

PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE OFICINAS DE ARTE PARA CRIANÇAS

<https://doi.org/10.33871/23580437.2022.9.1.106-119>

Patrícia Marchesoni Quilici¹

RESUMO: Pretende-se, neste artigo, investigar processos de criação de oficinas de arte para crianças que acontecem em instituições culturais, concebidas por arte/educadores e arte/educadoras que atuam de forma autônoma. O recorte delimitado é de oficinas que envolvem um fazer artístico, privilegiam processos criativos e possuem um caráter experimental. São práticas que acontecem dentro do tempo livre dos participantes, em um único encontro e promovem uma interação entre as crianças e seus pais ou responsáveis adultos. Situadas na esfera da educação não formal, as oficinas são contratadas de forma pontual pelas instituições culturais de maneira que fica a cargo de proponentes a definição dos elementos que as compõem, tais como: temas, linguagens, técnicas e metodologias, culminando em um conjunto de características permeado pela ausência de predeterminação. O interesse do presente trabalho é inquirir sobre como se dão os processos de criação das oficinas nesse contexto de indeterminação em um território híbrido entre a arte e a educação. Para tanto, a fundamentação teórica propõe um encontro entre o campo de investigação dos processos de criação da arte (MARINA, 1995; SALLES, 2007), da educação pela experiência (DEWEY, 1976) e da educação não formal (TRILLA, 2008).

Palavras-chave: Oficinas de arte; Crianças; Processos de criação; Educação não formal.

CREATION PROCESSES OF ART WORKSHOPS FOR CHILDREN

ABSTRACT: The intention of this article is to investigate the creation processes of art workshops for children that take place at cultural institutions and which are developed by self-employed art educators. The research focus is delimited by experimental workshops that include artistic making and creative processes. These workshops, which are in the field of non-formal education, happen in only one encounter, during the free time of the participants and provide interaction among the children and their parents or responsible adults. The institutions hire the art educators in a manner that it is

¹ Patrícia Marchesoni Quilici é mestra em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP) com especialização em Curadoria e Educação em Museus de Arte (USP) e graduação em Educação Artística (FAAP). Investiga atividades de arte para crianças no âmbito da educação não formal. Já coordenou o Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil S.P., do Paço das Artes, e as visitas mediadas do Centro Cultural São Paulo. Desde 2014 atua como arte/educadora e artista independente, desenvolvendo uma série de projetos artístico-pedagógicos para crianças, adultos, intervenções artístico-lúdicas, formação para educadores, projetos socioculturais e desenvolvimento de materiais, entre outros, já tendo prestado serviços para mais de trinta instituições culturais. São Paulo/S.P., Brasil. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0243075541169571>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9679-5025>. E-mail: patricia.marchesoni@unesp.br

their responsibility to define all the components of the workshops, such as: themes, art languages, techniques and methodologies, without any predetermination. The interest of the present work is to inquire into how the creation processes of such workshops take place in a context of indetermination in a hybrid territory between art and education. The theoretical foundation proposes an encounter between the field of art creation processes (MARINA, 1995; SALLES, 2007) with the field of education, based on the concept of experience and education (DEWEY, 1976) and non-formal education (TRILLA, 2008).

Keywords: Art workshops; Children; Creation processes; Non formal education.

PROCESOS DE CREACIÓN DE TALLERES DE ARTE PARA NIÑOS

RESUMEN: Este artículo se propone investigar los procesos de creación de talleres de arte para niños que tienen lugar en instituciones culturales, concebidos por arte/educadores que actúan de forma autónoma. El recorte delimitado es de talleres que involucran el trabajo artístico, privilegian los procesos creativos y tienen carácter experimental. Son prácticas que suceden en el tiempo libre de los participantes, en un único encuentro y promueven la interacción entre los niños y sus padres o tutores adultos. Situados en el ámbito de la educación no formal, los talleres son contratados oportunamente por las instituciones culturales de manera que los proponentes definan los elementos que los componen, tales como: temáticas, lenguajes, técnicas y metodologías, culminando en un conjunto de características que configura un contexto de ausencia de predeterminación. El interés del presente trabajo es indagar cómo se dan los procesos de creación de los talleres en este contexto de indeterminación en un territorio híbrido entre Arte y Educación. Para ello, la fundamentación teórica propone un encuentro entre el campo de investigación de los procesos de creación artística (MARINA, 1995; SALLES, 2007), la educación a través de la experiencia (DEWEY, 1976) y la educación no formal (TRILLA, 2008).

Palabras llave: Talleres de arte; Niños; Procesos de creación; Educación no formal.

O intuito deste artigo é investigar processos de criação de oficinas de arte para crianças que acontecem em instituições culturais, desenvolvidas por arte/educadores² e arte/educadoras que atuam de forma autônoma. O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa de mestrado da autora, a qual foi motivada por suas inquietações profissionais decorrentes da atuação como arte/educadora independente na cidade de São Paulo desde o ano de 2014, propondo oficinas de arte para crianças em espaços culturais de diferentes naturezas.

A pesquisa parte do contexto em que as oficinas se inserem: são atividades de arte/educação situadas na esfera da educação não formal — mais especificamente dentro do âmbito da cultura —, que acontecem em um único encontro— de modo que proponentes e participantes não se conhecem —, e são concebidas por arte/educadores e arte/educadoras que prestam serviços para instituições diversas, por meio de contratações pontuais. Esse conjunto de características compõe uma configuração de imprevisão e indeterminação, o que traz, por um lado, uma série de desafios e, por outro, um campo de possibilidades a ser explorado por arte/educadores e arte/educadoras proponentes na concepção das oficinas. O interesse do presente trabalho é inquirir sobre como se dão os processos de criação das oficinas nesse contexto de indeterminação.

² Ana Mae Barbosa (2005, p. 21) utiliza o termo Arte/Educação com barra com o intuito de atribuir sentido de pertencimento, razão pela opção por essa grafia para designar os profissionais: arte/educadores e arte/educadoras.

Tendo como foco de investigação a concepção de oficinas de arte para crianças, a fundamentação teórica propõe um encontro entre os processos de criação da arte, a partir dos autores Cecília Almeida Salles (2007) e José Antonio Marina (1995), e o campo da educação, com base no conceito de educação pela experiência de John Dewey (1976). Dentro da especificidade da educação não formal, esfera na qual as oficinas se localizam, a pesquisa se fundamenta no trabalho de Jaume Trilla (2008). A metodologia adotada é a apresentação de alguns conceitos dos distintos campos de investigação — processos de criação da arte, educação pela experiência e educação não formal — em diálogo com a concepção das oficinas dentro de um recorte delimitado para, posteriormente, propor relações e buscar intersecções entre eles.

Cecília Almeida Salles (2007), brasileira, pesquisadora da área de crítica genética³, analisa os processos de criação do ponto de vista do fazer, caracterizando-os como uma construção em constante movimento, com caráter provisório e impreciso. Já o filósofo e pedagogo espanhol José Antonio Marina (1995) pesquisa inteligência e criatividade e enxerga os processos criativos como uma das manifestações da inteligência criadora, investigando como ocorrem os processos de criação não só entre artistas e escritores, mas também no campo da ciência, do esporte e mesmo em suas “manifestações mais elementares” (MARINA, 1995, p. 35).

O filósofo americano John Dewey (1976) apresenta uma filosofia da educação baseada na experiência, na qual propõe uma relação entre os conteúdos aprendidos e a experiência real da criança, de forma conectada às situações sociais que fazem parte de sua vida. A opção pela fundamentação se deve a uma percepção de alinhamento entre tal filosofia e tanto o contexto no qual as oficinas se inserem quanto o recorte delimitado, que será apresentado a seguir. O pedagogo espanhol Jaume Trilla (2008) traz um conceito não simplista de educação não formal a partir de uma visão de ação educativa como fenômeno complexo, difuso e heterogêneo, dentro do qual as oficinas se encontram.

Contexto e recorte

As oficinas aqui investigadas carregam uma série de particularidades: envolvem um fazer artístico, concentram-se em um único encontro, promovem uma interação entre as crianças e seus pais ou responsáveis adultos e acontecem dentro de seu tempo livre, de modo que a participação é voluntária. Além da série de questões a serem consideradas pelos e pelas proponentes das oficinas no momento de sua concepção — a efemeridade, seu caráter prático, o fato de os participantes escolherem participar ou não, bem como as diversas relações envolvidas — há ainda outros elementos que interferem em sua criação, tais como o campo dentro do qual essas oficinas se situam e a forma de contratação desses e dessas profissionais.

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

O formato “oficina” recebe nomes que variam de acordo com a instituição, por exemplo: “oficina para crianças”, “oficina para pais e filhos”, “atividade para famílias”, “ateliê aberto”, entre outros.

³ Campo que investiga uma diversidade de registros de processos de criação — tanto da arte em suas diferentes linguagens, como também de outras áreas, como literatura, cinema, entre outras — na tentativa de refazer parte de seu percurso.

Dentre os diversos tipos de oficinas, existem aquelas voltadas para o ensino de uma técnica (de gravura, por exemplo); outras, nas quais todos os participantes seguem um mesmo passo a passo para confeccionar algo predeterminado e chegam a um mesmo resultado (como uma oficina de confecção de caleidoscópio); e as propostas que envolvem um fazer artístico, com caráter experimental, e privilegiam processos criativos. O recorte delimitado nesta investigação compreende oficinas que se encaixam nessa última categoria.

A delimitação do recorte é proveniente da investigação da pesquisa de mestrado da autora (QUILICI, 2021), que utilizou como instrumento de coleta e produção de dados um grupo focal composto por arte/educadores e arte/educadoras independentes que prestam serviços para diversas instituições culturais na cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior do estado. O tipo de oficina é composto pelo seguinte conjunto de características: as atividades envolvem um fazer artístico e fomentam processos de criação através da experimentação e da descoberta, de modo que não há algo predeterminado a ser atingido, e sim que as crianças participantes desenvolvem seus processos a sua própria maneira e chegam a resultados diferentes. Nesse tipo de oficina, a arte não se limita a um conteúdo, mas é abordada a partir de suas operações, processos e procedimentos, enfatizando o caráter experiencial e experimental.

Esse tipo de oficina se alinha ao trabalho da artista e educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005), que esteve no Brasil algumas vezes e desenvolvia oficinas de arte para crianças que fomentavam processos criativos que as estimulavam a pesquisar e aprender por conta própria através de tarefas e desafios artísticos que não tinham uma resposta única. Holm (2005, p. 9) refere-se ao tipo de aprendizado implicado em atividades de criação artística não direcionadas, que não têm uma resolução definida, mas sim várias possibilidades de soluções, que são encontradas pelas próprias crianças criadoras: “[...] uma tarefa artística realmente boa é fazer com que os seus alunos pensem o oposto, pensem de maneiras totalmente diferentes...!”. Enxergando a criação como investigação do desconhecido que demanda curiosidade, esse tipo de atividade, segundo a artista, desenvolve uma atitude pesquisadora, de abertura ao novo e ao imprevisível: “[...] trabalhamos na Oficina de Arte buscando descobrir o problema e as soluções por nós mesmos. Passamos constantemente de um campo imprevisível para outro. Ter coragem para enfrentar a incerteza é parte do artístico” (HOLM, 2005, p. 12-13).

Há ainda outro aspecto que exerce um impacto na concepção das oficinas: a maneira pela qual arte/educadores e arte/educadoras independentes são contratados, o que não se restringe ao aspecto legal. Estes e estas profissionais costumam apresentar ou propostas pontuais, ou seus portfólios para as instituições, que, por sua vez, decidem quem qual ou quais propostas irão contratar (ou não). É muito raro haver um direcionamento prévio por parte das instituições culturais⁴ acerca de temas, linguagens, técnicas, objetivos, metodologias e até mesmo o tipo de oficina. Assim como outros fatores anteriormente apresentados, essa peculiaridade na forma de contratação contribui para o contexto de indeterminação. Por outro lado, esse mesmo fato traz um campo de possibilidades a ser explorado por arte/educadores e arte/educadoras no momento da concepção das oficinas.

As oficinas de arte oferecidas em espaços culturais se inserem no âmbito da educação não formal⁵, o qual é conceituado por Trilla (2008) não como método ou metodologia, já que abarca diversas metodologias, mas, da seguinte maneira:

⁴ Essa constatação tem por base a experiência da autora: dentre as mais de trinta instituições culturais para as quais prestou esse tipo de serviço, apenas uma única vez lhe foi requisitado criar uma oficina a partir de um tema predeterminado.

⁵ A comparação entre educação formal e não formal tem como único objetivo enfatizar as especificidades de cada uma delas, sem juízo de valor ou oposição, pelo contrário, partindo do princípio de que ambas coexistem de maneira complementar (TRILLA, 2008).

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

A inserção das oficinas culturais fora do sistema regrado e obrigatório viabiliza a exploração de uma diversidade de estruturas e metodologias. Tal configuração de abertura é reforçada pela ausência de direcionamento prévio por parte das instituições culturais na contratação das atividades, o que permite aos arte/educadores e arte/educadoras proponentes definirem os já citados elementos que compõem as oficinas (temas, linguagens, técnicas, objetivos, metodologias etc.) e até mesmo o tipo de oficina (ensino de uma técnica; confecção de algo predeterminado; fazer artístico com caráter experimental), definindo também o tipo de experiência que será oferecida. Uma vez que se trata de atividades de arte em um contexto de abertura e dentro do recorte delimitado (oficinas de fazer artístico com caráter experimental e que privilegiam processos criativos), parte-se do pressuposto de que a criação de tais oficinas se assemelha aos processos de criação de arte.

Processos de criação da arte

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

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

José Antonio Marina (1995) apresenta a inteligência como sendo intrinsecamente criadora e afirma que ela concebe possibilidades através de projetos escolhidos e inventados. A definição de “projeto”⁶ do filósofo se refere a metas ou “irrealidades” que podem se tornar novas realidades por meio de um comando de ação de um projeto criador. Dentro de seu conceito de “comportamento criador” (ou inteligente) como busca dirigida por um projeto criador, a atividade artística seria um exemplo desse comportamento, cuja especificidade é ser orientada por um projeto de poesia (MARINA, 1995, p. 35). Assim como Salles (2007), o filósofo espanhol enxerga os processos de criação como

⁶ O termo “projeto”, utilizado pelo autor, refere-se a projetos criadores.

entrelaçados à individualidade de quem cria, compreendendo-os como uma expansão ou projeção da subjetividade, algo que denominou “um acontecimento biográfico” (MARINA 1995, p. 185).

A singularidade de quem cria, segundo Salles (2007), norteia a escolha de determinados assuntos, matérias e modos de fazer, de maneira relacionada a valores, interesses e gostos do criador ou da criadora. Trata-se de um conjunto de princípios pessoal e único, composto por gostos e crenças e que rege a ação, direcionando a criação (SALLES, 2007, p. 37). A inexistência de direcionamento prévio por parte das instituições culturais em relação às oficinas, junto com a ausência de normas rígidas e padrões curriculares na educação não formal, abre espaço para que a concepção das oficinas aconteça de maneira atrelada à singularidade de seus criadores e criadoras, o que se manifesta na série de escolhas e decisões envoltas nesse processo.

Salles (2007) e Marina (1995) utilizam conceitos diferentes para falar da impressão da singularidade de criadoras e criadores em suas criações. O autor espanhol estabelece a concepção de “gosto artístico”, ou de “juízo de gosto” de autores e autoras como um bloco de informação integradas, que contém “[...] informações, avaliações estéticas, peculiaridades psicológicas, reflexões teóricas, desejos, manias, raciocínios, sonhos e muitas outras coisas [...]”, de modo que tal bloco (ou juízo de gosto) interpreta os dados perceptivos da pessoa. (MARINA, 1995, p. 186).

O caráter singular dos processos criadores é destacado por Salles (2007) quando a autora se refere a “determinadas características” ou a “características que o artista vai lhe oferecendo”, isto é, há uma delimitação de criação como concretização de algo novo, com traços que o criador ou a criadora lhe confere, e que torna os processos criadores distintos, únicos. Segundo Salles (2007, p. 39), a singularidade de quem cria se expressa através do que ela denomina “projeto poético”, ou “o grande projeto do artista”, que toma a forma de um conjunto de princípios éticos e estéticos que direcionam e norteiam o fazer do ou da artista, manifestando-se em suas escolhas, seleções, ações e combinações.

Dois momentos nos quais a singularidade de criadores e criadoras se manifesta na criação merecem destaque: o primeiro é o da seleção, que ocorre através da percepção; e o segunda é o da transformação a partir do que foi selecionado, coletado. A percepção funciona como um “[...] filtro perceptivo que processa o mundo [...]”, trazendo uma perspectiva individual e funcionando como uma atividade criadora dentro dos processos de criação (SALLES, 2007, p. 90). Considerando que matérias-primas, referências e técnicas sejam comuns a todos e se encontrem disponíveis para quem quiser criar, um primeiro filtro dos processos de criação seria um esquema particular composto por critérios selecionadores nessa vastidão de possibilidades. Tal fato interessa à investigação da concepção das oficinas, já que elas envolvem uma diversidade de aspectos, cuja seleção faz parte de seus processos de criação.

Uma diversidade de temas, linguagens artísticas, diferentes técnicas, metodologias e objetivos — que estão disponíveis a todos e todas proponentes de oficinas — são selecionados pelo filtro perceptivo individual de quem cria ao longo de seus processos de criação. Ao refletir sobre a percepção, José Antonio Marina (1995, p. 35) afirma que, ao longo de projetos criadores, colhemos informações da realidade de forma seletiva, orientados por nossos desejos e projetos, selecionando apenas o que nos interessa.

O filtro seletivo está impregnado de interesses e desejos pessoais e únicos e é direcionado ao que se almeja criar, independentemente do nível de consciência que se tenha a esse respeito. Após essa seleção, que ocorre de maneira ímpar, há uma série de operações que envolvem junções, organizações e alterações, o que se dá também de maneira particular: “[...] a originalidade da construção encontra-se na unicidade das transformações: as combinações são singulares. Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos.” (SALLES, 2007, p. 89). A singularidade como componente fundamental dos processos criadores se manifesta através de um conjunto de princípios estéticos, preferências, gostos e valores. Esse conjunto de princípios direciona

a criação, primeiro por meio das escolhas — seleções e extração de informação do mundo — e, depois, nas metamorfoses, combinações e modos de fazer singulares a partir do que foi coletado.

Princípios educativos

A concepção de oficinas de arte para crianças em espaços culturais foi abordada, até o momento, a partir da perspectiva dos processos de criação da arte, que ocorrem de forma atrelada à singularidade de criadores e criadoras, fato que é enfatizado pelo contexto de indeterminação, que possibilitaria a criação de propostas experimentais e até mesmo autorais. No entanto, não se deve desconsiderar o fato de que tais ações se encontram dentro do campo da educação. Embora a educação não formal permita estruturas e metodologias mais abertas e flexíveis, assim como a educação formal, são ambas intencionais, com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e “[...] se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos” (TRILLA, 2008, p. 38-39).

A autonomia que arte/educadores e arte/educadoras têm ao fazer as escolhas dos diversos aspectos que irão compor suas oficinas e imprimir sua singularidade vem acompanhada de uma responsabilidade, considerando que, enquanto atividades educativas, as oficinas devem possuir objetivos de aprendizagem e/ou formação, mesmo que estes possam se manifestar de maneira ampla e variada, dada a maleabilidade da conjuntura. O contexto de indeterminação — que também é de abertura e flexibilidade —, do qual proponentes podem tirar proveito para tomar a série de decisões pertinentes às oficinas e ao tipo de experiência que querem oferecer, não deve ser confundido com “fazer qualquer coisa de qualquer maneira”. Assim, como criar práticas de qualidade artístico-pedagógica, considerando a ausência de parâmetros definidos e predeterminados?

Mesmo sendo demarcada, a esfera da educação não formal abarca uma amplitude de atividades de diferentes tipos, naturezas e metodologias, bem como uma variedade de públicos, instituições, programas e estruturas organizacionais, de modo que tentativas de homogeneização se mostrariam impertinentes. Com o intuito de afastar o conceito de educação não formal da generalização, Trilla (2008, p. 42-44) diferencia alguns de seus âmbitos, sendo estes: o âmbito da formação ligada ao trabalho, o âmbito do lazer e da cultura, o âmbito da educação social e o âmbito da própria escola. Partindo de tal estruturação, as oficinas discutidas neste trabalho se encaixariam no âmbito do lazer e da cultura, dentro do qual o autor destaca o tempo livre, o desejo de aquisição e usufruto cultural de uma maneira não acadêmica e não utilitarista e a contemplação de pessoas de todas as idades, tornando tais atividades “[...] uma importante oferta educacional não-formal” (TRILLA, 2008, p. 43).

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

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; a aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (DEWEY, 1976, p. 6-7).

Embora o filósofo americano se refira à educação formal, há de se convir que a já apresentada conjuntura da educação não formal (TRILLA, 2008) — com seu caráter não obrigatório, por se encontrar fora do sistema regrado e pelo fato de não seguir um currículo predeterminado — favorece a implementação de tendências metodológicas diversas, incluindo as não tradicionais. Ainda de acordo com o mesmo autor, tal conjuntura também possibilita a implementação de métodos e estruturas mais participativas e “[...] adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas [...]” (TRILLA, 2008, p. 42), de modo que o campo da educação não formal — principalmente na educação em arte — poderia ser um solo fértil para a educação pela experiência proposta por Dewey (1976):

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto ao pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. (DEWEY, 1976, p. 13).

Para falar da educação pela experiência, John Dewey (1976, p. 14) problematiza os diferentes tipos de experiências, afirmando que nem todas são genuínas e/ou educativas, e esclarece que tal definição depende de sua qualidade. As experiências consideradas educativas pelo autor “[...] devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 17). A experiência, de acordo com Dewey (1976), possui os aspectos imediato e mediato. O primeiro se refere ao seu impacto instantâneo, por exemplo, se a experiência é ou não agradável. Já o segundo diz respeito à influência de uma experiência nas experiências posteriores, seu impacto em um prazo mais longo, que deve ser positivo e vinculado a objetivos educacionais. As experiências educativas devem conter um equilíbrio entre ambos os aspectos, para que não sejam apenas agradáveis de imediato, mas enriqueçam os estudantes e contribuam para suas experiências futuras (DEWEY, 1976, p. 16).

Em meio à diversidade de tipos de oficinas para crianças oferecidas em instituições culturais, uma das características comum a elas é sua natureza prática, que envolva algum tipo de fazer, seja este instrucional, expressivo e/ou experimental. Em vista disso, o aprendizado pela experiência levantado por Dewey (1976) se mostra pertinente, já que em tais oficinas se aprende (ou se experimenta) fazendo. No que concerne ao recorte específico das oficinas investigadas, o aspecto experiencial não se restringe ao fato de se caracterizarem como atividades práticas, mas também porque nelas se aprende testando, descobrindo e experimentando. O pressuposto fundamental da filosofia da educação com base na experiência, de John Dewey (1976, p. 13), propõe uma “[...] conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”, uma relação entre os conteúdos aprendidos e a experiência real, em oposição a um aprendizado abstrato, que não tenha sentido para o educando.

Algumas características relativas ao âmbito do lazer e da cultura proposto por Trilla (2008) devem ser consideradas no momento da criação das oficinas e podem alinhar-se aos princípios da educação pela experiência projetado por Dewey (1976). A participação voluntária, visto que são atividades não obrigatórias e circunscritas no tempo livre dos participantes, pode sugerir atividades mais livres, com menos regras, abrindo espaço para propostas experimentais com foco na experiência. Esse fato é reforçado pelo fato de as oficinas não possuírem fins acadêmicos ou utilitaristas, que faz com que se voltem para o momento presente, novamente enfatizando a experiência das práticas e fazeres nelas contidos. A contemplação de pessoas de diversas idades — no caso, de crianças e seus adultos responsáveis — enfatiza o aspecto social dessas oficinas como lugares de encontro e interação. Por fim, a possibilidade que a educação não formal traz de adaptação das atividades aos seus usuários (TRILLA, 2008) pode alinhar-se ao princípio apresentado por Dewey (1976) de expressão e cultivo da individualidade.

A forma de aprendizado através da experiência argumentada pelo filósofo americano é flexível e aberta, uma vez que é centrada no indivíduo e não ocorre de maneira imposta de fora para dentro. O foco no indivíduo é potencializado nas oficinas dentro do recorte na medida em que as crianças participantes desenvolvem seus processos à sua própria maneira, testando, investigando, experimentando e, assim, chegando a resultados singulares, em oposição ao ato de seguir instruções externas e predeterminadas. John Dewey (1976, p. 54) chama a atenção para a importância da flexibilidade no planejamento de atividades educativas como forma de permitir a expressão das singularidades, ainda que mantendo sempre o foco na direção do desenvolvimento dos educandos. A maleabilidade não deve ser confundida, no entanto, com falta de planejamento, pois o autor afirma que “[...] educação progressista não é improvisação sem plano” (DEWEY, 1976, p. 18). O equilíbrio que o autor propõe entre a flexibilidade e a presença de princípios educativos norteadores pode ser congruente ao contexto das oficinas, no qual proponentes têm a oportunidade de definir os elementos componentes das oficinas e de propor práticas experimentais, de imprimir sua singularidade, porém, sem deixar de lado o fato de que são atividades educativas.

Crítérios, propósitos e desejos

A ausência de parâmetros externos em relação às oficinas — currículo, objetivos definidos e predeterminados, sistemas de avaliação, juntamente com o não direcionamento por parte das instituições culturais — faz com que proponentes de oficinas as criem a sua própria maneira, fazendo escolhas e tomando decisões por meio de critérios pessoais, de forma inseparável de sua singularidade. A série de escolhas que envolve a concepção das oficinas é permeada por critérios utilizados para distinguir entre o desejado e o não desejado. Marina (1995) apresenta o papel dos critérios dentro de um projeto criador:

O projeto impulsiona à ação e dirige-a, mas para discernir os movimentos adequados e para saber se alcançamos o objetivo, necessitamos de um critério. Se eu quiser descobrir a Índia necessito de saber como hei de reconhecê-la. Cada vez que um inventor, cientista ou artista, se esforça por realizar um projeto tem de comparar cada um dos seus passos com o objetivo proposto [...]. (MARINA, 1995, p. 184).

José Antonio Marina (1995, p. 184-185) argumenta que não se pode equiparar critério à razão: “[...] os critérios da ciência são racionais, universalmente válidos e verificáveis, mas na arte as coisas acontecem de maneira diferente. É o próprio autor quem forja os seus critérios e os utiliza, sem os formular, explicitamente, sob a forma de um ‘juízo de gosto’”. O autor alega que, quando artistas estabelecem um projeto criador, o tema esboçado é acompanhado de seu sistema de preferências, o qual irá funcionar como um padrão de avaliação: “[...] temos de escolher, e escolher com acerto, mas o artista só pode socorrer-se da sua própria avaliação subjetiva, que funciona segundo o juízo do seu gosto [...]”. Com isso, conclui que a ausência de um cânone objetivo “[...] lança-nos nos braços de uma subjetividade, da qual esperamos que invente seu próprio critério e, ao mesmo tempo, que não o faça arbitrariamente” (MARINA, 1995, p. 233).

O fato de que o estabelecimento de critérios — mesmo que muitas vezes aconteça de maneira não clara, não racional ou não consciente — encontra-se vinculado a algo que se almeja atingir pode se conectar à ideia de propósito. Partindo da fundamentação deste trabalho, os propósitos têm um lugar de destaque tanto nos processos de criação da arte (MARINA, 1995; SALLES, 2007), quanto na educação pela experiência (DEWEY, 1976). Intenta-se, portanto, buscar relações entre as diferentes perspectivas no que concerne ao papel dos propósitos nos processos de criação das oficinas culturais para crianças.

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

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

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

O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma pré-determinação, não haveria espaço para o desenvolvimento, crescimento e vida; a criação seria, assim, um processo puramente mecânico. [...] Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação. Trata-se de um conjunto de princípios que colocam uma obra em criação específica e a obra de um artista como um todo em constante avaliação e julgamento. (SALLES, 2004, p. 39-40).

Embora a criação possa ser entendida como a concretização de um propósito, este não parece ser totalmente conhecido ou claro de início por quem cria, passando por uma gradativa definição ao longo do percurso. José Antonio Marina (1995, p. 173-174) afirma que um projeto criador é movido por um “tema indigente” — que o autor equipara a um “propósito impreciso” — de modo que, ao iniciar uma obra, artistas têm uma ideia vaga do que querem alcançar. O filósofo espanhol também utiliza o termo “esboço vazio” para se referir ao propósito vago no início e que vai sendo preenchido ao longo do processo criador. “Este complicado jogo de propósitos, vacuidades, certezas, preferências, cálculo e sentimento é o processo criador. Trata-se de procurar caminhos que nos conduzam a uma meta que o próprio caminho ajuda a definir” (MARINA, 1995, p. 215).

O conceito de projeto (criador) de Marina (1995) se equipara a uma irrealidade — uma meta, algo que se almeja — a ser concretizada e, assim, transformada em realidade. O autor afirma que essa irrealidade “[...] é uma informação as mais das vezes fragmentária, confusa ou minúscula, capaz, no entanto de ativar e dirigir a ação, propondo-lhe uma meta” e que “[...] graças aos padrões de busca criamos a informação necessária para os encher, e procuramos os planos, métodos e operações necessários” (MARINA, 1995, p. 178). O autor evidencia a relação entre propósito vago e critério:

[...] o objetivo é aquilo que se procura encontrar, o que se desconhece, através do qual a busca é dirigida pelo que se busca, mas que ao mesmo tempo é desconhecido.

Esta situação tão paradoxal resolve-se apelando a um critério qualquer, que não seja o próprio objetivo procurado, mas que permita reconhecê-lo. Graças a esse critério, a esse padrão de comparação e reconhecimento, o artista poderá, por fim e se for o caso, dar a ordem de paragem. (MARINA, 1995, p. 184).

O gesto criador como um “trajeto com tendência” (SALLES, 2007 p. 28-29) apresenta a tendência ligada ao projeto poético individual, como um propósito de início vago — que a autora compara aos conceitos de “nebulosa”, “intuição amorfa”, “miragem” ou “bússola” —; o trajeto seria o rumo. “Nebulosa” e “intuição amorfa” são expressões usadas para referir-se à falta de definição do propósito; a bússola, por sua vez, embora indique um rumo, aponta para um rumo geral, assim como os pontos cardeais, diferentemente da precisão de um mapa. Atraído pelo propósito, o criador ou a criadora move-se em sua direção, a qual, apesar de sua vagueza e indefinição, direciona o processo e incita a ação. O fato de que quem cria é atraído e mobilizado por algo que não sabe exatamente o que é, uma vez que a tendência não apresenta a solução, mas indica o rumo e funciona como uma espécie de “condutor maleável”, torna o processo complexo e até mesmo contraditório. (SALLES, 2007, p. 29). Cria-se, muitas vezes, sem que se tenha clareza dos propósitos norteadores da criação, sem que se saiba com precisão o que se quer, de que forma e por que, ao mesmo tempo que os propósitos estão lá, guiando, permeando as escolhas e decisões e sendo mais conhecidos de maneira gradativa, ao longo dos próprios processos de criação.

A inexistência de parâmetros preestabelecidos em relação às oficinas aqui investigadas, que faz com que a escolha de seus elementos e do tipo de experiência fique a cargo de arte/educadores e arte/educadoras proponentes, também faz com que a sua concepção aconteça de forma associada à singularidade de seus criadores e criadoras, assim como nos processos de criação de arte. No âmbito da criação artística, os critérios, mesmo que não sejam totalmente claros ou conscientes, refletem o sistema de preferência de autores e autoras e funcionam como um padrão de avaliação, através do qual é possível checar se a direção seguida é a almejada, de acordo com o que se propôs. O almejado pode se equiparar a um propósito, de modo que critérios ajudam a discernir se as escolhas, decisões, movimentos e transformações estão se aproximando ou se afastando da conquista do almejado ou do preenchimento do propósito.

O contexto de indeterminação no qual as oficinas se situam parece ser potencializado pela imprecisão e subjetividade dos processos de criação da arte, isso sem contar o tipo de oficina do recorte delimitado: o que envolve um fazer artístico, privilegia processos criativos e possui caráter experimental, delineando uma conjuntura de flexibilidade e imprecisão. A percepção que se tem é de que proponentes utilizam conjuntos de critérios particulares para tomar a série de decisões que envolvem a criação das oficinas, e os quais servem como parâmetro para avaliarem se estão na direção certa do que querem atingir, ou seja, dos propósitos estabelecidos em relação às oficinas. Parte-se da noção de que os princípios colocados acerca dos processos de criação da arte, e até mesmo os propósitos, que são orientadores da ação e balizadores da série de escolhas e decisões a serem feitas, são vagos, de forma que vão sendo lentamente definidos no decorrer dos processos de criação. No entanto, se a imprecisão e a indefinição são próprias da arte e dos processos criadores, no campo da educação isso se dá de maneira diferente: como equilibrar a flexibilidade do contexto, a imprecisão e subjetividade próprias da arte e de seus processos com princípios educativos?

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

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

Considera-se que a importância que John Dewey (1976) dá à relação coerente entre propósitos, métodos e matérias de estudo, enfatizando a aplicabilidade dos propósitos na prática, seja fundamental para o campo da educação como um todo, não devendo se restringir à educação baseada na experiência e nem somente ao ensino formal. Chama-se a atenção para a relevância da reflexão sobre os propósitos que guiam as práticas educativas, entendendo que quanto maior a consciência e a clareza em relação a eles, maior a qualidade e a pertinência das práticas dentro do contexto no qual se encontram. Além do mais, a clareza de propósitos possibilita a criação de estratégias condizentes com sua concretização e/ou preenchimento.

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

O tema indigente, a ideia vaga, a nebulosa, a intuição amorfa, o esboço vazio, ou qualquer outro termo referente à falta de definição dos propósitos no início dos processos de criação, é mobilizado em direção à sua definição, preenchimento e concretização através de algo poderoso o suficiente para compensar sua vagueza inicial e impulsionar a criação. Salles (2007, p. 29) alega que o artista se mantém fiel à tendência, mesmo com sua indefinição, devido à sua busca pela satisfação de um desejo que tem o poder de incitar a ação.

De modo semelhante, o filósofo e pedagogo espanhol enfatiza que a falta de precisão do propósito é compensada por algum atrativo, que tem que ser forte o bastante para que o criador ou a criadora aja em direção a sua concretização, e afirma que “[...] o projeto vai ativar, motivar e dirigir a ação, e tem de ter para isso o suficiente atrativo. Na origem de todos os acontecimentos projetados existe o desejo de atuar. Este esquema sentimental permite à pessoa inventar motivos de ação” (MARINA, 1995, p. 179). Segundo Marina (1995), o papel do desejo no ato de projetar (ou criar) é tão importante que sua ausência impediria o próprio ato. O autor traça uma relação entre desejo e inteligência em situações nas quais o primeiro é utilizado para mobilizar a ação e consequente concretização de projetos escolhidos, e, para isso, empresta as expressões “inteligência do desejo” e “desejo inteligente” de Aristóteles (MARINA, 1995, p. 193).

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

Impõe-se que a antecipação intelectual, a ideia das consequências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às ideias ímpeto e projeção. Uma ideia

torna-se então, um plano de e para a atividade que se vai conduzir. (DEWEY, 1976, p. 68-69).

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

Todos os três autores concordam sobre o poder mobilizador do desejo e apontam para uma relação entre desejo e propósito. Enquanto Salles (2007) e Marina (1995) falam do papel do desejo dentro dos processos criadores e como ele compensa a vagueza inicial dos propósitos, incitando à ação, Dewey (1976) especifica a relação entre eles, diferenciando-os e refletindo sobre o processo pelo qual desejos podem se transformar em propósitos. Por meio desse processo, o desejo deixa de ser uma “atividade cega” e impulsiva ao passar pelo julgamento, ou deixa de ser um “castelo no ar” ao se traduzir em um plano para sua realização. No transcurso do desejo transformado em propósito e a sua realização, o desejo é combinado com reflexão, avaliação, adequação às circunstâncias e planejamento para, desse modo, dar origem ao almejado.

Considerações finais

Propôs-se, neste artigo, investigar processos de criação de oficinas de arte para crianças que acontecem em instituições culturais, desenvolvidas por arte/educadores e arte/educadoras que atuam de forma autônoma dentro de um contexto de indeterminação que inclui o campo da educação não formal, as especificidades dessas práticas em espaços culturais e o recorte delimitado em relação ao tipo de oficina. A fundamentação teórica propôs um encontro entre o campo de investigação dos processos de criação da arte (MARINA, 1995; SALLES, 2007), da educação pela experiência (DEWEY, 1976) e da educação não formal (TRILLA, 2008). As seguintes questões foram levantadas: como criar práticas de qualidade artístico-pedagógica, considerando a ausência de parâmetros norteadores definidos e predeterminados? Como equilibrar a flexibilidade do contexto e a imprecisão e subjetividade próprias da arte com princípios educativos?

Conforme colocado, a ausência de parâmetros preestabelecidos e extrínsecos às oficinas, dentro do apresentado contexto de indeterminação, relacionada à imprecisão da arte e de seus processos, pode fazer com que a concepção das oficinas se dê de forma indissociável da singularidade de seus criadores e criadoras, portanto, com grandes doses de subjetividade. Se por um lado a combinação de todos esses fatores pode configurar um terreno favorável à manifestação de desejos e impulsos internos na concepção das oficinas, por outro, há de se manter no horizonte que se trata de atividades educativas que devem ter objetivos de formação e/ou aprendizado.

À luz dos autores e conceitos que fundamentam este trabalho, de maneira relacionada ao contexto dentro do qual as oficinas se situam, a compreensão à qual se chega é que desejos e motivações intrínsecas aos proponentes atuam como impulso inicial nos processos de criação de suas oficinas. Conclui-se que a concepção das oficinas de arte para crianças em espaços culturais se inicia de forma semelhante aos processos de criação da arte: com propósitos vagos que vão se definindo lentamente, motivados por desejos, permeados por critérios pessoais e subjetivos que servem como padrão de avaliação, através dos quais os diferentes elementos componentes das oficinas (temas, linguagens, técnicas, objetivos, metodologias, tipo de oficina) vão sendo definidos por seus e suas proponentes e, dessa forma, dão forma às práticas.

Ao longo desses processos, supõe-se que procedimentos artísticos se misturem com princípios educativos, o que aconteceria de forma concomitante à transformação de desejos em propósitos, segundo a conceituação de Dewey (1976). Algo que se daria da seguinte maneira: o desejo de proponentes de compartilhar assuntos, temas e linguagens de seus interesses e/ou pesquisas pessoais seria transformado em propósitos através de decursos de reflexão, observação das circunstâncias e avaliação em direção à elaboração de um plano de ação. A carga afetiva do desejo mobilizaria proponentes a construírem os meios e métodos necessários para sua satisfação, em um processo de construção de propósitos, bem como de planos de ação que levariam à concretização das oficinas de arte para crianças.

Esse decurso de análise, consideração das circunstâncias, projeção das consequências, julgamento e organização de meios para realização do almejado seria permeado por princípios educativos, pois implicaria na definição de uma série de estratégias, estruturas e metodologias relativas a diversos aspectos: ao público das oficinas (crianças), às especificidades do contexto e ao tipo de experiência que se pretende oferecer, entre outros. Da elaboração do desejo inicial de compartilhar algo proveniente de motivações próprias até o momento de sua materialização nas oficinas de arte para crianças parece acontecer uma série de transformações e combinações, através das quais o desejo deixa de ser “atividade cega” e impulsiva, ao ser combinado com reflexão e planejamento para, desse modo, dar origem ao almejado, de modo que “[...] uma ideia torna-se então, um plano de e para a atividade que se vai conduzir” (DEWEY, 1976, p. 68-69). Os processos de criação das oficinas parecem se iniciar de forma imprecisa e afetiva, mas são seguidos e misturados a decursos de análise e reflexão, os quais levariam à transformação de desejos em propósitos e à definição dos propósitos. O conjunto dessas ações que englobam princípios artísticos e educativos visaria o desenvolvimento de métodos para a concretização de uma prática educativa em arte.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.
- MARINA, José Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- MICHAELIS *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- QUILICI, Patrícia M. *Oficinas de arte para crianças: semeando processos criativos*. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.
- SALLES, Cecilia Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 3ª edição. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2007.
- TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58