de modelar o barro’, confirma-se a busca universal humana por **formar-se**. Como ainda nos confirma Fayga:

“Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria **o próprio homem com isso se configura**. Quando vemos uma jarra de **argila** produzida há cinco mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujas valorizações dificilmente podemos imaginar percebemos o quanto este homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez de guardar água ou óleo, em moldando a terra, moldou a si próprio. Seguindo a matéria, e sondando-a quanto a ‘essência do ser’ o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. **Dando forma a argila, ele deu forma a fluidez fugidia de seu próprio existir captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria também dentro de si ele se estruturou. Criando ele se criou.**” (Ostrower, 1996: 51)

Ao criar, as crianças buscam crescer.

A queima

Toda queima implica em uma troca de energia.

Os fornos se distinguem em relação à fonte de energia utilizada: elétrica, a gás ou a lenha. Cada um, destes tipos de queima, atribui às peças qualidades e efeitos diferenciados, levando-se em consideração, também, a temperatura que atingem. São escolhas técnicas que se traduzem em escolhas expressivas, e vice-versa. Novamente estamos diante de conexões entre buscas pessoais e efeitos de um procedimento. Criar é um contínuo caminho de escolhas. (Fagundes, 1997)

Abrir uma fornada é sempre um momento de tensão, expectativa e surpresa. Pode-se celebrar as conquistas ou lamentar as perdas. O fogo é um juiz implacável de nosso respeito às propriedades da argila em cada etapa da criação em arte cerâmica. (Chavarria, 1994)

IV.

PERCURSOS CRIATIVOS

O que pude ver no conjunto das produções
de uma mesma criança ao longo de um tempo?
Há uma coerência neste conjunto de modelagens,
considerando os elementos das personalidades de seus autores?
Compartilho, nesta última parte desta pesquisa, as conjecturas interpretadas,
e o campo teórico-conceitual que busquei para compreender os
percursos criativos identificados.
Abrindo novos desafios de entendimento
e caminhos de pesquisa.

Por algum tempo considerei que a reflexão, elaborada até este ponto da dissertação, já tivesse alcançado os propósitos que a animaram, tendo encontrado as respostas para as questões formuladas em minha trajetória. Mas a experiência vivenciada na pesquisa de campo, no ateliê de cerâmica para crianças, suscitou-me novas temáticas, que significaram um aprofundamento nos meus propósitos iniciais de estudos.

Ao abrir mais espaço na programação do cotidiano das oficinas para o que chamávamos de “*momento seu projeto*” - quando não havia uma condução direta minha, sobre a proposta de modelagem - o meu vínculo com as crianças se intensificou. A partir deste momento, sinto que pude atravessar um ritual de passagem, as crianças me permitiram entrar no mundo de sua imaginação, com todos os seus mistérios, fantasias, aspirações e dramas.

Um mundo exótico e extravagante aos olhos da maioria dos adultos, e, por estas mesmas qualidades, tão atraente para mim.

Sentada pelas bancadas, auxiliando-os na preparação do barro, oferecendo-lhes ferramentas e sugestões construtivas, atendendo às mais variadas demandas, para valorizar e legitimar seus projetos, acabei presenciando o surgimento dos elementos dinamizadores de suas criações. “Estando lá”, como a acepção da pesquisa antropológica orienta, a partir do desenvolvimento de um vínculo que desmancha obstáculos de compreensão, pude presenciar o surgimento e a evolução das

‘motivações criativas’ das crianças: os elementos que mobilizavam a modelagem de suas peças. Entendendo-se por mobilizar exatamente isto: passar de um estado imóvel, para outro estado animado, movimentado ao criar.

Ao entrar na intimidade de suas mobilizações, pude recolher pistas que sugeriam uma atuação marcante de características individuais, específicas de cada criança, nas suas produções. Em outras palavras, vislumbrei a existência de um “*fio condutor*”, que conectava as produções de uma mesma criança às singularidades de sua personalidade.

Ao apreciar os registros dos episódios do cotidiano, dos encontros e das peças que as crianças produziam, fui percebendo rastros, falas, condutas, relações e formas modeladas no barro que, com o passar do tempo, permitiram-me vislumbrar suas coerências internas. Tais coerências, à luz das concepções de Salles (2004), foram compreendidas como **percursos criativos**: trajetórias que percorrem uma busca expressiva; gestos e formas criadas, que, ao longo de um tempo, reafirmam o significado de uma temática; um conjunto de criações que compõem um todo integrado, coerente e associado a uma personalidade; caminhos expressivos significativos em torno de uma tendência, de uma necessidade ou de uma questão.

De fato, a partir de 2007, ao organizar o arquivo de imagens fotográficas das produções em cerâmica, das crianças desta oficina, agora em função de cada criança e não mais por temas e propostas - já que, os momentos “*minha proposta*”, haviam se restringido e os “*momentos seu projeto*”, se alargado - pude identificar caminhos singulares e coesos de criação. Aos meus olhos, estes caminhos revelavam uma fidelidade a um percurso criador.

Reunidas como a produção de uma mesma criança, modeladas a partir de motivações espontâneas - não dirigidas por uma proposição de um adulto educador - estas produções não me pareciam arbitrárias. Nem em suas temáticas, nem em suas qualidades construtivas.

Apresento a seguir, os processos de criação de quatro crianças que participaram das oficinas de arte cerâmica, desta pesquisa: Rafaela, Tereza, Natália e Gabriel. Procurando desvendar o vínculo entre as modelagens criadas e os elementos que as mobilizaram, convido os leitores a apreciá-las como percursos criativos:

IV.1 Caminhos construtivos de crianças: constelação de potencialidades

RAFAELA

Desde o nosso primeiro encontro, em abril de 2006, Rafaela, que então tinha 9 anos de idade, demonstrou-se entusiasmadíssima em participar desta oficina. Nos momentos “*minha proposta*”, ela atendia muito bem às propostas de trabalhos que eu conduzia, empenhando-se em suas modelagens, sempre com muita atenção e respeito aos cuidados, que eu havia indicado, nas técnicas e procedimentos da arte cerâmica.

Em uma de nossas primeiras conversas, Rafaela logo me contou que sua mãe também havia participado de cursos de cerâmica. Os primeiros trabalhos de Rafaela realmente se inspiravam nestes utilitários; Rafaela chegou a modelar alguns pequenos vasos, tigelas e saboneteiras.

Mas logo no primeiro semestre de 2006, suas modelagens começaram a exibir um caráter próprio dela.

Durante quase todo o primeiro ano, nos “*momentos seu projeto*”, Rafaela dedicou-se à modelagem de pequenas peças que em conjunto, compunham um **cenário**.

Como por exemplo, na modelagem de uma árvore, um sorvete, algumas pranchas de surf e uma garoto, que juntos compunham uma cena de “praia”.

Muito comunicativa e sempre sorridente, Rafaela adora contar piadas e “casos” engraçados enquanto elabora suas modelagens. Na convivência do grupo, ela ocupa um papel de liderança, sempre saindo na frente, na proposição de brincadeiras, levando suas amigas às gargalhadas.

Além de ser uma ótima ‘contadora de piadas’, uma das brincadeiras preferidas de Rafaela é o que ela chama de “brincar de canais da TV”. Neste jogo, ela se põe atrás de uma moldura de papel, quadrada, e, depois de nos entregar um controle remoto feito de argila, ela recomenda:

-Mude o canal quando quiser, mas me avise o tipo de programação que procura, como jornal, novela, infantil, musical, filme, documentário, ou o que quiser.

Conforme vamos mudando de canal, pelo controle remoto “virtual”, Rafaela interpreta uma dezena de personagens, exibindo a programação de TV que lhe indicamos. Ela é mesmo uma excelente intérprete de personagens. Fiquei muito impressionada com a rapidez que ela muda seu tom de voz, a fisionomia de seu rosto, a postura de seu corpo, e passa da interpretação de um repórter apresentando um acontecimento trágico, para um personagem de desenho animado, e depois, representa um papel de uma atriz de novela em cena dramática, etc. Interpretando-os com muita veracidade, sem recorrer a caricaturas. Retratando com fidelidade e perspicácia, a expressão dos temas de cada tipo de programa. Para isto é preciso ser uma ótima observadora do comportamento humano.

Este seu talento e sua sensibilidade se manifestaram na sua produção nas oficinas de cerâmica e, aos poucos, foram chamando minha atenção. Primeiro em sua conduta, pois várias vezes, quando eu passava por perto de seu grupo de amigas, ouvi que Rafaela, diante das produções das colegas, sempre lhes questionava:

-O que ele está fazendo?

De fato nas produções da grande maioria das crianças não há este caráter. As crianças, na maioria das vezes apresentam trabalhos cujos temas e personagens “são”, mas não “estão” desempenhando alguma tarefa.

Nas produções de Rafaela, como pude observar melhor em 2007: os personagens de suas modelagens estão atuando, agindo, realizando algo.

Abril/2007

Como neste seu trabalho em que um homem assiste à sua TV de tela plana, sentado em uma poltrona.

Abril/2007

Com gestos simples, rápidos e descomprometidos, Rafaela registra em suas modelagens, situações de vida, cenas descontraídas do cotidiano ou mesmo bizarras como as peculiaridades dos enredos de suas piadas.

Outro bom exemplo do que eu tento explicar é sua modelagem “homem morto”, na qual um defunto está abrindo sua esquife e levantando sua perna para sair do caixão: uma ação extraordinária, de humor simples, anedótico.

Maio/2007

Nesta sua peça, Rafaela registra de maneira jocosa, uma situação do cotidiano de um casamento: um homem e uma mulher dormem juntos em uma cama de casal. A modelagem é feita de tal forma que permite que um deles, a mulher ou o homem, durma sozinho(a) ou acompanhado(a). A personagem feminina pode ainda vira-se para o companheiro. Ele está colado à coberta e fixado nesta posição. (As letras sobre o lençol registram uma informação íntima, que nos escapa).

junho/2007

Em outra modelagem, Rafaela apresenta um quarto como uma pequena maquete, onde, além de registrar a mobília interna (cama, guarda-roupas, penteadeira, tapete), ela também insere as portas e o corredor de acesso com uma noção de proporção extraordinária. (Dimensões: aproximadamente 25cmx15cm) .

Ao receber o trabalho depois da segunda queima, ela me segredou que os habitantes deste quarto serão suas pequenas bonecas.

Agosto/2007

No segundo semestre de 2007, agora com 10 anos, Rafaela estreitou ainda mais os seus laços de amizade com Marina(10) e Manuela(10). Duas grandes amigas que se transformaram também em parceiras de criação. Estas meninas, também são alunas deste curso de cerâmica desde 2006 e, como Rafaela, elas também responderam com muita prontidão as propostas que eu havia trazido. No entanto são garotas que, este ano, não se demonstraram tão confortáveis nos “*momentos seu projeto*”. E sempre me perguntavam: “o que é que eu faço?”. Mas, muito solidárias e produtivas, ofereceram uma ajuda fundamental na execução dos projetos de Rafaela. Juntas decidiram modelar na argila, os ambientes da Escola.

O primeiro ambiente modelado foi uma sala de aula.

Agosto/2007

Lousas, armários, cadeiras, carteiras e cadernos com páginas escritas compuseram um trabalho muito elaborado. Que exigiu muitas etapas: a construção das paredes pela junção de placas, depois as lousas foram modeladas e fixadas nas paredes já secas, só então vieram as peças da mobília interna.

Todas estas partes, tomaram muitos encontros de vários meses de trabalho do segundo semestre de 2007. (Entre cada etapa/aula o trabalho é embrulhado em plástico para guardar a umidade.) Depois de semanas de cuidados na secagem, a peça pode passar pela primeira queima e ser esmaltada.

Setembro/2007

Investindo na execução deste grande projeto, arquitetado por Rafaela, as três meninas confeccionaram o pátio dos brinquedos, com bebedouro, gira-gira, balanço e amarelinha.

Setembro/outubro-2007

E também modelaram o escorregador no tanque de areia.

Novembro-2007

Embora a troca de opiniões sobre a execução dos trabalhos fosse intensa entre as três parceiras, pude identificar com nitidez a liderança de Rafaela na condução dos trabalhos. Uma liderança positiva e incentivadora. O caráter deste projeto “a escola” correspondia assim, ao mote de seus trabalhos anteriores: um cenário, um lugar onde cenas acontecem. Mas faltavam os personagens. Perguntei-lhe se o trabalho havia

acabado, e em sua resposta, Rafaela reafirmou a sua fidelidade à temática que lhe é singular, pois em tom de piada ela me disse:

-Imagina, Sir! Isto não é uma escola fantasma! Ano que vem vamos fazer os alunos brincando, os professores e todas as pessoas, trabalhando aqui!

Ao final de 2007, Rafaela fez uma pizza e uma “coca-cola” :

-Para comemorar o trabalho da equipe.

TEREZA

Desde o primeiro minuto em que nos conhecemos, Tereza foi sempre muito afetuosa comigo. Reparou nos meus aventais e nos meus cabelos, oferecendo palpites e elogios com muita delicadeza, meiguice. Sempre nos encontramos no pátio e ela caminha em direção ao ateliê, de mãos dadas comigo. Faz questão disso.

Ela começou a fazer parte da oficina no início de 2007, aos 4,5 anos de idade.

No seu primeiro dia no ateliê, Tereza parecia-me dispersa. Olhava atenta para os colegas e não para o seu próprio trabalho. Mantinha entre as mãos uma porção pequena de argila na qual esfregava seus polegares. Então, puxei conversa:

- Sabe Tereza, quando estou em meu ateliê de cerâmica, trabalhando, eu amasso o barro e procuro ver o que aparece. Logo eu vejo surgir uma forma, então eu a completo.

Ela achou muita graça naquilo que eu disse, mas continuou com os mesmos gestos. Permanecendo com aquele pedacinho de argila que, em suas mãos, já havia tomado a forma de uma bolacha, diante daquele ‘vai e vem’ de seus polegares - um esfregãozinho superficial que esparramava o seu pequeno torrão de argila.

Já no finalzinho deste encontro, voltei a ficar perto dela e perguntei:

-Então?O que apareceu aí na sua massa?

-Um lisinho! – respondeu, esticando sua peça para que eu a tocasse.

Fechei os olhos e nela coloquei meus dedos. Estava mesmo bem lisinha aquela porção de argila.

Tereza fez alguns destes “lizinhos” por todo o mês de abril. Na esmaltação, eles foram coloridos com cores diferentes. Este azul foi o seu preferido.

Abril/2007

O nome que deu a estes seus primeiros trabalhos, “lizinhos”, nos remete a um dado recolhido pelo tato. Mesmo com os olhos e ouvidos atentos aos seus novos colegas, a sua percepção sensorial também lhe trazia informações sobre este seu outro novo amigo: o barro.

Em nosso último encontro de abril, Tereza estava com uma pequena porção de argila entre as mãos, com aquele olhar ‘desfocado’ e, quando me aproximei dela, pude ouvir o que ela falava, ‘sozinha’, enquanto modelava:

-É gelado lá dentro!

Tereza havia produzido um furinho em seu torrão. Apenas um de seus dedinhos podia alcançar o fim deste buraquinho. Fiquei ao seu lado ouvindo mais que olhando:

- Não tem nada lá dentro.

- Meu dedo tá escondido.

- Ih! Tá preso... Soltei!

- Aqui fora tem barulho.

- É uma caverna.

- Uma toquinha.

Abril- 2007

Quando Tereza entrava seu dedinho naquele buraquinho na argila, ela recolhia seu olhar, paralisando-o, como o olhar dos cegos. Mas ela continuava vendo através de seu dedinho, ouvindo com seu dedinho. Feito leitura em braile. Lendo e imaginando através do tato. Tereza investiga a matéria em suas propriedades imediatas, que sua sensibilidade recolhe, mas também, simultaneamente, ela qualifica estas sensações: o frio, o silêncio, tocas, mistérios, estar dentro, estar fora, esconderijos, prisões e liberdade, “o nada”, vazios. Tudo isso em um pedacinho de argila na ponta dos dedos de uma menina. “*Perceber e compreender em um ato contínuo*”.

Sem nenhuma intenção de modelagem, de uma forma pré-estabelecida, esta garotinha iniciou seus primeiros contatos com a argila, investigando as sensações e as imagens que o contato com esta matéria lhe proporcionava.

Em uma outra tarde, de maio, com doçura e meiguice extraordinárias, Tereza fez questão de me mostrar a sua primeira produção. Orgulhosa da sua confecção, ela me dizia: ***Olha Sir, tem tampinhas!***

Maio/2007

Pude ver que havia feito dois buraquinhos em sua porção de argila que, realmente, podiam ser fechados por duas “tampinhas”. Ela deixou sua peça na estante de secagem e pediu por mais argila. Fiquei por perto, observando como faria sua próxima modelagem: utilizando pequena quantidade de argila, uma porção que cabe entre suas mãos, Tereza amassou e abriu sua ‘bolacha’, escavou dois buraquinhos usando seu polegar, e depois mais dois outros buraquinhos, usando seu dedo indicador. Para todos eles, ela fez tampinhas a partir de pequenas bolinhas de argila, que ganhavam um pequeno beliscão para que nelas surgissem um apoio para os dedos.

Maio/2007

Assim apresentou-me sua nova modelagem dizendo:

-Olha Si: uma panela com quatro tampas!

Bastante surpresa com aquela idéia, lhe disse que eu já tinha feito muitas panelas, mas que nunca havia tido aquela idéia sensacional.

Potes com muitas tampas!

Tereza continuou explorando “o dentro e o fora” em muitas de suas “panelas com tampas”. O que haveria de ser guardado nestes potes?

Maio/junho de 2007

Junho/2007

Junho/2007

Havia produzido muitos de seus potinhos, sempre com três ou quatro tampas, em todos os momentos “*seu projeto*”, do primeiro semestre de 2007. Na esmaltação, dedicava-se no colorido das “tampas” e do interior dos buracinhos, destacando-os.

Em uma tarde de agosto, logo depois das férias, Tereza dedicou-se a modelar algo um pouco diferente do que vinha produzindo no primeiro semestre.

Também se tratava de uma pequena porção de barro arredondada e achatada.

Mas nesta, havia apenas uma única abertura.

Modelando sempre com as duas mãos, com muito cuidado, aos poucos, os contornos deste orifício tomou a forma de um símbolo conhecido: um coração.

Agosto/2007

Eu estava diante da estante de secagem quando ela se aproximou, entregou-o para mim dizendo:

-Só pode guardar o que for de amor.

Fiquei tão emocionada. Paralisada diante daquelas palavras singelas. Há muito eu me colocava uma questão sobre o significado da recursividade daquele símbolo nas modelagens de meninas daquela faixa etária. Mas, nas mãos de Tereza este símbolo assumia, aos meus olhos, um significado coerente: o amor que esta garotinha, tão delicada, já está pronta para oferecer. Reafirmando o papel desta temática em sua sensibilidade, na primavera daquele setembro de 2007, muitos corações brotaram das mãos de Tereza.

Setembro/2007

A cada novo encontro, as atitudes de Tereza sempre meiga, delicada, generosa, e carinhosa, comigo e com todos os colegas da turma, dividindo lanches, espaços e ferramentas, sempre compreensiva e solidária diante dos conflitos dos colegas, confirmavam para mim, a sua predisposição em desejar e fazer o bem, aos outros, em importar-se com todos. A recorrência temática de suas peças falava-me desta sua predisposição amorosa; de todo o amor que germina em sua personalidade.

Em seu próximo trabalho Tereza, confirma a investigação material que ela operava sobre a argila, na sua busca por expressar o significado desta temática que transborda e conduz seu percurso criativo. Nele, um novo coração, que antes estava contido em um pedaço disforme de barro, agora assume as bordas de seu trabalho e delimita a sua peça. Define o contorno de sua forma.

Dentro dele, os ocos, cavernas, toquinhas, buracos, como aqueles ensaiados nas suas “panelas com tampas”, foram recuperados e aqui, assumem os contornos dos órgãos dos sentidos de uma face: olhos, nariz, e boca. Este seu coração, agora ouve, fala, cheira. Tem vida.

Outubro/2007

Em um encontro de outubro, depois de uma grande pausa de Tereza em suas modelagens individuais - para participar de toda a movimentação das amigas em torno da modelagem da Sereia e seus companheiros do mar - ela chegou decidida: com um punhado de barro, abriu uma placa usando o rolo de macarrão, sobrepôs a ela sua mão esquerda e traçou seus contornos. Buscou uma ferramenta de corte e destacou sua mão da placa. Com outra ferramenta desenhou na sua palma de argila, um coração, e dentro dele, o seu nome. Estava pronto o seu trabalho de hoje. O coração recorrente conectava esta modelagem aos seus outros trabalhos. Desta vez o seu nome ocupou um lugar mais significativo.

No último encontro de outubro, Tereza trouxe de sua casa uma “encomenda”. Era um papel onde havia um desenho de uma jarra e várias canecas sob o título: “Chá de cozinha”. Pelo traçado, suspeitei ter sido feito por sua irmã mais velha – aluna desta oficina em 2006 .

Encantada com sua nova habilidade em produzir placas com o rolo de macarrão, Tereza, tentou utilizá-lo nesta produção.

Amassou e bateu sua argila. Dividiu e juntou sua massa. Retomou seu caminho expressivo e suas temáticas mobilizadoras, identificou-se ao barro, e redefiniu sua meta.

Ao final deste processo, seu trabalho era assim. Espontaneamente ela o apresenta para mim :

-É uma toca-caverna com entrada e saída (em forma) de dois corações. E tem uma árvore lá fora.

Em outubro, Tereza retomou a modelagem de suas '*toquinhas*',
Desta vez, eram mais elaboradas, utilizando maiores porções de argila. E, incorporando
a elas, as placas realizadas com a técnica aprendida com o rolo de macarrão.

Outubro/novembro de 2007

Outubro/novembro de 2007

Esta foi sua peça mais trabalhosa até então. Para confeccioná-la, foi preciso utilizar diferentes técnicas como de escavação, de ocagem e de placas, além do preenchimento com suportes para levantar a rampa de entrada. Para produzir este efeito, Tereza lançou mão de diversas tentativas de materiais para apoio. Tereza tinha outras intenções ao seu aspecto final. (No alto da rampa, havia uma pequena árvore que se rompeu durante a queima, na frente há um lago que Tereza havia pensado pintar de azul...). Ao final de um ano, esta é uma de suas tocas-cavernas mais sofisticadas.

Em uma tarde de novembro, fiquei surpresa com o trabalho modelado por Tereza: era uma árvore grande (20cm de altura). Nela, lá no alto, Tereza modelou um pequeno ninho, com um passarinho. Aparentemente, parece ter rompido a linearidade das formas esparramadas que produzia. Mas a temática do abrigo, permanece. Na esmaltação, ela fez questão que seu passarinho não ficasse colado ao ninho. Para isto não esmalto dentro de seu ninho, nem a base do pássaro.

Naquela mesma tarde, logo depois que confeccionou esta árvore com o pássaro, Tereza abriu totalmente seus braços e disse:

- Preciso de muita argila. Agora eu vou fazer um mundo!

Fiel à sua temática, Tereza modela a nossa grande 'toca' planetária.

novembro de 2007

Em um de nossos últimos encontros de dezembro, Tereza chegou apressada ao ateliê. Depois de me dar seu delicioso abraço, avisou que ia precisar de muita argila. Perguntei:

- *Outro planeta?*

- *Não, Si. Ossos.*

Sem entender, mas legitimando sua predisposição, deixei ao seu lado todo um pacote de argila.

Tereza inicia este trabalho modelando uma série de rolinhos que foram dispostos paralelos na bancada.

Aos poucos eles são, então, unidos cuidadosamente.

De uma mesma porção de argila que Tereza segura, em uma das mãos, vão saindo os pedaços que irão lentamente compor sua peça.

Ela trabalha, sob uma concentração especial, séria, atenta e cautelosa. Mas obviamente predeterminada na forma que quer modelar.

A concentração na qual trabalha não a deixa sequer perceber minha presença ao seu lado, por todo o tempo de sua modelagem.

As proporções de sua peça chamam a atenção de seus colegas de turma .

Os amigos oferecem sugestões de superfície, com a aplicação de texturas de carimbos. Tereza não responde, segue concentrada finalizando seu trabalho.

Já podemos ver que se tratar de um homem: um esqueleto humano.

Seu primeiro personagem modelado: um homem de braços abertos.

A coerência dos desdobramentos de seus processos de criação, que pude apreender através da apreciação das formas que Tereza modelou, ao longo de um ano, pôde se confirmar na modelagem deste homem: o primeiro habitante de seus abrigos. Ou permanece ainda misteriosa em sua nebulosa sensibilidade infantil. Talvez seja exatamente este o tema de seu percurso: o mistério da criação. Isto, só saberemos com o seu desenvolvimento pessoal; só o seu crescimento, somado ao aprofundamento de seu vínculo a uma linguagem expressiva da arte, poderá nos desvendar.

Este ateliê de arte cerâmica autoriza e legitima a sua busca.

NATÁLIA

Natália tinha cinco anos quando entrou para o nosso curso da oficina de cerâmica em abril de 2006.

Como todas as crianças, ela adora ouvir histórias. Sempre foi a primeira de seu grupo a me perguntar se eu trazia uma história nova para lhes contar. Com seus grandes olhos amendoados arregalados, ela acompanhava atentamente os momentos dramáticos vividos pelos personagens das histórias com muita aflição. Ela realmente vivia as narrativas, comovida com suas aventuras, sofrendo junto com eles.

Por isso me pedia:

-Sir, nunca conte histórias de terror!

Natália se entrega com tamanho envolvimento aos enredos das histórias, que tem dificuldades em acompanhar, os momentos em que seus heróis passam por situações de perigo, sem angustiar-se muito. Tanto que, quando lhes contei a história do “Unicórnio”, as lágrimas corriam dos seus olhos, os seus lábios tremiam e ela me interrogou sem acreditar no ocorrido: “o búfalo morreu?!?” Esta forte capacidade de empatia afetiva, comum em algumas crianças desta faixa etária, manifesta-se com toda a sua força em Natália.

Mas, diferente da maioria das crianças, Natália também gosta muito de contar histórias.

Suas histórias são sempre muito longas, cheias de reviravoltas e com muitos personagens fantásticos que viviam aventuras sempre divertidas, bizarras e surpreendentes. Mas sempre, com finais felizes.

Durante todo o tempo, enquanto modela 'Natália' sempre está contando histórias, mesmo que ninguém as esteja ouvindo.

Nos dois anos em que participou desta oficina, Natália manteve sua autonomia. Sempre muito concentrada e produtiva, sabia 'o que' e 'como' modelar, determinada e cheia de iniciativa.

Outubro/2006

Por mais de um semestre, Natália reapresentou, nos momentos “seu projeto”, a modelagem de uma mesma configuração: uma placa de argila, recortada em forma arredondada, de bordas altas. Ela nos sugere a confecção de um prato, mas nos é apresentado, por ela, como seus “porta-coisas”.

Neles, Natália imprimia desenhos detalhados e texturas vibrantes. Dedicando para isso um longo tempo na escolha de diferentes ferramentas e carimbos.

Nestas peças de Natália, freqüentemente há a presença de um desenho central, circundado por radiais e/ou pontilhados, que lhe fazem uma moldura.

Para confeccioná-los, Natália dedica-se com autonomia para a escolha de carimbos e ferramentas de impressão. Sua escolha nunca é aleatória. Natália procura pelos mesmos carimbos.

Outubro/2006

Aos desenhos impressos pelos carimbos, Natália sempre acrescentava seus próprios desenhos. Compondo assim uma ilustração. Ao esmaltar, Natália faz corresponder forma e cor, revelando e evidenciando as imagens que selecionou para imprimir na superfície de suas peças.

Novembro/2006

Abril/2007

Os desenhos selecionados por Natália também demonstram uma recorrência de símbolos gráficos onde predominam corações, espirais e estrelas

Abril/2007

abril/2007

Esta configuração recursiva de Natália passou quase despercebida por mim nos primeiros meses de 2006, mas em 2007, mais atenta às singularidades das produções, a recorrência desta forma nos seus trabalhos chamaram minha atenção.

abril/2007

Seus “porta-coisas” tinham destino anunciado: eram sempre dedicados a presentear seus pais, ou amigos.

Naqueles tempos, (como meus encontros da oficina de cerâmica aconteciam no ateliê da escola) pude conferi, na bancada de secagem, que Natália levava também para as suas aulas de artes a mesma forma/tema que reapresentava em nossa oficina.

Em um de nossos encontros do mês de maio de 2007, além dos desenhos e das impressões de carimbos, Natália passou a acrescentar aos seus trabalhos pequenas porções de argila em formas de espirais. Suas peças ganharam divisões internas e relevos mais exuberantes. A recursividade desta configuração no volume de produção de Natália, a meu ver, descarta qualquer suspeita de descompromisso entre forma e conteúdo expresso.

Maio/2007

Maio/2007

Constatar a circularidade da reapresentação de uma mesma configuração, onde ainda se apresenta a recursividade de símbolos conhecidos, durante tanto tempo, na produção de uma mesma criança inquietou minha compreensão. O que estas formas continham? Ao apreciá-las identifico o inverso: que elas se oferecem a conter algo.

Testemunhariam a disponibilidade de Natália em acolher? Toda a sua fragilidade afetiva ao ouvir histórias não sinalizariam a sua enorme capacidade de comover-se, de sensibilizar-se e acolher o outro em aflição? Como um prato, uma bandeja, estes “porta-coisas” ensaiariam uma necessidade de oferecer-se a receber? Guardei minhas impressões. Exatamente diante de um novo trabalho de Natália.

Junho/2007

Neste novo porta-coisas, Natália trouxe para a sua superfície, um desenho diferente, do circuito entre espirais, estrelas e corações que vinha rerepresentando. Pressionando várias vezes uma 'esteca' de madeira de base retangular na superfície de sua placa de argila, fez esta composição absolutamente simétrica. Depois, com uma ferramenta de ponta fina, rodeou seu desenho com uma centena de pontinhos enfileirados. A sua esmaltação fez evidenciar ainda mais a sua figura: uma borboleta.

Junho/2007

Em seu próximo trabalho Natália repetiu o tema de seu último prato. Para desenhá-lo, usou a mesma ferramenta, a esteca de madeira de borda retangular, pressionando-a sobre uma placa de argila. Novamente produziu uma figura bastante simétrica. Mas desta vez, em vez de levantar a beirada da sua placa para fazer a borda, Natália recortou o entorno da imagem que havia imprimido na placa de argila.

Libertando assim sua borboleta de qualquer moldura.

Junho/2007

agosto/2007

A partir do segundo semestre de 2007, Natália realiza trabalhos muito diferentes dos que vinha produzindo até então. Ao retornar de suas férias, suas modelagens ganham volume, ocupando o espaço tridimensional. E ganham também, uma temática singular: serão sempre passarinhos, próximos aos seus ninhos repletos de ovos.

agosto/2007

Anunciada pela borboleta, símbolo da transformação, o processo de criação de Natália demonstrou uma profunda mudança formal. Teria havido também uma mudança em seu conteúdo expressivo? Que vivências subjetivas explicariam estas mudanças?

Setembro/2007

Os ninhos dos pássaros que Natália, espontaneamente, modelou nos encontros destas oficinas de cerâmica, nos momentos “seu projeto”, ganharam aos poucos um acolhimento em copas de árvores. Eles eram modelados sempre com a mesma concentração e iniciativa individualizada, através de gestos cada vez mais precisos e com um enorme comprometimento à temática.

Setembro/2007

Vistos de lado. Seus pássaros olham para o céu.

Vistos de cima, eles olham diretamente para nós. E nos comovem.

“Passarinhos em seus ninhos repletos de ovos” continuou sendo o tema/forma de Natália, durante todo este segundo semestre de 2007, na oficina de cerâmica, em suas modelagens individuais.

Isolados dos processos de criação nos quais emergiram, estes seus trabalhos poderiam nos comover pela atitude bucólica de uma criança em representar esta temática singela. Poderíamos deles, depreender a pureza das virtudes que carrega a personalidade desta criança que, entre tantos

outros temas, selecionou este para apresentá-lo. Para mim, a recursividade da apresentação desta temática, sinalizou um apego especial de Natália ao significado simbólico deste tema/forma; afirmou seu compromisso vivencial em relação à poética desta imagem.

Como nos propõe Bachelard (2000), o ninho habitado, associa-se à imagem da casa, do abrigo, desencadeia um devaneio de segurança e confiança, mesmo sendo precário.

Da convivência com as crianças na oficina de cerâmica, da intimidade que me foi possível conviver e testemunhar as mobilizações de seus processos de criação, pude compreender que a recursividade de Natália à representação da temática dos ninhos, corresponde à sua identificação com a poética desta imagem assinalada por Bachelard. Compreendi que a modelagem destes ninhos de pássaros corresponderia a uma fidelidade de seu percurso criativo aos valores de sua personalidade: dos seus “portacoisas” aos “ninhos de pássaros”, Natália revive sua vocação acolhedora, comovente, simpática e sensível à fragilidade do outro.

Não poderia afirmar isto, com tanta segurança se não tivesse assistido as vivências que se apresentaram nos acontecimentos que envolveram Natália e outra criança do curso. Mas para narrá-lo, é preciso entrar no próximo percurso criativo descrito nesta dissertação. Pois, de fato, foi isso o que ocorreu: dois percursos se interceptaram quando Natália conheceu Gabriel.

GABRIEL

No primeiro semestre de 2006, várias vezes, uma criança nos espiava na porta do ateliê. Era um garoto de olhos grandes, esverdeados, que quase nunca piscavam. A cada dia, quando lhe indagava se queria entrar, ele dizia:

- Você é a professora de cerâmica? Eu quero fazer cerâmica.

- A minha mãe já deixou e eu vou me inscrever no próximo semestre.

- Você guarda uma vaga pra mim, porque eu preciso fazer cerâmica.

- Põe meu nome na lista, eu me chamo Gabriel.

No segundo semestre de 2006, Gabriel(8) estava no ateliê, inscrito no curso. Desde os primeiros momentos do primeiro encontro notei que havia uma reação negativa por parte das outras crianças, em relação a ele. Ninguém queria se sentar na mesma mesa que ele: *-Sir, ele é um chato!* - reclamavam, sem dó.

Gabriel gritava bobagens nos seus ouvidos. Falava sobre assuntos nojentos: melecas, puns, cacas de nariz, cascas de ferida, sangue, morte. As meninas o evitavam, ameaçando tapas. Entrei nas intrigas em defesa das garotas. Pedindo a ele que não agisse daquela maneira. Enquanto eu falava, de repente, Gabriel saiu amassando o trabalho de seus colegas, despencando murros nas suas argilas. Levantei minha voz, mandando que ele parasse com aquilo. Mas, ele não me ouvia. Gargalhava e destruía as modelagens dos colegas. Percebi que estava diante de algo maior do que eu estava preparada para lidar. Inesperado. Desconhecido. Incontrolável. Era como se tivesse um dragão chinês, com fogo na boca e um rabo bem forte, bem ali, no meio da nossa oficina de cerâmica.

Em outra tarde, de agosto de 2006, assim que a turma chegou, fui logo oferecendo argila para o Gabriel. Tinha esperança de que isso o tranquilizasse. Mas, outra vez vivenciei intrigas entre ele e seus colegas. As provocações se inflamaram e ele saiu pulando sobre as bancadas, pisou em trabalhos dos colegas, gritou bobagens, furou

meus pacotes de argila e derramou a água dos potinhos pelo chão. Tudo isso em apenas alguns minutos de nosso encontro.

Nesta ocasião, chamei sua atenção, afastando-o do grupo. Disse-lhe que não poderia continuar no curso de cerâmica agindo daquela maneira. Avisei que lhe daria mais uma chance, mas que desta vez não iria tolerar desrespeito com os colegas.

Contudo, ele novamente voltou a incomodar as garotas, gritando mais bobagens nos seus ouvidos. Levei-o novamente para fora da sala e lhe disse que falaria com a coordenação da escola para que ele não mais fizesse parte desta oficina. Imediatamente ele abriu-se em choro. Soluçava num pranto muito indignado. Implorava que eu reconsiderasse, dizendo:

-Não faz isso, eu não posso sair da oficina de cerâmica de jeito nenhum!

O dragão havia se transformado em um bebê.

-Ótimo, eu também não quero que você saia, mas então você não pode agir desta maneira - disse-lhe, indicando a solução.

-Eu não consigo me controlar. Eu sinto muita raiva! Você não entende! Meu coração está cheio de raiva!- gritou e, voltando seu olhar de raiva para mim, disse novamente: ***- Eu não quero sair da cerâmica!***

Faltavam ainda dez minutos para o término daquele encontro. Mas, para ele, a aula havia acabado. Dispensei sua presença para o pátio do colégio. Ele não aceitou minha punição. Ficou na porta do ateliê.

Nos encontros que se seguiram, Gabriel ainda teve outras explosões desse tipo. As crianças se acostumaram. A minha solução foi afastá-lo do grupo, indicando-lhe uma mesa menor, para que fizesse seu trabalho.

Nos primeiros meses, as modelagens de Gabriel não duravam nem mesmo o tempo de sua confecção. Esfacelavam-se ainda em suas mãos. Ele não atendia às minhas orientações de confecção. Unia partes sem integrá-las e como não adicionava água, sua argila ficava logo ressecada, partindo-se em rachaduras.

Trazia para suas modelagens os temas com os quais assustava as garotas: baldes de esterco, animais ensangüentados, feridas purulentas, gosmas de lesmas e mordidas de morcegos. Mas nada sequer chegava à estante de secagem, esfacelavam-se pela bancada.

Em uma tarde de outubro de 2006, assim que chegou, Gabriel me avisou que precisaria não poder ficar até o fim da nossa aula:

- Sirlene, eu vou sair mais cedo hoje, eu vou falar com uma psicopedagoga. Eu tenho problemas psicopedagógicos, você sabe o que é isso? É que eu não aprendo as coisas direito. Eu tenho muitos problemas. Eu não me controlo e também tenho esse nariz que sempre está escorrendo, você já reparou?

Eu já tinha reparado. Mesmo com menos tempo de aula, neste dia, Gabriel não se concentrou. Andava de um lado para o outro, perguntando a todos quais eram os modelos de carro que seus pais tinham. Reparei que sabia muito sobre carros, modelos antigos. Vangloriava-se da frota (fantasiosa) de seu pai, fazendo desfeita dos colegas.

E também neste dia, não demorou a surgir os conflitos com as meninas. E, desta vez, foi ele quem me pediu para ter uma mesa só pra ele. Ofereci a minha mesa de professor. Ele gostou disso e ficou por lá. Começou a produzir o seu automóvel de argila. Eu lhe disse que estava ficando ótimo e chamei sua atenção para as ferramentas e procedimentos necessários para a confecção que empreendia. Mas ele não me ouviu. Não atendeu a nenhuma de minhas orientações. Tratava a argila como se fossem blocos de montar. Demorava a construir o que pretendia e a sua massa ressecava antes que tivesse feito seu trabalho. Sabia que este seria mais um de seus trabalhos que não sobreviveria.

Por todos os encontros deste segundo semestre de 2006, Gabriel construiu uma dezena de abrigos, casas subterrâneas e túneis para a sua coleção de lesmas. Todas as suas peças, quando não se esfacelavam na própria confecção, explodiam no forno, porque Gabriel não dava ouvidos às minhas dicas de como tirar as bolhas de ar da argila. Outras peças rachavam na secagem, ou porque haviam recebido um excesso de água, ou porque a sua forma de modelar havia exigido demais da plasticidade do material.

As qualidades de seus trabalhos evidenciavam assim, as mesmas qualidades de seus relacionamentos: esfacelados, explosivos, sem respeito a limites.

Para trabalhar com a argila, é preciso estar preparado para lidar com as necessidades de “um outro”. Este outro que é o tempo, o ar, a água, o fogo e a própria massa cerâmica.

A argila precisa de água para ampliar sua propriedade plástica. Mas o excesso de água a desestrutura, abrindo gretas na secagem. Na arte cerâmica lidamos então com esta percepção de limites. Há também um tempo ao longo do qual a peça precisa ser

produzida, senão a argila perde água e endurece e resiste aos nossos esforços. O fogo é o grande juiz de nosso trabalho de ceramista: se tiramos as bolhas de ar, se colamos bem as partes, se deixamos as peças secarem bem, se respeitamos os limites impostos pela água, pelo ar, pela terra, então ele nos aprova oferecendo resistência às nossas peças. Senão, as faz explodir.

Todas as modelagens de Gabriel explodiram neste segundo semestre de 2006. No final deste ano, na Mostra dos cursos extracurriculares, Gabriel se aborreceu muito com o fato de não haver peças suas na exposição. Como não havia se dado conta de que todas as suas modelagens não tinham sobrevivido, tive que lembrá-lo dos meus avisos. Ele parecia ter ficado chocado, e disse:

-Sirlene, você me ensina tudo de novo no ano que vem?- perguntou esperando resposta.

-Está bem – respondi, sem muita disposição. Depois de todo um semestre de seus “estouros”, eu estava muito cansada.

No primeiro encontro, do primeiro semestre de 2007, Gabriel foi a primeira criança que apontou na escada que nos leva ao ateliê da escola.

-Sir você me ensina tudo de novo? – ele retomou a pergunta.

Agora, com o meu fôlego recuperado, eu respondi um ‘*sim*’ mais sincero.

Neste dia, ele parecia bem mais concentrado; foi sozinho buscar a lona menor que colocava na mesa de professor, que ele ocupava. Já tinha assumido para si, aquele lugar. Apenas avisou-me:

-Vou ficar por aqui assim ninguém me atrapalha.

Porém, logo que o grupo chegou, Gabriel não resistiu e voltou a agredir as garotas e criar novos conflitos. Assustando-as, de um modo bizarro, simulou, com rolinhos de argila, que as secreções de seu nariz haviam escorrido. Neste novo semestre, temos dois novos garotos na turma com os quais Gabriel rivalizou desde os primeiros instantes e também teve discussões mais agressivas. Nada parecia ter mudado.

No entanto, nos primeiros encontros de abril de 2007, Gabriel passou a me chamar para pedir ajuda em suas modelagens. Reparei que ele impunha à massa, mais força do que era necessário. Irritava-se com a secagem rápida da argila em suas mãos. Mais próxima dele, agora, eu pude perceber que suas mãos eram muito quentes. Tinham

mesmo uma temperatura acima no comum. Ciente disto, nos nossos próximos encontros, me esforcei para ajudar Gabriel a reconhecer o ponto ideal de umidade que deveria manter a argila, para a sua modelagem. Para isto oferecia um potinho com água e uma esponja só para ele. Disse-lhe que suas mãos eram mais quentes do que as de todas as outras crianças do ateliê. Reforcei que ele precisava, mais do que todos os outros, trazer mais água para suas modelagens.

Ele fez cara de espanto. Duvidou. Mas aceitou o convite de experimentar umedecer mais vezes a sua argila. Assim que iniciou a amassar seu barro “mais” molhado, ouvi Gabriel dizer:

-Nossa! Isto é hipnótico pra mim. É eu vou ficando calmo. O que é isso?

Surpreso com aquelas sensações Gabriel, me segredou:

-Agora eu estou pronto pra fazer de novo aquele carro, você me ajuda?

Mais atento aos cuidados com os procedimentos de criação da cerâmica, Gabriel conseguiu que sua modelagem sobrevivesse a todas as etapas da arte cerâmica.

Abril/2007

Antigos temas seriam revisitados: aquela sua antiga coleção de minhocas ganharia um “playground”, e os dejetos humanos teriam um lugar adequado.

Mas neste novo semestre, entraram crianças novas neste grupo. Logo nos encontros de maio, percebi a aproximação de Gabriel (9) em relação a duas crianças menores, que Lívia(7) e Natália(6). Eu as conheço; elas vieram da turma do outro horário da oficina de cerâmica. As duas pareciam curtir muito suas histórias fantásticas; de como saiu voando do terceiro andar, ou de como pendura seu irmãozinho no teto como um móbile, como dirigiu e bateu o carro de seus pais, etc. Fiquei atenta e recomendei ao Gabriel, que tivesse cuidado com estas garotas. Alerttei-lhe que elas eram bem menores do que ele, e que eu não admitiria que as desrespeitassem.

Gabriel tentou tranquilizar-me dizendo:

-Pode deixar que eu sou muito bom com crianças!

Inicialmente havia uma troca mais intensa entre Gabriel e Lívia, e Natália apenas estava por perto. Durante vários encontros, trocavam suas histórias fantásticas enquanto cada um modelava suas argilas. Aos poucos esta troca que se dava no plano da fantasia, se refletiu nas narrativas que conduziram suas modelagens.

Lívia tem um bom humor incrível, está sempre sorrindo e criando piadas além de ser muito extrovertida, e de rápido raciocínio. Mas, não tem sido muito autônoma em suas criações. Lívia tem se inspirado nas motivações de outras crianças para as suas modelagens. Natália é mais séria, preocupada, mas também tem uma abertura maravilhosa para imaginar histórias, e dedica-se, neste momento, à modelagem de seus “porta-coisas”.

A princípio tive certo receio da aproximação de Gabriel em relação a estas garotas menores. Elas me pareciam muito mais frágeis do que as garotas da sua idade. Pensei que ele poderia ofendê-las ou assustá-las. Elas são realmente pequenas. Engano meu, com elas ele demonstrou grande tolerância e ternura. Além de ter encontrado uma platéia interativa para suas narrativas fantásticas.

Após um mês o entrosamento, entre Gabriel e Lívia, se aprofundou. Ao final de maio de 2007, nem bem chegavam ao ateliê e já se procuravam para sentarem juntos. Ao primeiro olhar, as idéias para as histórias já começavam a aparecer. Gabriel e Lívia passaram a modelar pequenos personagens na argila. Enquanto isso, Natália, sempre por perto, trazia volume aos seus porta-coisas. Foi neste contexto que recebi uma proposta fantástica de Gabriel:

-Sirlene que tal se a gente tivesse uma caixa de adoção? Sempre que algum aluno não quiser mais o que fez, coloca essa sua peça aqui na caixa, e quem quiser pode adotar? Que você acha?

Eu achei bárbaro. Fiquei surpresa. Maravilhada mesmo, com o nível de sociabilidade embutido naquela proposta e também, com o contraste do temperamento do Gabriel de agora, em relação àquele “*dragão* do ano passado”. Que mudanças estes encontros com estas pequenas garotas, mediados pelo barro, lhe estaria proporcionando?

Gabriel escreveu em uma caixa de papelão: ***caixa de adoção***, e apresentou aos colegas as regras daquela sua iniciativa. Todos passaram a contribuir com peças e também recorriam à caixa para escolher suas adoções.

Faíscas arriscavam acender quando Gabriel passava pelas companheiras de brigas passadas, reacendendo incêndios. Mas com muito menos vigor que no ano passado. Ele estava ocupado. Ele agora tinha um grupo. Deixou de usar a minha mesa, integrando-se nas bancadas.

Mas foi em um dos últimos encontros de maio, algumas semanas depois de implantarem a caixa de adoção, que eu tive que representar o juiz em uma audiência na oficina: Gabriel e Lívia me pediam para julgar uma discórdia.

-Si, o Gabriel deixou essa tartaruga na caixa de adoção, eu adotei ela pra mim, e agora ele quer ela de volta, e eu não quero devolver – reclamava Lívia.

Propus ao Gabriel que, se ele tinha feito tão bem aquela tartaruga, poderia modelar outra para si.

-Mas eu quero aquela! - retrucou de bico fechado. Olhar endurecido. Parecia zangado pra valer. Já estava dando medo na pequena Lívia.

-Mas não é verdade que você saberia fazer outra igualzinha? – insisti.

Como a sua resposta foi afirmativa, pedi então que modelasse outra para dar a Lívia. E ele aceitou com a ressalva de que “*igualzinha não ia sair*”.

-Tá bom, mas só devolvo esta depois que ganhar uma nova! – aceitou e garantiu-se Lívia.

Maio/2007

Lívia parece ter ficado ressentida mesmo, com esta história e afastou-se de Gabriel, voltou a circular pelo ateliê em outras rodas. De um trio que sobrou uma dupla, a partir de junho de 2007, Gabriel e Natália puderam estreitar os laços de uma amizade que se tornaria inseparável.

Num encontro de junho, naquela tarde surpreendentemente quente, para aquelas temporadas, quando as crianças chegaram e ficaram descalças formando uma grande roda, e toda uma conversa sobre os nossos pés se iniciou (episódio pés e sapatos do diário de 2007), uma criança revelou-nos:

-Eu nasci com mais um dedo neste pé. Fiz uma operação e o médico tirou.

O assunto da conversa da roda pulou para o tema: “cirurgias” que haviam feito:

-Eu operei as orelhas porque elas nasceram muito abertas – disse Rafaela.

-Eu tirei as amídalas da garganta, ano passado - contou Laura.

Todos estavam falando ao mesmo tempo, mas pararam boquiabertos ao ouvirem o Gabriel dizer:

-Eu fiz uma operação no coração, quando eu nasci ele era dividido em quatro partes. O médico colocou uma válvula pra juntar tudo.

Fez-se um silêncio inédito naquele ateliê, por cinco segundos. Mas, acostumados a ouvirem as fantásticas histórias de Gabriel, ninguém lhe deu confiança. Dispersaram-se e foram modelar a proposta que eu apresentei ao grupo naquele momento.

Apenas Natália, comovida com a história do colega, pediu-lhe mais informações a respeito. Estava por perto e ouvi quando ela lhe disse:

-Como foi que fizeram para juntar o seu coração?

Gabriel contou-lhe toda a sua história desta importante cirurgia que havia sido feita quando ele tinha quatro anos. Revelou-lhe que antes dela, ele tinha muitas limitações de disposição física. Para comprovar a veracidade daquela história, Gabriel mostrou o volume de seu peito esquerdo, maior que o direito.

Naquela tarde, enquanto todas as crianças fizeram seus pés, sapatos e sandálias, muito empolgadas com a proposta de trabalho que havia sugerido à turma, estas duas crianças decidiram dar forma a outros temas:

Natália modelou um de seus “porta coisas”, com o desenho de uma borboleta.

E, conectando a experiência criativa às suas necessidades mais íntimas, Gabriel modelou seu coração:

Junho/2007

Ainda no próximo encontro, Natália chegou enternecida com aquela experiência narrada por Gabriel. Assim que o encontrou no ateliê, voltou a pedir detalhes sobre aquele acontecimento tão importante na vida do amigo, perguntando-lhe:

-Você ficou acordado enquanto o médico operou o seu coração?

Gabriel pode então contar-lhe detalhes sobre a sala de cirurgia, sobre os médicos e enfermeiros que o acompanharam, lembrando-se do frio que sentiu na mesa de operação, da solidão nos tempos de recuperação no hospital e do cheiro ruim dos remédios. Toda esta história foi relatada por Gabriel com muito lamento. Sem nunca vangloriar-se da experiência, Gabriel repetia:

- Eu já sofri muito.

Nesta tarde, durante toda esta conversa os dois dedicaram-se às suas modelagens individuais. Natália abriu uma placa onde imprimiu, na sua superfície, uma nova borboleta, recortando-a em seu entorno. E Gabriel ficou por muito tempo envolvido em uma mesma modelagem. Primeiro confeccionou o que parecia ser uma bancada. Depois modelou uma pessoa. Fiel à temática que transborda a sua experiência de vida, Gabriel modelou seu próprio corpo, em uma mesa de cirurgia, com o seu peito aberto e seu coração exposto.

Junho/2007

Fundindo as suas vivências mais significativas aos processos criativos, na modelagem do barro, Gabriel encontra um canal de expressão de toda a angústia e medos vividos em torno desta experiência. Tudo isto foi propiciado a partir do reconhecimento de Gabriel sobre as viabilidades intrínsecas da plasticidade desta matéria, que se converteram em viabilidades expressivas. Mas, reconheço sem dúvida nenhuma, que esta expressão só pôde se encaminhar a partir da presença de Natália. Ela, com sua capacidade de comover-se e de envolver-se, - evidente em suas manifestações diante das histórias que eu contava à sua turma em 2006 - agora, diante da história real de Gabriel, pôde transformar sua vocação em atuação, - exatamente no momento em que imprime sua borboleta e a liberta das molduras.

Vieram as férias de julho, e na volta as aulas, em agosto, Gabi e Nat - como eu os chamava agora - não eram mais só amigos, mas além disso, eram parceiros de criação. Pois embora Natália mantivesse um trabalho individual, na modelagem de seus ninhos com pássaros, os dois desenvolveram juntos muitos projetos.

Inventaram, juntos, uma viagem que fariam a bordo de um “barco casa”. Dividiam as tarefas para esta modelagem. Amassaram uma boa quantidade de argila e modelaram as placas, que compuseram os cascos da embarcação, juntos.

Depois, enquanto Gabi fez a roda do leme, Natália modelou a casa interna ao barco. No dia de sua esmaltação Gabi encarregou-se desta tarefa, já que sua amiga tinha muitos pássaros para pintar. Durante todo o trabalho, ele lhe contava da sua passagem por outras escolas, desabafando sobre suas dificuldades de “adaptação”.

Agosto/2007

Nesta viagem levariam muitas coisas como: rádio, celulares e TV de tela plana.

Em uma canoa, rebocada ao primeiro barco estariam os integrantes da viagem: Gabriel, Natália e Livia, que foi chamada a reintegrar o grupo, e ajudou na modelagem dos bonecos que lhes representavam.

setembro/outubro 2007

Sempre muito transparente, Gabriel verbalizou o modo como se sentia, me perguntando: *-Sirlene, você reparou que agora eu tenho amigos?*

Esta era uma conquista muito importante para ele.

Com a chegada do final de ano, Gabi trouxe a idéia da modelagem de um presépio. Natália o ajudou muito nesta confecção.

Novembro/2007

Ao final do segundo semestre de 2007, as peças de Gabriel, sobrevivem às queimas, sustentadas por sua nova disposição de aprendizado e pelo apoio de suas novas amizades que se transformaram em parcerias de criação. Na superfície de suas peças, de acabamento precário, ficam marcados os seus gestos fortes, rudes. Suas

atitudes são imperativas suas temáticas são fantasiosas, mas não mais assustam suas colegas, ao contrário, fascinam e divertem sua grande amiga. Ao confeccionar o seu presépio, ele relata à pequena Natália, a história do nascimento deste menino e dos presentes que os reis magos lhe trouxeram.

Natália intercepta o percurso criativo de Gabriel. As qualidades expressivas dos trabalhos de Gabriel, que sempre espelharam seu temperamento e emoções, a partir deste encontro, estiveram conectadas às suas buscas existenciais de rever sua história pessoal e viver novas narrativas sublimes, de ser acolhido, escolhido e abrigado. Eu acredito ser deste contexto coerente, que nos falam o seu coração, seu corpo, seus barcos e o seu presépio.

Gabriel intercepta o percurso criativo de Natália. A partir deste encontro, as peças de Natália se transformam e se reconfiguram, encontram uma imagem onde seus conteúdos expressivos, vivenciais, estão contemplados. Nos seus “ninhos de passarinho” todo o significado da vocação acolhedora de Natália está manifesta, tonificada, vivificada.

Em ambos os casos suas modelagens, são trabalhos significativos e coerentes dentro de suas histórias, que afirmam a trajetória do desenvolvimento de suas personalidades.

Nos últimos tempos Gabi me rondava com algumas perguntas:

-Sirlene, você é mesmo ceramista?

-Da pra viver disto?

-Quantos anos dura o curso de cerâmica?

-Como assim Gabi?- perguntei

Porque eu quero fazer a vida toda.

“Na verdade são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. Aquele outro órgão a que chamamos de cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e, sobretudo pouco variadas, a cerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. Por exemplo, se ao cérebro da cabeça lhe ocorreu a idéia de uma pintura, ou música ou escultura, ou literatura, ou boneco de barro, o que ele faz é manifestar o desejo e depois ficar à espera, a ver o que acontece. Só porque despachou uma ordem às mãos e aos dedos, crê, ou finge crer, que isto era tudo quanto se necessitava para que o trabalho, após umas quantas operações executadas pelas extremidades dos braços, aparecesse feito. Nunca teve a curiosidade de se perguntar por que razão o resultado final dessa manipulação, sempre complexa até nas suas mais simples expressões, se assemelha tão pouco ao que havia imaginado antes de dar instruções as mãos. **Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não tem cérebros, vão –nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos vêem.** O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto. Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto. O que no cérebro possa ser percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que for que signifiquem sobrenatural, mágico e infuso, foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lho ensinaram. Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era pedra, **foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso e a densidade foi preciso que se ferissem nela.** Só muito tempo depois o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que chamaria **faca** e uma coisa a que chamaria **ídolo**. O cérebro da cabeça andou toda a vida atrasado em relação às mãos, e mesmo nestes tempos quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os **dedos que têm de lhe explicar** as investigações do tato o estremecimento da epiderme ao tocar o barro, a dilaceração aguda do cinzel, a mordedura do ácido na chapa, a vibração sutil de uma folha de papel estendida, a orografia das texturas, o entramado das fibras, o abecedário em relevo do mundo. E as cores... Graças a inconsciente segurança com que a duração da vida acabou por dotá-lo, o cérebro da cabeça pronuncia sem hesitar os nomes das cores a que chamam elementares e complementares, mas imediatamente se perde perplexo, duvidoso, quando tenta formar palavras que possam servir de rótulos ou dísticos explicativos de algo **que toca o inefável**, de **algo que roça o indizível**, aquela cor ainda de todo não nascida que, com o assentimento, a cumplicidade, e não raro a surpresa dos próprios olhos, as mãos e os dedos vão criando e que provavelmente nunca chegará a receber o seu justo nome. Ou talvez já o tenha, mas este **só as mãos o conhecem**, porque compuseram a tinta como se estivessem a decompor as partes constituintes de uma nota musical, porque se sujaram na sua cor e guardaram a mancha, no interior profundo da **derme**, porque **só com esse saber invisível dos dedos se poderá alguma vez pintar a infinita tela dos sonhos...** Toda a arqueologia de materiais é uma arqueologia humana. O que este barro esconde e mostra é o trânsito do ser no tempo e a sua passagem pelos espaços, os sinais dos dedos, as raspaduras das unhas, as cinzas e os tições das fogueiras, os ossos próprios e alheios, os caminhos que eternamente se bifurcam e se vão distanciando e perdendo uns dos outros. Este grão que aflora a superfície é uma memória, esta depressão a marca que ficou de um corpo deitado. O cérebro perguntou e pediu, a mão respondeu e fez.”

(José Saramago, *A Caverna*)

IV.2 Percursos criativos: o cérebro dos dedos

Na simplicidade dos gestos impressos, nas formas modeladas pelos alunos, nas oficinas de cerâmica, reconheci, no conjunto dos trabalhos criados por uma mesma criança, marcas de suas individualidades.

Quanto mais o tempo transcorreu, mais nítido, significativo e coerente se anunciou, aos meus olhos, o sentido existencial guardado na essência daquelas formas.

“*Estilo quer dizer autenticidade*” (Ostrower, 1995:252). As coerências que observei no conjunto de produções de uma mesma criança, embora ainda não possam ser caracterizadas como *estilos*, demonstram a atuação de uma personalidade: uma **autoria**. Entre os meus objetivos como arte-educadora, sempre estive o de respeitar a **autenticidade** expressiva de cada criança.

Pressentindo que nos processos criativos da arte, manifestam-se elementos formadores do desenvolvimento de uma personalidade, eu cultivei uma abertura em minha postura de educadora, buscando favorecer este processo, **autorizam** o fluir do gesto criativo de meus alunos.

Possibilitando esta atmosfera nas oficinas de arte cerâmica do “Caravelas”, o tempo da construção, a quantidade de barro solicitada, a energia dos gestos e as temáticas que se propuseram representar, variaram muito de uma criança para a outra. O que pude constatar de comum a todas elas, é o fato de que, ao longo de um tempo prolongado, percebe-se o desenvolvimento de um **percurso criativo**, onde observa-se uma busca temática e expressiva, às vezes até filosófica, sendo percorrida.

Nas formas modeladas pelas crianças observadas, fundiram-se os traços de seus temperamentos, seus humores e disposições, as forças dos gestos de suas condutas, suas habilidades e competências motoras. Tudo isto articulado às temáticas emergentes de seus cotidianos, à vibração de suas emoções, aspirações, frustrações, angústias e alegrias somadas às fantasias e mitos do imaginário infantil. Os trabalhos resultantes deste processo estão atados às suas subjetividades, neste momento de suas vidas.

Em casos especiais, demonstravam a estruturação de uma vida singular, na qual, a cada nova etapa, integram-se novas capacidades orgânicas, a vivência de novas emoções e sentimentos (turbulentos ou de calma) e a investigação de novas idéias.

Em outros casos, os percursos exibiam a afirmação de expectativas e aspirações que se reforçam na apresentação recursiva de uma mesma configuração, por algum tempo.

De todo modo, o processo de criação, ao se desdobrar em percurso criativo, acaba por constituir um todo integrado em um contexto de vida.

Vislumbrar estes percursos permitiu-me reconhecer o crescimento, a maturação, a conscientização de crianças rumo à autenticidade, favorecida pela atividade expressiva. Mas também pude reconhecer conflitos, complexos, bloqueios, insatisfações e dificuldades pessoais que se materializaram nas formas criadas. Na maior parte das vezes, sem que os seus agentes tenham se dado conta delas.

Como “*caminhos coerentes de criação*”, os percursos criativos, revelam uma “*fidelidade a uma personalidade*” em desenvolvimento (Salles, 2005). As coerências observadas estão longe de significar linearidades logicamente encadeadas. Mas manifestam uma busca, uma tendência temática, ou um direcionamento de interesses e necessidades.

Esta leitura só me foi possível porque todas estas dimensões da existência foram transformadas em linguagem. “*É preciso entender que a arte não é uma mera técnica de reprodução das aparências... A arte é uma linguagem própria, cujos termos específicos – cores, linhas, formas – são expressos em si...*” (Ostrower, 1998:3)

Contraditoriamente, a arte pode não estar sendo abordada como linguagem em muitas salas de aula, quando é apresentada apenas como conteúdos histórico-conceituais ou como produtos de uma genialidade; ignorando-se que a vivência de processos de criação constitui um caminho válido para a compreensão de realidades internas e externas de uma pessoa, em todas as fases de seu desenvolvimento.

As crianças de 4 a 11 anos, com as quais trabalhei na Oficina de Cerâmica do “Caravelas”, puderam deixar a marca de suas individualidades nos trabalhos produzidos, porque as condições nas quais conduzi os encontros possibilitaram a expressão espontânea de suas temáticas, contemplando a escala de seus desejos. Para isto, elas tiveram um tempo dilatado e adequado aos seus ritmos individuais e livre-arbítrio de organização espacial. Espaço, tempo e liberdade são os condicionantes do trabalho pedagógico.

Mesmo diante das maiores bagunças que estas condições promoviam, mantive inquestionável a certeza da qualidade expressiva que elas possibilitam.

Além das minhas certezas intuitivas, contribuíram para a construção desta postura, a confiança e a identificação que reconheci no trabalho de Anna Marie Holm. Suas impressões sobre os fatores que orientam a sua oficina de arte para crianças repercutiram sempre em minhas aulas.

Para Anna Marie, as crianças precisam “*estar em um espaço desafiador*”, ter a “*disponibilidade para o corpo se movimentar livremente*”, “*a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala*”, de “*escolha de materiais*”, de “*oportunidades de experimentar*”, de “*controle do tempo*”, de “*conversar*” e “*ter a liberdade de ser ela mesma*” (Holm,2004).

Anna Marie também considera que “*o que ocorre durante a experiência estética é mais amplo*” e que a vivência dos processos criativos da arte “*promove uma auto-realização que, nem sempre, pode ser detectada no produto final. A execução em si é a parte mais forte do trabalho*” (Holm, 2004:84).

Absolutamente identificada com estes princípios, mantive minha atenção voltada para oferecer, cada vez mais, esta qualidade no ambiente do ateliê. Desprendi-me, o máximo possível, das “*exigências externas*” em relação às qualidades formais das peças produzidas pelas crianças, voltando minha energia para oferecer a abertura que esta postura ‘pedagógica’ demanda.

Atenta aos processos de criação, vividos pelas crianças, e arquivando os trabalhos resultantes destes processos, abriu-se para mim, um novo entendimento sobre o papel destas criações na trajetória de crescimento destes meninos e meninas.

As formas modeladas por cada uma destas crianças, separadas nas suas individualidades e observadas em um período de tempo extenso, demonstraram a presença de motivações individuais profundas. Diante destes caminhos expressivos, fui encorajada a afirmar a presença de percursos de criação desde a primeira infância.

A noção de “*percursos criativos*” na arte consagrada, adulta, é relacionada ao “*itinerário recursivo de tentativas, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética*” (Salles,2004:27) ou a “*cadeia infinita de agregação de idéias, isto é, uma série ilimitada de aproximações para atingi-la*” (Calvino, 1990:65) .

Assim definido, o percurso criativo talvez possa insinuar, erroneamente, a presença de um projeto consciente, antecipado e linear de elaboração humana. No entanto, diferentes análises de processos criativos, como de Fayga Ostrower (1987; 1995; 1998) e de Cecília Almeida Salles (2004) nos revelam uma trajetória mais complexa, multidimensional e muitas vezes inconsciente.

Para estas pesquisadoras, as obras de arte, que consagramos nos museus e exposições, resultam de longos processos nos quais se alternam acertos e recusas, mistérios e incertezas, conflitos e buscas, onde “*a criação artística surge na confluência de tendências e acasos*” (Ostrower, 1995:13).

Diferentes artistas plásticos revelaram em suas bibliografias e entrevistas a ocorrência de ‘erros’ ou acontecimento imprevistos que, tendo sido considerados significativos, acabam por ser incorporados ao trabalho em andamento (Miró, 1992; Picasso, 1988; Bourgeois, 2000; Klee, 1991) .

Portanto, a noção de percurso criativo, reconhecendo os meandros da condição humana, se propõe como uma trajetória menos previsível, como nos adverte Salles:

“O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma predeterminação, não haveria espaço para desenvolvimento, **crescimento e vida**; a criação seria um processo puramente mecânico, sem aventura.” (Salles, 2004:40)

“*Puramente mecânico*” e “*sem aventura*” é o que caracterizam a maioria dos trabalhos de artes quando a proposta do educador predetermina todo o trabalho a ser configurado. Transformando o saber da “*experiência*” em “*experimento*” de procedimentos técnicos (Larrosa, 2004) .

Reafirmando a consideração de Salles(2004), José Antonio Marina afirma que:

“O artista dispõe-se a começar uma obra. Elabora um projeto. Qual será a representação que um artista tem de seu objetivo quando inicia sua obra? Se levamos em conta as suas próprias confissões, os autores costumam começar por ter **uma idéia muito vaga** do que pretendiam conseguir (...) Há muito tempo que se sabe que a criação artística se pode considerar como a solução de um problema. O que torna o assunto obscuro é que *nem sequer o autor poderia esclarecer* o problema que pretende resolver com sua obra, uma vez que, de fato, quando a começa possui apenas um esboço vazio, quase só um pressentimento.” (Marina, 1995:173-174)

Se os projetos dos artistas se iniciam, e se mobilizam por indeterminações ou, pelo menos, por propósitos vagos, o fazer criativo em uma linguagem expressiva da arte convida-nos à aventura de correr alguns riscos e de descobertas. O percurso criativo se compõe do conjunto de trabalhos que documentam este processo de investigação, experimentação, expressão e maturação, vividos com muitas frustrações, medos, angústias e também conquistas (Salles, 2004).

Mas, é apenas após viver, percorrer uma trajetória de criações, que nos é possível vislumbrar a coerência do processo criativo. Tornando-se claro para o próprio

autor, as indagações que buscou responder. Só então, as formas criadas integram sujeito e criação numa teia de redes estruturantes recíprocas (Salles, 2005).

O conjunto dos trabalhos de um percurso deixa transparecer um nexo condutor e revela as motivações que levaram a transformação de um trabalho em outro. O diálogo do movimento criador destes trabalhos com a totalidade de uma personalidade em desenvolvimento, constitui o papel essencial da experiência criativa, por esta razão é tão importante para a Educação.

IV.2.a Perceber

Como os artistas, as crianças também são atraídas pelo fazer criativo seguindo propósitos vagos, atendendo a necessidades existenciais muitas vezes misteriosas, inconscientes. A partir de intenções inicialmente indefinidas, a relação que se estabelece com a matéria vai organizando a experiência em função de uma tendência, uma direção.

Isto ocorre porque, como nos ensina Fayga Ostrower, a percepção nunca é neutra, desde sempre, ela funciona por meio de “*ordenações seletivas*” pessoais:

“A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, portanto corresponde a uma **ordenação seletiva dos estímulos** e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nos conhecemos (...) ela permite ainda que, **ao aprender o mundo, o homem aprenda também o próprio ato de apreensão**; permite que apreendendo o homem compreenda.” (Ostrower, 1987:13)

Embasada, sobretudo em sua profunda experiência em processos criativos da arte, Fayga nos propõe uma concepção dinâmica a cerca da percepção:

“A percepção não envolve apenas um ato fisiológico, mas um **processo altamente dinâmico** e característico da consciência humana. **Processo ativo e participativo**, é uma **ação** e nunca uma **reação** mecânica ou instintiva ante estímulos recebidos passivamente. Alcançando áreas recônditas de nosso inconsciente, articulando e trazendo-as ao consciente, a percepção mobiliza todo o nosso ser sensível, associativo, imaginativo e criativo. Perceber é sinônimo de compreender.” (Ostrower, 1998:73)

Compartilhando deste entendimento, Marina (1995) propõe que “*perceber é assimilar os estímulos dando-lhes um significado*”. Para ele, a “*iniciativa individual do ser humano*” está no controle dos seus “*sistemas perceptivos*”, e mesmo nas operações mais simples de nossos sentidos, “*perceber é conceber*” (1995:32-33):

“Nas atividades mentais mais simples está presente a criatividade mais surpreendente **ainda que em embrião** . Entre o ato perceptivo e o ato criador não há abismo.” (Marina,1995:34)

Concebida como “*elaboração mental das sensações*” (Ostrower, 1997:12) a percepção é responsável não apenas pela recepção dos dados sensíveis, mas também pela imediata qualificação simbólica destes dados em conteúdos significativos. Estes conteúdos, por sua vez, se oferecem à matéria, configurando-a. “*A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada*” (Ostrower, 1996:24).

Os percursos criativos, de crianças ou de adultos, são espelhos deste processo cíclico entre formas simbólicas configuradas e ordenações perceptivas estruturadas.

Um dos aspectos mais relevantes no pensamento de Fayga Ostrower, é sua abordagem dinâmica sobre a percepção. Em oposição a outras visões estratigráficas - nas quais as competências humanas vão sendo somadas linearmente, como degraus, e que geralmente rumam à racionalidade, privilegiando aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, intuitivos, espirituais e culturais - Fayga nos convida a pensar o desenvolvimento da capacidade criativa humana, de forma mais complexa e abrangente, atribuindo papel fundamental à percepção, elemento no qual identifica integrarem-se tantos outros:

“Como um processo sempre ativo, de interação com o ambiente, perceber é, de certo modo, **ir ao encontro do que no íntimo se quer perceber**. Buscando as coisas e relacionando-as, procuramos vê-las orientadas em um máximo grau de coerência interna, pois que nessa coerência elas podem ser referidas por nós, podem ser vividas, **tornado-se significativas**.” (Ostrower, 1987:65)

A percepção não seria assim um instrumento passivo do organismo, mas uma dimensão da condição humana, ativa e dinamizadora de sentido.

Também para José Antonio Marina, “*não existe percepção sem estímulo, mas o estímulo não determina a percepção*” (Marina,1995:31) como ele nos explica:

“Transfigurada pela inteligência, a pura percepção sensível nos parece um terreno deslizante em que nos mantemos com dificuldade. Completamos o visto com o sabido, damos estabilidade àquilo que não tem, interpretamos os dados dando-lhes significado. Não se trata de que vemos as coisas e as interpretamos de imediato, mas antes que a inteligência parece funcionar ao contrário: **vemos a partir do significado.**” (Marina, 1995:31)

Mesmo o olho, este órgão dos sentidos, que equivocadamente parece-nos excluído de qualquer controle, para Marina “*o que o olhar faz é inventar possibilidades perceptivas nas propriedades reais do mundo*”, porque durante a evolução biológica, “*o olhar tornou-se inteligente, criador*”, ou mesmo que, “*ver, ouvir, cheirar não são operações passivas, são antes, explorações ativas para extrair a informação que nos interessa*”(Marina, 1995:330).

Neste enfoque, Marina propõe que, não apenas olhamos, mas observamos; não só cheiramos, mas farejamos; não só ouvimos, escutamos; não só saboreamos, mas degustamos; não apenas tocamos, mas apalpamos (Marina, 1995) .

Na compreensão de Fayga Ostrower, isto se deve pelo fato da percepção ter seu funcionamento vinculado inexoravelmente à intuição:

“Os processos de perceber e intuir são processos afins, tanto assim que não só o intuir está ligado ao perceber, como o próprio **perceber, talvez não seja senão um contínuo intuir.**” (Ostrower, 1987:66)

IV.2.b Intuir

Fayga nos propõe um entendimento da condição humana, no qual a percepção e a intuição estão interligadas em suas atuações e atadas às funções cognitivas, desempenhando papel fundamental no processo criativo:

“Em todo ato intuitivo ocorrem operações mentais instantâneas de diferenciação e de nivelamento e outras ainda, de comparação, de construção de alternativas e de conclusão; estas operações envolvem o relacionamento e a escolha, na maioria das vezes subconsciente, de determinados aspectos entre os muitos que existem na situação. É sempre uma **escolha valorativa** visando a algum tipo de ordem (...) Nestas ordenações certos aspectos são intuitivamente incluídos como relevantes, enquanto outros são excluídos como irrelevantes. Seleccionados pela importância que tem para nós, individualmente, os aspectos são **configurados em formas**

que adquirirão um sentido talvez inteiramente novo.” (Ostrower, 1987:67)

Operando como referencial, selecionando e integrando novos aspectos, “*a intuição caracteriza todos os processos criativos*” (Ostrower, 1987), integrando a cognição e a percepção na condição humana.

Desta forma, a intuição e a percepção correspondem às dimensões da consciência humana que, intrinsecamente, operam o processo criativo e, conectadas aos condicionantes de uma personalidade, convertem o conjunto de processos de criação, vivenciados por uma identidade singular, em um percurso criativo.

Vale lembrar, mais uma vez que, apenas após percorrer uma trajetória de criações nos é possível vislumbrar a sua coerência: as indagações que o percurso busca responder. Só então, as formas criadas integram sujeito e criação numa teia de redes estruturantes, recíprocas.

Salles (2004) evidencia diferentes formas de abordagem para o movimento criador, que se realiza no contexto de um percurso criativo. Interessa-nos nesta dissertação, a sua análise dos percursos criativos na perspectiva de sua “*ação transformadora*”:

“O percurso criativo, observado sobre o ponto de vista de sua continuidade, coloca os gestos criadores em uma cadeia de relações, formando uma rede de operações estreitamente ligadas. O ato criador aparece deste modo como um **processo inferencial** na medida em que toda a ação, que dá forma ao sistema ou aos ‘mundos novos’ está relacionada à outras ações e tem igual relevância ao se pensar a rede como um todo.” (Salles, 2004:86)

Fayga partilha desta visão de processo criativo como processo de transformação, reafirmando que a intuição é portadora da força motriz deste processo, não o raciocínio:

“Não seria possível criar sem intuir, sem este vislumbre de novas possibilidades, que se fazem presentes no ato de criar. A **intuição** como que encerra um ‘**pré-sentimento**’ e até mesmo uma espécie de ‘**pré-conhecimento**’, em função dos quais se **reconhece** a validade das possibilidades que surgem na mente identificando-as como dados reais de uma nova configuração.” (Ostrower, 1998:56)

Intuitivamente, “*sem precisar refletir*”, ao criar, optamos por uma série de recursos de criação, escolhemos materiais, experimentamos possibilidades construtivas, transformamos a matéria, o espaço e as relações. Funcionando como um *princípio de seletividade interior*, a intuição se manifesta, despertando nossa percepção para eventos

antes despercebidos. Diante de inúmeras casualidades, a intuição é capaz de sinalizar acontecimentos físicos que identificam as predisposições íntimas, singulares de uma personalidade em seus talentos e vocações.

A imprevisibilidade e a indeterminação participam dos processos criativos e condicionam o processo de criação. Ao criar, configurando uma materialidade, transcorre um processo onde o sujeito criativo, reavaliando em todos os passos, os rumos de sua criação, acaba por incorporar acasos capturados por sua sensibilidade, no contexto de uma personalidade.

Não são quaisquer acasos, nem todas as ocorrências físicas, que acontecem, que são incorporadas à criação, mas sim aquelas selecionadas por uma *“seletividade interior, que é a verdade de cada indivíduo, caracterizando-o em suas afinidades e seus interesses, suas aspirações e seus valores”* (Ostrower, 1998: 56).

Entende-se neste trabalho, como concebe Fayga, que a personalidade é:

“ (a) **constelação** de certas **potencialidades**, certas **predisposições** vitais diante do viver, certos **dotes e inclinações**, seu **ânimo**, e também suas atitudes de **caráter** nesta unicidade.” (Ostrower, 1995:3)

Qualificada por uma personalidade, a intuição converte uma, entre tantas ocorrências, que emergem imprevisivelmente, em um “contexto de necessidade”:

“(...) pois suas potencialidades (da personalidade) representarão **forças inelutáveis**, de cuja realização ele não poderá fugir sob pena de se **sentir aniquilado em seu íntimo ser**. São estas potencialidades inatas de cada um, que geram os impulsos poderosos a mover o indivíduo a vida inteira, numa busca de realização que se entrelaça com a busca de sua própria identidade”. (Ostrower, 1995: 3)

Colocações como esta, me fazem pensar, como, muitos educadores, movidos pelas melhores intenções, desviam o curso de desenvolvimento pessoal das potencialidades criativas de uma criança e aniquilam sua criatividade, simplesmente impedindo as crianças de cumprirem seus percursos.

O que reconhecemos como inspiração, não é um dom de poucos escolhidos, não é senão o resultado sentido em si, de quem desenvolveu-se no curso de uma linguagem expressiva e , diante do encontro entre uma mobilização latente de sua personalidade e uma possibilidade expressiva, aceitou o convite da arte. Ou seja, é um **“acaso significativo”**, que através da intuição, conecta o criar a um engajamento interior.

Inabordável pela maioria das investigações pedagógicas que voltam seu foco para o processo cognitivo, isolando-o da complexidade de uma individualidade, **a intuição** e o reconhecimento de seu papel fundamental e dinamogênico (Wallon, 1995), ocupa o centro das reflexões de Fayga. Concebida como um princípio de reconhecimento de ordenações necessárias e coerentes, Fayga propõe que “*a intuição caracteriza todos os processos criativos. Ao ordenar, intuimos. As opções, as comparações, as avaliações, as decisões, nós a intuimos*” (Ostrower, 1987:68).

Assimilamos o mundo por meio de nossos sentidos. Mas “*sentir é dar valor*” (Marina, 1995:113). Isto pode ser reconhecido no processo de criação artístico. Ele é conduzido por “pré-sentimentos” e por “pré-conhecimentos”, como nos disse Fayga (1987). Por meio deles, nós reconhecemos, interpretamos, integramos, assimilamos, antecipamos, recusamos e escolhemos, materiais e procedimentos de construção, ocorrências e acasos, tornando-os significativos. Estes pressentimentos atuam como “imagens referenciais” (Ostrower, 1987:58).

Todo este processo ocorre mobilizado pelo contato entre ser humano e matéria. Pressupõe a relação imediata, concreta com a matéria. Operando-se independente da capacidade de conceituar; o conhecimento intuitivo transcorre no plano da “*imaginação específica*”. E, exatamente por isso, tem caráter “formal” ou “não verbal”:

“Os processos intuitivos ocorrem de modo não-conceitual, são **processos de forma**. Quando se intui, **intui-se uma forma** expressiva, isto é, não se trata de definir um fenômeno por meio de noções intelectuais. A ação, abrangendo o intelectual, é mais ampla. Ao intuir procura-se alcançar um novo modo de ser essencial do fenômeno através de estruturas que se configuram dentro da materialidade específica. Neste preciso sentido, a **forma não traduz, ela é.**” (Ostrower, 1987:69)

No âmbito da arte, Fayga reconhece e conclui que a “percepção constitui uma síntese” (1987:65) :

“Como um processo sempre ativo de inter-ação com o ambiente, perceber é, de certo modo, **ir ao encontro do que no íntimo se quer perceber**. Buscando as coisas e relacionando-as, procuramos vê-las orientadas em um máximo grau de coerência interna, pois que nesta coerência, elas podem ser referidas por nós, podem ser vividas, e tornar-se significativas. (Ostrower, 1987:65)

Foi a partir da observação dos trabalhos, das formas configuradas, por cada uma das crianças, com as quais convivi na oficina de cerâmica do Caravelas, e tendo participado, atentamente, dos processos que as animaram, que pude alicerçar a confiança de que **os processos descritos por Fayga Ostrower operam e atuam desde sempre na vida humana.**

O conjunto dos trabalhos de uma mesma criança inquietou meus saberes e minhas competências de entendimento. Neles percebi fios condutores de sentido. Vislumbrei essencialidades e coerências internas. Mas, confirmando a sabedoria das proposições de Fayga, as formas falam à minha consciência, em uma linguagem não verbal e, traduzi-las, interpretá-las me pareceu uma tarefa “*intangível*”. Como já nos anunciou a artista-pensadora: “*a forma nunca é conceito*” (Ostrower, 1987: 69). Por isso, na exposição dos percursos só pretendi evidenciá-los. Mas é claro que estão circunscritos em uma leitura: a minha narração.

Diante dos percursos assistidos, só posso reafirmar a força do impacto, quando minha percepção-intuição os reconheceu, estremecendo meus saberes diante do visto, ouvido, tocado e vivido.

Guardadas as especificidades dos níveis de qualidade expressiva das peças modeladas, pelas crianças no ateliê de cerâmica - em relação a um padrão adulto, nos tratamentos estruturais e de acabamento - o conjunto de processos criativos, nos quais se empenharam, confirmaram a atuação de um processo de elaboração de um potencial criativo, que conduz, e é conduzido, pelas qualidades de uma personalidade em formação. Como, mais uma vez, nos descreve Fayga:

“**Crescer**, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo: é uma **necessidade interna**. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e **está buscando-o**, o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder **identificar-se na identificação** de suas potencialidades. No entanto, é só ao longo do viver que estas potencialidades se dão a conhecer. Daí, por exemplo, diante de pinturas infantis ser impossível constatar mais do que **um talento, áreas de sensibilidade**. E ainda diante dos trabalhos de adolescentes, não se sabe mais do que isto. Então é preciso viver para poder criar. Cabe repeti-lo: ‘não há atalhos para a vida’ – e tão pouco os há para a criação. Somente nos encontros com a vida, nas experiências concretas e nas conquistas de maturidade, poderemos saber quem é a pessoa e quais os reais contornos de seu potencial criador.” (1995:6)

Constatar as “*necessidades internas*”, os “*talentos*” e “*áreas de sensibilidade*” das crianças, como se refere Fayga, e autorizar seus desdobramentos, já não seria um grande passo da educação em favor da formação de suas identidades? O ateliê de artes não cumpriria papel significativo neste processo, ao favorecer a expressão e elaboração de uma linguagem artística que, como vimos, dialoga intrinsecamente com o desenvolvimento do potencial criativo?

Entre tantos outros percursos, que poderia sinalizar, o talento de Rafaela em recriar cenas do cotidiano, a fidelidade de Tereza à investigação do ‘mistério da caverna’, a vocação acolhedora de Natália e o engajamento interior de Gabriel à elaboração de suas vivências dolorosas, reafirmaram-me a importância do papel dos processos criativos para a infância no âmbito do desenvolvimento de suas personalidades conectado ao desenvolvimento de uma linguagem expressiva.

Diante do impacto de identificar estes percursos criativos das crianças, considero pertinente, ainda, questionar: como pudemos ignorá-los por tanto tempo? Como poderíamos adotar este reconhecimento, de talentos e de áreas de sensibilidade, como parâmetro pedagógico? Por que mantê-los submersos nas geleiras conteudistas de nossas propostas curriculares?

É certo que sobreviverão como “*desenhos de resistência*” (Holm, 2004). Mas, a partir da experiência vivida no trabalho de campo desta pesquisa, me arrisco a vislumbrar que dimensão, “de vibração de vida”, a educação poderia alcançar ao contemplá-los, oferecendo espaços, tempos, materiais e ‘educadores continentes’, afinal, como disse Saramago, “*só com esse saber invisível dos dedos se poderá alguma vez pintar a infinita tela dos sonhos*”.

V. Considerações Finais

Nesta dissertação, importou-me evidenciar o papel profundo que os processos criativos da arte podem representar na educação, ao se desdobrarem em percursos criativos individuais. Esta possibilidade encontrou embasamento no entendimento de Fayga Ostrower sobre o ato simultâneo contido no “*perceber-intuir-criar*”, como aspectos dinâmicos do desenvolvimento de uma personalidade na relação com seu potencial criador.

Os meus encontros com as crianças, naquela atmosfera, do ateliê de arte cerâmica, conduziram meu olhar para a evidência de que “*áreas de sensibilidades*” e “*talentos*” se apresentam atuantes desde a primeira infância, conduzindo os processos de criação, desdobrando-os em **percursos criativos**.

As vivências observadas no campo desta pesquisa confirmaram-me que, como Fayga sugere, a tendência que se afirma no percurso criativo corresponde a uma busca singular de estruturação da identidade e resulta da possibilidade do ser humano “*diferenciar-se*”, na elaboração de sua “*coerência interior*” (Ostrower, 1995:6). A certeza de que esta possibilidade se potencializa nas qualidades ‘dos espaços e dos tempos’ de uma oficina de arte, encorajou-me a trazer esta experiência para o debate na Educação.

O contato íntimo com a vivência dos processos criativos, no cotidiano inquieto da oficina de cerâmica para as crianças do “Caravelas”, ao mesmo tempo, confirmou-me que os desdobramentos do movimento criador se processa por meio de infinitas incorporações de ‘**acazos e necessidades**’, nos quais participam a imprevisibilidade e a indeterminação.

Do mesmo modo, pude constatar que os ‘esforços felizes’ nos quais são criados os trabalhos plásticos das crianças refletem uma ‘orientação interior’ de prioridades singulares, que, por sua vez, se demonstraram atadas a critérios predominantemente **afetivos**. Não como predestinação:

“(...) mas **o rumo só se define e se concretiza no viver de cada um**, nas situações concretas vividas pela pessoa. Pois tanto nas realidades externas sociais como nas realidades internas da pessoa, podem surgir fatores que influenciam o seu desenvolvimento, quer no sentido positivo ou negativo, incentivando-o ou desorientando-o, ou talvez até mesmo destruindo as potencialidades individuais.”(Ostrower, 1995:7)

Nestes parágrafos conclusivos, considero importante salientar, mais uma vez, que o percurso criativo, transcorre de modo **não-linear**. *“O processo é dinâmico e ocorre em múltiplos níveis que se interagem e se influenciam reciprocamente”* (Ostrower, 1987:7). Tomando atalhos menos virtuosos, retomando metas e critérios, incorporando acasos significativos, respondendo a necessidades essenciais ou contingentes, descobrindo, a cada etapa, novos enfoques, um percurso de criação só revela sua busca ao final de um processo criativo percorrido.

No agitado cotidiano de uma oficina de cerâmica para crianças, sentia-me entrando em uma gruta primitiva, de gemas não lapidadas de expressão artística. Ali, em ensaios de criação, estavam “pollocks” incorporando acasos, “fridas” elaborando experiências corpóreas dolorosas, klimts explorando estampas de tecidos, “faygas” nos seus primeiros vãos gráficos, mestres vitalinos registrando cenas cotidianas, “tomies”, “eliassons e “kapurs” pesquisando transparências e texturas, amélias toledo buscando no coração da matéria as sensações dos fluxos, da plasticidade e do ritmo do Universo. E vi, presentificados, em todos, a ancestralidade criativa que percorreu a humanidade indagando a matéria em busca de um sentido para a vida.

“Cueva de las Manos”, Argentina, www.rupestre.com.ar

Muitas vezes, ao escrever sobre a necessidade das crianças, em modelar a argila, buscando uma expressão que qualificasse a força desta vontade, tão imperiosa,

apareceu em minha mente a termo: atávico. Sem saber precisar sua definição, não a utilizei. Só agora, ao findar o trabalho, busco seu significado e encontro que:

“**Atávico ou atavismo:** refere-se ao reaparecimento, num descendente, de um caráter presente só em seus ascendentes remotos.” (Ferreira, 2004:149)

Então posso afirmar: nossa necessidade de criar, no barro, é atávica. Responde a uma certeza ancestral de, nele, encontrar um caminho expressivo.

Importa-me destacar, por fim, do pensamento de Fayga Ostrower, que este *“caminho é um caminho de crescimento”*, de conhecimento e de auto-conhecimento. daí a sua congruência com a Educação. No entanto é preciso redimensionar a atuação pedagógica, uma vez que se constitui em um caminho de auto-afirmação, no qual *“cada um o terá que descobrir por si”* (Ostrower,1987) :

“Caminhando saberá. Andando o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, **dentro de si e em redor de si**. E assim como na arte, o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo **se procura nas formas do seu fazer**, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. **Encontrando, saberá o que buscou.**” (Ostrower,1987:76)

É o que as crianças buscaram, dando forma ao barro. É o que eu encontrei, dando forma a este trabalho.

Ao realizar esta dissertação dei forma a minha travessia. Reconheci suas matrizes e condicionantes. Compreendi minhas escolhas. Encontrei meus pares e parceiros. Reconheci mestres e aprendizes, que brincaram comigo alternando suas posições. Unindo em mim a inquietação paterna e o otimismo materno, naveguei os mares da experiência e da reflexão. No encontro entre a terra e a água, tracei a cartografia de meu destino. Em caravelas da educação, lancei-me em viagens vertiginosas. Ancorada no porto seguro de uma marina, reabasteci-me em confiança. Se como previu o sábio, em busca de ilhas desconhecidas nos colocamos a procura de nos mesmos, agora estou de volta ao meu lugar. Minha praia de argilas e de crianças. Exausta e realizada.

Na esperança de que minha aventura compreensiva faça sentido para outros educadores, deixo-lhes o meu mapa, não como uma receita, mas como um convite para percorrerem os passos de uma travessia:

1. Desvie o foco dos produtos e mire os processos criativos das crianças;
2. Restrinja a atitude propositiva e acolha as dinâmicas intrínsecas do processo criativo na infância;
3. Sem temer o vínculo, pare para olhar e para ouvir as crianças, reconhecendo elementos de suas personalidades;
4. Só depois que passar um longo tempo, volte o olhar para os produtos que as crianças criaram nesta outra atmosfera;
5. Deixe a sua intuição absorver os conteúdos expressos nestes trabalhos, e busque reconhecer as singularidades das suas identidades em desenvolvimento;
6. Dê passagem a este processo.

Há, porém, ainda, uma condição imprescindível, que pode conferir ao sujeito desta experiência um atributo particularmente significativo: que o educador também tenha percorrido, em sua vivência íntima, a experiência de criação em processos criativos da arte.

Talvez assim confirme como eu, a sabedoria do mestre primeiro:

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

Paulo Freire, 2001

VI. Bibliografia

- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. *“O ateliê de arte na escola: espaço de criação e reflexão”*. In PACHECO, E, Dias.(org.) **Comunicação Educação e Arte na cultura infantil e juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p.159-165.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BRITO, Ronaldo. **Experiência Crítica: textos selecionados**. LIMA, Sueli de (org.). São Paulo: Cosac Naify, 2005
- BOURGEOIS, Louise. **Destruição do pai, reconstrução do pai: escritos e entrevistas**. Trad. Machado, A & Gonsalves, L.R.M., São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Renata Meirelles Dias. **Águas infantis: um encontro com o s brinquedos e brincadeiras da Amazônia**, Dissertação de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007
- COELHO, Teixeira. **Moderno pós-moderno: modos & versões**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- CONNOR, Steven: **Cultura pós-moderna: introdução as teorias do contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 1992.
- COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CUNHA, Antoni G. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- COWLEY, David. *“Smoke firing in schools”*. In: **Smoke-fired Pottery**, Inglaterra: A&C Black Publishers, 1995, p. 113-116.
- DAMÁSIO, António R. . **O erro de descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

- DAMISCH, Hubert. verbetes “Arte” e “Artista”, In: **Enciclopédia Einaudi**, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da moeda, v.3, 1984,
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed.34, 1998.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação Simbólica**. Portugal: Lisboa: Ed. 70, 2000.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FAGUNDES, Arlindo. **Manual prático de introdução à cerâmica**. Lisboa: ed. Caminho. 1997
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Mini-Dicionário da Língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “Arte, imaginário e pessoa: perspectivas antropológicas em pesquisa”. In : Teixeira & Porto (coord.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999, p. 65-86.
- _____. “Profundidades da argila: exercícios plásticos e práticos de mitohermenêutica.” In: Peres, Lúcia M. V. (org). **Imaginário: o “entre saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Univ. Fed. de Pelotas, 2004.
- FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas: um estudo sobre assemblage infantil**. Dissertação de mestrado em elaboração, FE/USP, 2007/9
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GAGNEBIN. Jean Marie. “Infância e pensamento”. In: **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005, p.167-181.
- GABBAI, Miriam B. B. **Cerâmica: arte da terra**. São Paulo: Callis, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- _____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

- GULLAR, Ferreira. **Relâmpagos: dizer o ver**. São Paulo: Cosac&naify, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo : Loyola, 1992.
- HOLM, Anna Marie. “*A energia criativa natural*”, In Rev. **Pro-posições**/ Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Faculdade de Educação, v. 15, n.43. jan/abr 2004, p. 83-96.
- _____. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- _____. **Baby art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- KANDINSKY, Vasily. **De lo espiritual em el arte**, Barcelona: Barral e Labor, 1981.
- KLEE, Paul. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**, belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2004a .
- LAYTON, Robert. **A antropologia da arte**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.
- MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Anagrama, 1995.
- _____. **Ética para náufragos**. 2ª ed. Barcelona: Compactos & Anagrama, 1999.
- _____. **Aprender a viver**. 8ª ed. .Barcelona: Ariel, 2005.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia: uma introdução a obra de Marcel Mauss**, vol. I São Paulo: Edusp, 1974.
- MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos.: entrevistas com Georges Raillard**. 3ª ed. São Paulo: estação Liberdade, 1992.
- MORAES, Sumaya Mattar. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. Tese de doutoramento, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.
- MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Publicações Europa América, 1986.

- NAKANO, Katsuko. **Terra, fogo e homem**, Memorial descritivo da tese de doutoramento, São Paulo: Escola de Comunicação e Artes- USP, 1988.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Acasos e criação artística**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- _____. **A sensibilidade do intelecto**: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- _____. “*A construção do olhar*”. In: NOVAES, Adauto..(et al) **O Olhar**, 10ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PARK, Linda Sue: Por apenas um simples pedaço de cerâmica, São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIAGET, Jean (et ali). **Criatividade**: psicologia educação e conhecimento do novo. Vasconcelos, Mario S. (org.), São Paulo: Moderna, 2001.
- _____. A formação do símbolo na criança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PICASSO, Pablo. O pensamento vivo. 2ª ed., São Paulo: Martin Claret. 1988.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas, São Paulo: Clube do Livro, 1995.
- PORCHER, Louis. (org.) **Educação Artística, luxo ou necessidade?** 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982.
- RUBIRA, Fabiana. **Contar e ouvir histórias**: um diálogo de coração para coração acordando imagens, Dissertação de mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 2006.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 2ª ed. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2004.
- SARAMAGO, José. **A Caverna**. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras. 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VII. Anexo

A História do Unicórnio

Era uma vez, um jovem que vivia no meio das altas montanhas do Tibet, lá, aonde se chega atravessando penhascos e abismos, por um caminho bem estreito, com curvas para cá, e curvas para lá, parecido com uma corda. Ele não tinha ninguém no mundo; vivia totalmente isolado na sua pequena casinha de bambu, tendo apenas seus dois braços fortes e um pedacinho de terra para cultivar arroz.

Um dia, depois de muitas estações de trabalho, ele levou sua colheita, para vender em uma feira, na cidade vizinha; para chegar lá, foi-se vale abaixo, atravessando penhascos e abismos, seguindo pelo caminho estreito, com curvas para lá e para cá. Parecido com uma corda.

Depois de ter vendido o arroz, fez um passeio no meio dos feirantes; sentiu-se atraído por uma barraca que vendia pincéis, potinhos de tinta, carvão, tintas nanquim e um papel de arroz bem fino.

O jovem ficou com muita vontade de experimentar criar, ele mesmo, alguma coisa com aqueles materiais. Mas só tinha nas mãos algumas moedinhas que não eram suficientes para comprar coisas tão caras! Depois de muita hesitação, finalmente pensou, que, ao menos, poderia comprar um pedacinho de carvão e alguns papéis. Para isto acabou gastando quase todo o dinheiro que ganhou com a venda do seu arroz. Muito impaciente apressou-se para voltar para sua choupana e começar a desenhar. Aquilo com que há tanto tempo havia sonhado acabou tornando-se realidade.

Como se sentia triste de sempre estar tão sozinho, pintou um búfalo com um pelo de seda. Cor cinza. Os olhos cheios de sabedoria e um chifre bem no meio da testa.

-Você, meu caro, suspirou o rapaz, se você quisesse viver comigo, poderia me ajudar pelas manhãs a arar minha terra, e isso seria muito bom. À tarde poderíamos brincar juntos, e isso seria muito divertido; e, nas noites de frio, poderíamos dormir bem perto.

Logo depois foi pendurar o seu desenho na parede de seu quarto. E foi dormir.

Pela manhã, quando saiu da casa, o rapaz ficou simplesmente paralisado de espanto. Pois bem na frente de sua porta encontrava-se um búfalo, com pelo cinza, olhos cheios de sabedoria e um chifre só na testa. O jovem esfregou os olhos, beliscou-se na mão, para se certificar que estava acordado, e que de fato havia ali um búfalo que lhe estendia a cabeça de uma maneira muito gentil. Nem podia acreditar no que estava vendo. Ele correu até o seu quarto para ver o búfalo de seu desenho. Mas a folha estava em branco. Não havia traço algum. Daí ele compreendeu que o búfalo, com o pelo de seda cinzento e um único chifre, que estava à frente de sua porta, era o mesmo que ele tinha desenhado, e que aquele carvão tratava-se de um carvão mágico.

O jovem viveu feliz e satisfeito com seu companheiro, o búfalo com um único chifre. Pela manhã trabalhavam juntos no arroz, a tarde brincavam nas colinas e de noite se deitavam juntos, um encostado no outro.

Mas um dia um batalhão de soldados do imperador, veio passar por ali a fim de fazer manobras militares. Eles vieram por aquele estreito caminho que levava até o casebre do rapaz, por abismos e corredeiras.

- Vejam só, que búfalo estranho, com um único chifre! Exclamou um dos soldados. Deve ter uma carne bem boa e certamente que o nosso imperador iria apreciá-la!

O jovem fez o que pode, suplicou aos soldados que não tocassem no animal, mas de nada adiantou. Os soldados levaram embora a única alegria do jovem, que ficou inconsolável.

-Devolvam o meu amigo - gritava chorando. Seguindo os soldados, por montes e vales. Acabaram chegando à porta dourada do palácio imperial. Só que esta se fechou na cara do jovem, logo que os soldados entraram, com sua presa. O coitado do rapaz ficou do lado de fora, chorando muito.

-Guardas, abram a porta, devolvam meu amigo - suplicou o rapaz. - Ele é meu único amigo neste mundo. Não tenho mais ninguém a não ser ele!

Mas as suas súplicas foram em vão. Ficou lá sentado, ao lado da porta do grande palácio imperial, com a cabeça nas mãos, chorando a não mais poder. Depois de certo tempo, a porta se abriu e os soldados lhe jogaram o chifre do búfalo e os ossos que sobraram. Disseram-lhe caçoando:

- Eis o que sobrou do teu amigo. O imperador te agradece e te faz saber que se deliciou bastante.

O rapaz juntou os ossos e o chifre. Os embrulhou com muito cuidado num pano e tomou o caminho de volta para sua casa. Por todos os lugares que passava, chorava muito, mas isso não era suficiente para devolver a vida ao seu companheiro. Ao chegar em casa, foi pendurar o chifre na parede de seu quarto. Depois saiu para cavar um buraco e enterrar seus ossos. Na manhã seguinte, no lugar onde enterrou os ossos do amigo búfalo unicórnio, nasceu da terra, um broto verde de bambu, que crescia a cada instante, tão rapidamente que não demorou muito tempo para virar um bambu adulto, muito alto. O rapaz ia, todos os dias, ver o crescimento do bambu, acariciando-lhe as folhas e ouvindo o barulho doce que faziam. O bambu ficou forte e cresceu tanto que um dia seu topo se perdeu no meio das nuvens brancas. “Certamente não é um bambu comum”, pensou o rapaz. Preciso ver aonde vai chegar. Para isso, se pôs a subir o caule do bambu. Foi subindo alto, cada vez mais alto. A cabeça lhe virava, mas continuava subindo, chegou até uma grande nuvem branca, afastou as brumas e abriu-se na sua frente uma enorme porta azul. Não hesitou um momento para avançar com segurança e transpor a porta. Lá no céu, tudo era muito bonito. Havia flores por todos os lados e quê perfume! Foi então que viu que, na superfície azul, em uma pequena barca formada de nuvens, navegava uma linda jovem fada. Mas, assim que percebeu a presença do rapaz, a fada deu um grito e tudo desapareceu como por encanto, só sobrou o topo do bambu que se pôs a vibrar, estremeceu e começou a encolher. Agarrando-se a ele, o rapaz desceu para a terra.

Tudo havia acontecido tão rápido que ele nem sabia se tinha sido real, ou se apenas tinha sonhado. Só permanecia a lembrança da jovem tão linda. Ele ficou sonhando como seria feliz se pudesse tê-la como sua esposa. Todos os dias ele não pensava outra coisa. Mas como poderia voltar lá no céu?

Numa noite ele teve um sonho. Nele, ele reviu seu velho amigo, o búfalo unicórnio, que lhe sorria com seus olhos inteligentes e lhe falou com uma voz humana.

-Por que você se atormenta? Esqueceu-se do seu carvão. Para ter aquela fada como sua esposa, experimente desenhá-la. Se você tiver sucesso com seu desenho, toma meu chifre e use-o como trombeta, para chamá-la.

Logo que acordou, o rapaz pegou o carvão se pôs a desenhar. Mas por muito tempo não se contentou com seus desenhos. Só no final do décimo dia é que conseguiu desenhar um rosto tão bonito quanto o da jovem fada. Então, emocionado, lembrando das palavras do búfalo unicórnio, apanhou o chifre, encostou seus lábios nele e fez ressoá-lo. Logo, em sua casa, tudo vibrou, um perfume celeste o envolveu e uma luz

rosada iluminou seu quarto. A fada destacou-se do seu desenho, sorriu amavelmente e pôs os pés na terra.

-Querido, serei tua esposa. Ela lhe disse estendendo-lhe sua mão.

A partir deste dia, a felicidade entrou na vida do rapaz. O jovem e sua esposa fada viviam em harmonia.

Até o dia em que, fazendo manobras militares, os soldados do imperador vieram a passar de novo por aquelas montanhas.

-Vejam só que beldade, gritou um dos soldados ao ver a fada. Certamente que agradaria ao nosso imperador.

E os soldados, novamente, sem considerar os choros e os lamentos do jovem rapaz, levaram-na, à força.

Por montes e vales, precipícios e corredeiras, o jovem correu no encalço dos soldados, até a porta do palácio imperial. Suplicou e chorou que não poderia viver sem sua mulher amada. Mas de nada adiantaram os seus protestos. A única coisa que recebeu dos soldados foram insultos. Com o coração em desespero, abandonado, o rapaz voltou para a sua casa. Mas de repente, a sua face se iluminou. Ele teve uma idéia.

Pôs-se a desenhar, assoprou bem forte pelo chifre do amigo búfalo-unicórnio, até fazer toda a montanha tremer, e da folha saiu um tigre alado, que logo pulou da imagem, mostrando seus terríveis dentes. O rapaz montou em suas costas e eis os dois correndo em direção ao palácio imperial. Vendo aquela fera solta os guardas ficaram em pânico e fugiram. Com uma patada o tigre derrubou a porta do palácio e com um pulo estava no salão do banquete imperial onde estava a jovem fada, em lágrimas, ao lado do imperador. O tigre rugiu de maneira estrondosa, abriu sua goela enorme e, em uma única abocanhada, engoliu o imperador e toda a sua corte. O rapaz correu em direção à sua esposa, tomou-a pela cintura ajudando-a a montar nas costas do tigre. Em alguns pulos atravessaram precipícios, vales e montanhas. Depois de ter deixado o casal em sua casa, o tigre abriu suas asas e levantou vôo, desaparecendo nas nuvens.

Depois destas aventuras o jovem e sua esposa viveram felizes, por muito tempo.

E, se ainda não morreram, devem estar lá, no alto das montanhas, aonde se chega, atravessando penhascos e abismos, por um caminho bem estreito, com curvas para cá, e curvas para lá, parecido com uma corda.

fim