

Processos de Criação, Cognição e
Arte/Educação

*Creative Processes, Cognition and Art/
Education*

Patrícia Marchesoni Quilici*

* Mestranda pelo Instituto de Artes da UNESP, na área de Arte e Educação, linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, sob orientação da Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho. Possui especialização em Curadoria e Educação em Museus pela USP e graduação em Artes Plásticas pela FAAP. ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-9679-5025>.

Resumo |

Propomos neste artigo discutir uma perspectiva em que os processos de criação da arte estão intrinsecamente conectados à cognição, a qual se mostra pertinente para o campo da Arte/Educação. Para tanto, inicialmente, questionaremos alguns mitos provindos do discurso da história da arte que, até os dias atuais, têm povoado nosso imaginário. A seguir, nos apoiaremos na visão de autores que investigam os processos criadores de diferentes áreas do conhecimento; visão que se contrapõe a tais mitos, apresentando uma abordagem dos processos criadores conectada a um intenso trabalho humano e a uma atitude criadora. No final, buscaremos intersecções entre esta abordagem e a Arte/Educação, com o intuito de demonstrar a pertinência da presença de processos criadores na educação em arte.

Palavras-chave: Processo de criação. Cognição. Arte/Educação. Ensino de arte.

Abstract |

We propose, in this article, to discuss a perspective, from where, the processes of art creation are intrinsically connected to cognition, conception that seems pertinent to the field of Art Education. For this purpose, initially, we will question some myths derived from the Art History discourse, which, until now, have been in our imaginary. Then we will rely on the vision of authors, who investigate the processes of creation, from different areas of knowledge, to counter such myths, presenting an approach from where the processes of creation are connected to an intense human labor and to a creative attitude. At the end, we will seek intersections between this approach and the Art Education field, aiming to demonstrate the pertinence of the processes of creation in Art Education.

Keywords: Processes of creation. Cognition. Art Education.

Assim como o tema “criatividade”, os processos de criação da arte também são cercados por uma série de mitos, como genialidade e inspiração, só para citar alguns. Tais mitos, provindos da sacralização da arte, encontraram um terreno fértil na falta de contornos definidos desses processos, difíceis de serem capturados e mensurados. Aliado a esses elementos, o fato de que os processos criadores foram mantidos longe do conhecimento do público durante séculos contribuiu para reforçar essas crenças.

Traremos alguns exemplos da arte sobre esses mitos, porém, antes, faz-se necessário situar o que chamamos de “história da arte”, e, para isso, emprestamos as palavras de Hans Belting (2006): “A assim chamada história da arte foi sempre uma história da arte europeia, na qual, apesar de todas as identidades nacionais, a hegemonia da Europa permanecia incontestada” (BELTING, 2006, p. 96). Então, aos mencionarmos o termo “história da arte”, é importante termos consciência de que estamos nos referindo à um discurso europeu acerca da história da arte, e acrescentamos que a mesma narrativa se aplica a chamada “história da arte ocidental”, a qual, diferente do nome, não inclui todos os países do ocidente e é eurocêntrica.

Pelo menos desde o Renascimento¹, a denominada arte ocidental foi envolta em uma aura elevada, como que pertencente a um outro patamar, acima dos pobres mortais. Segundo essa compreensão, para fazer arte, ou o que era considerado “boa arte”, de acordo com os padrões vigentes, era necessário um dom especial, reservado a poucos. A Academia Francesa² oferece um bom exemplo de proliferação de

¹ Com a difusão do antropocentrismo durante o período do Renascimento, juntamente com a valorização da arte, a figura do artista ganhou uma elevação de status até então inédita.

² A Academia Francesa, criada no século XVII, era uma divisão do governo francês que cuidava da produção literária e artística. Para fazer parte dela - sinal de prestígio - os artistas tinham que seguir uma série de regras de composição. Responsável pelas escolas, exposições e premiações de arte, a

padrões artísticos em âmbito internacional. A então chamada história da arte ocidental contribuiu enormemente para a criação, difusão e manutenção de ideais artísticos, muitas vezes arbitrários, bem como de crenças ligadas à inspiração e genialidade. Prova disso é a presença constante da palavra “gênio”, seja ao se referir ao pintor Leonardo da Vinci, ou títulos como de “gênio do século”, atribuído ao pintor Pablo Picasso, ou a repetição nominal desses valores na série de livros intitulada “Gênios da Pintura”. Não é nosso objetivo questionar o valor de desses artistas, com contribuições significativas à arte, mas pontuar como a difusão do conceito de genialidade desprivilegia o trabalho envolvido na criação de uma obra.

Arte e poder têm relação estreita³, seja como meio de diferenciação para as elites, ou como forma de propagação de ideias religiosas ou políticas, ou ainda na produção de discursos que tentam dissociar a arte de seu contexto político-social, com uma agenda oculta. Para todos esses propósitos, a ideia de elevação vinculada à arte sempre se mostrou vantajosa para aumentar seu poder de persuasão. Portanto, o desconhecimento, por parte do público, dos bastidores da feitura de uma obra – todo o esforço despendido em sua construção, todas as horas gastas, os erros e as dificuldades enfrentadas – sustentou a ilusão, a ideia romântica, de que sua realização era resultado de algo mágico, fruto de um dom conferido a poucos. Esse

Academia controlava o mercado de arte da época e exportou seus valores para diversos países do mundo, incluindo o Brasil.

³ Entre a Idade Média e o Barroco, dramatizações assustadoras do inferno e representações idealizadas do céu em igrejas europeias mantiveram os fiéis na linha. Já no século XX, nos EUA, o expressionismo abstrato exemplifica a propaganda de estado, cuja contínua produção e exibição, segundo Rosenberg (2004, p. 35), foi corroborada por artistas, editores, marchands e funcionários de museus e universidades. Ainda no mesmo país, Douglas Crimp (2005, p. 242- 244) critica a presença de um helicóptero utilizado na guerra do Vietnã exibido como objeto de design no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, quando na verdade se tratava, segundo o autor, de uma propaganda do poderio militar norte-americano.

entendimento de arte a mantém completamente apartada da vida e dos sujeitos “comuns”.

Alguns dos preceitos da arte moderna ou modernismo, tais como a valorização dos aspectos formais da obra e a aspiração da autossuficiência da arte, também a mantiveram isolada de seu contexto, reforçando a sacralização da arte, embora de uma maneira diferente de outros períodos. Somava-se a esses preceitos o enaltecimento do estilo individual e do produto final – o objeto artístico – mais uma vez, desmerecendo o processo de feitura da obra, em nome de sua aura sublime.

Somente com o advento da arte contemporânea é que muitos desses princípios foram finalmente questionados e os processos de criação começaram a ser incorporados em muitas das obras apresentadas ao público. Deixemos claro que nosso objetivo não é traçar uma linha da história da arte ocidental de forma simplista e, muito menos, reforçar tal narrativa linear e evolutiva da arte, frequentemente atrelada a discursos de poder. Nosso intuito, ao trazer esses exemplos, é o de, primeiramente, contextualizar o lugar dos processos de criação nessa história amplamente difundida, para então problematizá-lo.

A perspectiva que nos interessa é a de um conceito ampliado de arte: plural, não restrita aos cânones eurocêntricos e longe das dicotomias hierarquizantes entre arte erudita e popular, “ocidental” e “não-ocidental”. Partimos do pressuposto da arte como expressão e cultura (BARBOSA, 2005), o qual contempla a aproximação entre arte e vida, desmistificando ideais românticos acerca da feitura de uma obra e valorizando, assim, todo trabalho envolvido em sua realização pelo sujeito que a realiza. Como veremos adiante, os processos criadores são bastante complexos e demandam uma série de operações e procedimentos por parte do(a) criador(a), e, por esse motivo, são

carregados de potencialidade de cognição, desenvolvimento e crescimento pessoal.

Nossa metodologia, na primeira parte deste artigo, busca intersecções entre três autores que investigam os processos criadores de distintas áreas de conhecimento para, na segunda parte, propor relações com a Arte/Educação⁴. Começamos, portanto, com a visão de Fayga Ostrower sobre os processos de criação. De origem polonesa, radicada no Brasil ainda na infância, foi uma artista reconhecida internacionalmente e bastante premiada, além de professora universitária e arte/educadora. Por sua trajetória, podemos inferir que seu ponto de vista acerca da criação passa pela experiência prática, por sua vivência como artista, embora não se restrinja a isso.

Cecília Almeida Salles, doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas e proeminente pesquisadora de crítica genética do Brasil, define este campo, que investiga os processos artísticos: “A crítica genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Acompanhando seu planejamento execução e crescimento, o crítico genético preocupa-se com a melhor compreensão do processo de criação.” (SALLES, 2007, p. 12-13).

Já o filósofo e pedagogo espanhol José Antonio Marina, pesquisador da inteligência e criatividade, que relaciona filosofia, psicologia, neurologia e psicolinguística, investiga a relação entre inteligência e criação. Marina define a inteligência como uma capacidade que vai muito além da série de operações de computação da informação, e aponta que a característica essencial da inteligência humana é a “[...] invenção e a promulgação dos fins”. Para isso, utiliza o conceito de “projeto”, atribuindo à inteligência criadora a capacidade

⁴ Utilizamos a expressão “Arte/Educação”, criada por Ana Mae Barbosa com barra, ao invés de hífen, com o sentido de “pertencer a” e como forma sinônima de ensino de arte (BARBOSA, 2005, p. 21).

de inventar projetos (MARINA, 1995, p. 14). Projeto, segundo ele, é “[...] uma meta inventada e escolhida [...]” (MARINA, 1995, p. 180), portanto intencional; uma irreabilidade pensada, à qual o sujeito entrega o controle de seu comportamento (tratando-se, portanto, de projetos criadores). O autor complementa:

O que disser sobre a inteligência deverá ser válido para essa peculiar atividade inteligente que é a arte, e vice-versa. Com isso não pretendo rebaixar sua dignidade, mas antes exaltar a admirável grandeza de todo o ato inteligente (MARINA, 1995, p. 27).

Os termos “ato criador”, “processos de criação”, “processos criadores”, “fazer artístico”, “percurso criador” e “criação” funcionam como sinônimos, todos se referindo aos processos de feitura de uma obra⁵. Do mesmo modo, empregamos as nomenclaturas “artista”, “criador (a)” e “sujeito criador” para descrever a pessoa que cria, independentemente do fato de esta ser um(a) artista profissional ou não. É importante esclarecer que nos reportamos aos processos de criação de obras das mais diversas naturezas, linguagens, materialidades e até mesmo “imaterialidades”, se pensarmos na literatura, dança e outras linguagens artísticas desatreladas de uma fisicalidade.

Antes de entrarmos nas minúcias dos processos criadores, vamos delinear um conceito inicial de criação. Segundo Ostrower (2012), criar é um fazer intencional, é dar forma a algo novo, através de “[...] processos ordenadores e configuradores [...]” (OSTROWER, 2012, p. 26). Já Salles (2007, p. 36) descreve a criação como a formação de uma nova realidade, que se dá através de uma complexa rede de propósitos e buscas. De acordo com Marina (1995), criar é inventar

⁵ Neste texto, os termos serão intercalados, com o objetivo de evitar repetições.

possibilidades, é transformar irrealidades em realidades através da inteligência e também “[...] submeter as operações mentais a um projeto criador” (MARINA, 1995, p. 169). Como ponto de convergência entre os autores, podemos chegar ao entendimento do ato criador como um fazer intencional, um projeto complexo que envolve uma série de operações, e cujo propósito é a criação de algo até então inexistente. A concepção do processo criador como projeto - ideia ou intenção - que será transformado em realidade através ação do (a) artista, é uma visão que se distancia do fazer artístico como uma mera concretização de um *insight* ou inspiração inicial.

Partindo dessa definição, caminhamos para o princípio segundo o qual os processos de criação se encontram intrinsecamente ligados ao trabalho. Conforme Ostrower (2012):

Reiteramos o nosso enfoque: a criatividade é intimamente vinculada ao trabalho humano, ou seja, os processos criativos surgem dentro dos processos de trabalho, nesse fazer intencional do homem que é sempre um fazer significativo”(OSTROWER, 2012, p. 142).

Do mesmo modo, Salles (2007) afirma que “[...] o ato criador se realiza na ação” (SALLES, 2007, p. 20). Vejamos o papel da ação nos projetos, segundo Marina (1995):

Não existem projetos desligados da ação. [...] O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é um projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida. [...] Essa união com a ação, que converte o projeto num fim, coloca-o unha com carne, em ligação com os complexos mecanismos da conduta e das suas motivações (MARINA, 1995, p. 179).

Ostrower (2012, p. 28) advoga que a criação não se dá num estado de relaxamento ou esvaziamento nem tampouco se estrutura como substituição da realidade pela imaginação, mas cria novas realidades. Salles (2007) complementa, dizendo que: “[...] É a criação como movimento, onde reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tenso” (SALLES, 2007, p. 28). Ao assumir essa perspectiva, excluimos a abstração da concepção do ato criador como processo linear, puramente prazeroso.

O que distingue um processo criador de uma simples ideia, por conseguinte, é a concretização do primeiro, já que a ideia permanece no mundo da imaginação, de onde se priva de ser testada e confrontada com a realidade. Marina (1995) critica a ideia de inspiração, esclarecendo sua intenção ao fazê-lo: “Não pretendo negar a grandeza da atividade poética, antes pretendo valorizar toda a atividade inteligente” (MARINA, 1995, p. 216). Ele nos lembra do conceito da criação artística relacionado à solução de um problema, negando aspectos ligados à magia ou à inspiração e elencando três atividades que integram a ação artística intencional: projetar, executar, avaliar (MARINA, 1995, p. 173).

Em oposição à noção romântica de inspiração como ponto essencial e disparador dos processos criadores (juntamente com a genialidade), encontra-se a compreensão da criação como derivação de uma “atitude básica da pessoa”, impulsionada por uma intencionalidade, estipulada como “motriz do fazer”, nos termos de Ostrower (2012, p. 74). Tal atitude envolve engajamento, concentração, sensibilidade alerta e atenção. Essa última, essencial nos processos criadores, é apresentada por Marina (1995) como inteligente. A “atenção inteligente” é definida como a habilidade da pessoa de

direcionar o fluxo da consciência (MARINA, 1995), cujo manejo é, portanto, intencional.

Essa abordagem, que prestigia o comportamento do sujeito criador, em detrimento da ideia de dom, não exclui a inspiração dos processos criativos, mas apenas não a situa como elemento central, de modo que a materialização de uma obra se resumisse numa releitura desta inspiração inicial. Salles (2007) anuncia que a criação artística não se resume a uma execução mecânica de uma ideia genial. Ostrower (2012) corrobora com tal visão, atribuindo à supervalorização da inspiração uma noção romântica, em oposição ao trabalho de criação. Ela conclui: “Não há como a inspiração possa ocorrer desvinculada de uma elaboração já em curso, de um engajamento constante e total, embora talvez não consciente” (OSTROWER, 2012, p. 73).

O entendimento dos processos criadores como trabalho parte do confronto do sujeito criador com a realidade, o que envolve uma série de limites, tanto internos quanto externos a ele. Tais limites são de toda ordem: erros, falta de habilidade em manusear determinada materialidade, dúvidas, imprevistos e acaso, somente para nomear alguns. O enfrentamento da concretização de uma obra implica, além da administração dos aspectos técnicos de sua feitura, também uma gestão de conflitos, frustrações, restrições e tomada de decisões, ou seja, uma mobilização interior emocionalmente intensa (SALLES, 2007). E são justamente esses limites que entrelaçam a criação artística ao trabalho humano, já que “[...] a liberdade absoluta é desvinculada de uma intenção e, por consequência, não leva à ação” (SALLES, 2007, p. 63).

Podemos inferir, por ora, que a tal liberdade absoluta e ilimitada, tão comumente relacionada a processos criadores, só seria possível no âmbito da imaginação, já que a realização de uma obra se

depara com uma série de limitações e dificuldades, as quais o (a) artista precisa enfrentar e solucionar. Questionamos, por conseguinte, o mito que situa os processos de criação da arte num contexto de ausência de limites, de liberdade irrestrita. Os limites são, sem dúvida, restritivos, porém não se resumem apenas a essa característica. Salles (2007) propõe uma visão menos simplista e mais ambígua sobre eles: “Limites internos ou externos à obra oferecem resistência à liberdade do artista. No entanto, essas limitações revelam-se, muitas vezes, como propulsoras da criação” (SALLES, 2007, p. 64).

A pesquisadora de crítica genética enumera exemplos de criadores que estabelecem os próprios limites, muitas vezes fabricando barreiras a serem superadas, como estratégia criativa, como é o caso dos escritores Umberto Eco e Ignácio de Loyola Brandão. Este último, por exemplo, impôs a si próprio o desafio de escrever toda a obra *Não verás país nenhum* em parágrafos fixos de cinco linhas (SALLES, 2007, p. 64-65).

Nesse ponto, já se mostra justificável abordarmos a complexidade dos processos criadores, o que nos incita a olhar para eles de um ponto de vista afastado de oposições simplistas e concepções estanques ou romantizadas. É precisamente tal complexidade que demanda o envolvimento praticamente integral do indivíduo, já que a criação engloba razão, sensibilidade, concentração, discernimento, entre outros aspectos ligados a diferentes competências. Como bem pontuou Ostrower (2012): “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2012, p. 9). Marina (1995) atenta ao fato que o (a) criador (a) tem de tomar incontáveis decisões e reflete sobre a natureza dos projetos criadores e a atitude criadora. Em seus termos:

Todo o esforço de busca implica uma tenacidade enraçada com todas as atividades. O projeto não é apenas o final entrevisto, mas a constância mantida. A criação não é uma operação formal, mas biológica, vital, exposta a azares e acidentes e prolongada pelo anseio de uma subjetividade que quer expandir a sua liberdade, os seus domínios e a sua agilidade (MARINA, 1995, p. 217).

A proeminência da sensibilidade nos processos de criação não é novidade, no entanto, o equívoco reside em atribuir à atitude criadora um estado exclusivamente sensível. Embora a sensibilidade esteja sempre presente nos processos criadores, a razão é também protagonista nesses processos, já que, como observamos previamente, o confronto com a realidade no processo de feitura de uma obra reivindica uma atitude de constante atenção e julgamento, no levantamento de hipóteses, escolhas e tomadas de decisões que levam à ação. Segundo Ostrower (2012), os processos criadores incluem pensamentos e emoções, um agindo sobre o outro de forma simultânea, e, do mesmo modo, atuam pensamento e ação, sem ordenação cronológica. Salles (2007) ratifica a presença concomitante de razão e sensibilidade no ato criador, e ainda o complexifica, ao trazer a questão da consciência, definindo-o como “[...] um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente” (SALLES, 2007, p. 27).

A avaliação, acompanhada pela definição de uma norma para julgar a obra em curso, é apontada por Marina (1995, p. 221) como um momento decisivo na atividade artística. Para que esta avaliação - que ocorre ao longo do processo de construção de uma obra - seja possível, é necessária a invenção de um “critério privado”, segundo o qual a obra será julgada. O que podemos constatar nessa relação é o entrelaçamento entre razão e subjetividade, já que avaliação é uma

operação intelectual, porém, a criação dos critérios pessoais é subjetiva. Salles (2007) utiliza o conceito de “tendências poéticas” ao se referir às normas de avaliação criadas pelo(a) artista; para ela, “[...] 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, 2007, p. 40).

Nem mesmo a origem da construção de uma obra, ao contrário do que se costuma pensar sobre a inspiração inicial, é tão simples assim. Primeiramente, porque não é possível pontuar com precisão quando um processo criador começa, e segundo, porque muitos estudos sobre processos criadores mostram que a ideia inicial para uma obra em gestação não é clara; ao contrário, na maioria das vezes, costuma ser bastante vaga. Vejamos o que Salles (2007) tem a dizer sobre isso: “Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção” (SALLES, 2007, p. 40), ela afirma.

Baseando-se em pesquisas de processos de artistas e escritores, Marina (1995) reitera, assim como a pesquisadora de crítica genética, que os processos artísticos costumam começar com uma ideia muito vaga, comparando ao conceito de “problemas mal definidos”, da Inteligência Artificial. O filósofo aponta que a dificuldade maior no ato criador “[...] é que nem sequer o autor poderia esclarecer o problema que pretende resolver com a sua obra, uma vez que, de fato, quando a começa, possui apenas um esboço vazio, quase só um pressentimento” (MARINA, 1995, p. 173-174).

Podemos vislumbrar, então, o ato criador como um estado em permanente construção, transformação e avaliação, divergindo da concepção reducionista, que o vê como execução previsível de um projeto claro e predeterminado. O fato dos processos de criação se estruturarem aos poucos, submetendo o sujeito criador à uma grande

dose de incerteza, indefinições e obstáculos, promove condições para seu desenvolvimento e crescimento (SALLES, 2007). Uma atitude atenta e presente é demandada do (a) criador (a), que precisa acessar uma diversidade de competências e habilidades, ao mesmo tempo que julga, avalia e decide.

Adentramos, neste ponto, na concepção de Salles (2007, p. 122) de criação como cognição, ou apreensão de conhecimento por meio da ação. Já citamos os diversos aspectos requisitados do sujeito criador (razão, sensibilidade, estado de atenção), bem como a série de operações envolvidas na criação (interpretação, ordenação, configuração, discernimento, seleção, transformação). Todas estas ações estão entrelaçadas por reflexões e “intenções de significado”, tendo o conhecimento como guia do fazer, já que o (a) artista apreende informação e organiza os dados obtidos enquanto cria.

Averiguamos que a criação se concebe de forma entrelaçada ao trabalho, como um fazer intencional, que dá forma a algo, até então, inexistente. Essa produção do novo pressupõe uma série de procedimentos e ações, os quais envolvem uma coleta de informações de toda ordem, seguida por interpretação e ordenação dessas informações, as quais, reconfiguradas, ganharão sentido pela intervenção do(a) criador(a). De acordo com Marina (1995), “[...] os grandes criadores manejam sempre mais informação do que os demais” (MARINA, 1995, p. 177-178). Isso, porque, através de sua subjetividade apurada, logram extrair informação do corriqueiro, que é desafiado pela percepção: o(a) artista criador, portanto, enxerga possibilidades presentes no cotidiano, que não são perceptíveis a todos, mas a “[...] quem for capaz de integrá-la num grande número de operações” (MARINA, 1994, p. 158)⁶.

⁶ No original: "Una realidad aparece llena de posibilidades sólo ante los ojos de quien va a ser capaz de integrarla en un gran número de operaciones. Tener muchos posibles quiere decir ser muy rico en operaciones."

Uma das diversas formas de apreensão de informações ao longo dos processos criadores ocorre por intermédio da percepção, a qual seleciona e ordena dados. Ostrower (2012) a define como “[...] elaboração mental de nossas sensações [...]”, de forma que esta “[...] delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos” (OSTROWER, 2012, p.12-13). Ainda de acordo com a artista, percepção significa “[...] apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e envolve, concomitantemente um interpretar aquilo que está sendo apreendido” (OSTROWER, 2012, p. 57). Salles (2007) argumenta que, através da percepção, o (a) artista sonda o mundo com o filtro de sua singularidade, e que esse fato se constitui como forma de apreensão e processamento de informações, as quais ganham novas formas de organização. A pesquisadora atesta: “A percepção é, portanto, uma possibilidade de aquisição de informação e, conseqüentemente, de obtenção de conhecimento” (SALLES, 2007, p. 122).

Ao ato de perceber, Marina (1995) atribui a assimilação de estímulos, complementada pelo acréscimo de significado e utiliza o termo “colher” (MARINA, 1995, p. 33), uma ação definida pela isenção de aleatoriedade e inocência, de forma contrária, investida de interesse e orientada por desejos e projetos (MARINA, 1995, p. 29). Assim, o filósofo reforça o papel da singularidade nos processos perceptivos, e adentra no terreno da cognição, alegando que a percepção é transfigurada pela inteligência. Assim, “Completamos o visto com o sabido, damos estabilidade àquilo que não a tem, interpretamos os dados, dando-lhes significado” (MARINA, 1995, p. 31).

A percepção diligente e perspicaz de quem cria passa pela individualidade do (a) criador (a), que explora e processa o mundo através de seu filtro perceptivo (SALLES, 2007). A pesquisadora complementa: “As informações são apreendidas e transformadas em

nome das novas realidades em criação. Nessa experiência cognitiva, o artista imprime seu traço, que seu olhar impõe a tudo o que é observado” (SALLES, 2007, p. 125). O material coletado através da percepção ímpar tornar-se-á parte da matéria-prima de sua criação e será moldado por seu projeto criador, o qual será guiado por propósitos e intenções e envolto por critérios, mesmo que não evidentes ou conscientes.

Antes de entrarmos no território da Arte/Educação, façamos uma breve recapitulação acerca do ato criador: trata-se de uma complexa rede de propósitos e buscas na criação de algo novo, envolvendo uma série de operações e procedimentos, os quais, por sua vez, demandam uma diversidade de aspectos e habilidades do sujeito criador. Ao invés da dupla dom e inspiração, o que temos, na verdade, é uma atitude criadora acompanhada de um intenso trabalho no confronto com a realidade ao longo do processo de concretização de uma ideia ou projeto poético. Não se resumindo à concretização de um fim, o ato criador demanda do(a) artista a promulgação deste, para, posteriormente, ainda inventar meios para atingir tal fim. Marina (1995) diz sobre o assunto:

É certo que a inteligência se caracteriza por resolver problemas, mas distingue-se antes de mais por os colocar. [...] Os cientistas sabem que a definição do problema é um passo essencial na criação de novas teorias. A formulação de problemas, de metas, é assim uma atividade essencial da inteligência (MARINA, 1995, p. 255).

Além da descoberta da solução para um problema, o(a) criador(a) precisa, ainda, definir o próprio problema, ou seja, criar ideias próprias e também os meios para as concretizar. Toda essa intrincada e sofisticada rede, na qual se configuram os processos

criadores, coloca o sujeito criador numa posição extremamente proativa em relação à construção de conhecimento, ou seja, de protagonismo também nos processos de aprendizado. Visto que já discutimos os aspectos cognitivos presentes no ato criador, podemos, neste ponto, vislumbrar intersecções entre processos de criação e processos de aprendizado.

Sabe-se que a investigação do desconhecido, na busca da criação do novo, é fundamental nos processos criadores, implicando pesquisa, experimentação e indagação; todas estas, guiadas pela curiosidade – já bem estabelecida como aspecto da inteligência. A exploração de territórios incógnitos faz com que o sujeito vá mais longe e, na expansão desses limites, o sujeito afasta-se da sua “zona de desenvolvimento previsível” (MARINA, 1995, p. 170).

Do mesmo modo, a artista contemporânea e arte/educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005) conclama, sobre a prática artística das crianças: “Deixemos às crianças a chance de ir mais longe” (HOLM, 2005, p. 15). Curiosidade e criatividade são evocadas nessa busca, mas não estão sozinhas, pois são acompanhadas por atividades intelectuais como observação, interpretação e análise de tudo o que é encontrado pelo caminho. Toda essa concatenação demanda do sujeito um estado de abertura e coragem, promovendo a construção de conhecimento e o desenvolvimento.

Holm (2005, p. 9) elenca dois procedimentos artísticos, testar coisas e fazer experiências, e os associa ao comportamento das crianças, identificadas por ela como naturalmente curiosas e pesquisadoras. Em suas Oficinas de Arte⁷, a educadora diz incentivar as crianças a descobrirem o problema e as soluções por si próprias, enfrentando imprevisibilidades e incertezas. Declara que “Ter coragem

⁷ As letras maiúsculas foram empregadas pela autora.

para enfrentar a incerteza é parte do artístico” (HOLM, 2005, p. 13).
Por fim, enumera alguns benefícios provindos desta prática:

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. [...] Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (HOLM, 2005, p. 9).

Nos processos de criação na Arte/Educação, a perspectiva do ato criador como cognição (do qual o ensino da arte pode tirar proveito) só é possível se respeitado um elemento essencial nele presente, e para o qual todos os autores aqui mencionados convergem: a liberdade. Somente com liberdade é que o sujeito criador pode decidir o que quer criar e como quer criar e, só assim se torna protagonista de seus processos criadores. Isso quer dizer que não cabe ao(à) arte/educador(a) determinar ou controlar os processos criadores de seus educandos. Investigar o desconhecido, experimentar, testar hipóteses, pesquisar, buscar soluções novas, tudo isso só acontece com independência e autonomia. Não advogamos aqui, de maneira nenhuma, a irrelevância do(a) arte/educador(a), mas o(a) colocamos num relevante papel de mediador dos processos criadores individuais. Tarefas ou desafios predeterminados, que só tenham um caminho para serem alcançados, não contemplam experimentação, descoberta, nem tomada de decisões e, portanto, não desenvolvem a série de habilidades e competências já referidas anteriormente.

O arte/educador Viktor Lowenfeld ((LOWENFELD; BRITAIN, 1977) anuncia a “[...] oportunidade de desenvolvimento em muitas áreas vitais [...]” presente na arte, e enumera as ações implicadas nos processos criadores: “[...] o ensejo de a criança investigar, inventar, explorar, cometer erros, sentir medo e aversão, amor e júbilo”

(LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 178). Além disso, o austríaco reforça a atividade criadora como fenômeno individual: “Por fim, e isto é essencial, a criança deve ter, por si mesma, todas essas experiências da vida, como entidade – como indivíduo que pode, deve e irá pensar por si mesmo” (LOWENFELD, 1977, p. 178).

O desenvolvimento de uma atitude criadora se mostra como propósito pertinente para a educação em arte, ampliando-se para a vida além do âmbito escolar. Lowenfeld (1977) destaca a importância de “[...] desenvolver a capacidade de pensar de modo criador, de aprender a criar” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 292). O autor afirma que a resolução criadora de problemas se mostra frutífera não só durante o período escolar, mas para a vida, de modo que o sujeito possa atuar com um construtor ativo da sua cultura, ao invés de um espectador passivo, atitude, lamentavelmente, fomentada pela sociedade de consumo (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 24).

O impacto das habilidades desenvolvidas através da arte na realidade é também analisado pela educadora Ana Mae Barbosa (2005). Barbosa (2005) comenta o desenvolvimento da percepção, da imaginação (ambas, como forma de apreensão da realidade), da capacidade crítica (para analisar a realidade) e, por fim, da capacidade criadora (para a mudar a realidade apreendida e analisada) (BARBOSA, 2005, p.100). Barbosa aponta, ainda, a flexibilidade e a elaboração como “[...] fatores da criatividade mais ambicionados pela educação pós-moderna [...]” e defende a abordagem associada ao desenvolvimento cognitivo na Arte/Educação como a mais contemporânea (BARBOSA, 2005, p. 17). Assim, reflete sobre como os processos criadores podem interferir na realidade:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores

desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2005, p. 100).

Nos processos de criação, em nossa sociedade centralizada no consumo, aos "mitos da arte" (sobre os quais nos referimos no início) - inspiração, genialidade, liberdade irrestrita, concretização harmoniosa e previsível de uma ideia genial – se juntam valores contemporâneos, tais como novidade, inovação e criatividade, todos estes conectados a produtos e serviços comercializáveis. Numa sociedade que valoriza o produto pronto, o imediatismo, o controle e a aparência, são criadas poucas oportunidades e espaços onde as crianças – embora não só elas - possam experimentar, arriscar-se sem medo de errar e explorar sem a pressão de ter um resultado a alcançar. Segundo a lógica capitalista, tudo é escolhido de antemão, eliminando o risco e a frustração, e subtraindo assim a espontaneidade, a investigação, a descoberta e todo o júbilo nelas contido.

Na contramão da lógica da padronização previsível estão os processos criadores: indefinidos, complexos, não lineares e imprevisíveis, e, exatamente por essas características, carregados de possibilidades. Processos os quais reverenciam a individualidade: da escolha do projeto criador a ser empreendido até o resultado alcançado, passando pelos modos como atingi-lo. É justamente esse ínterim que nos interessa, pois nele um universo acontece: um intenso processo de trabalho, onde o(a) criador(a) tem que lidar com uma série de dificuldades e imprevistos, e, para isso, precisa tomar incontáveis decisões. Tudo isso demanda uma atitude criadora, proativa, exploradora e faz com que o sujeito se desenvolva, ampliando seus limites: ele aprende a decidir por si próprio, explorar possibilidades, criar soluções e, assim, desenvolve criatividade, flexibilidade, persistência, tenacidade e autoconfiança.

Partindo do preceito que “[...] nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse [...]” (BARBOSA, 2005, p. 101), a apropriação dos processos de criação por parte dos educandos coincide com a apropriação dos processos de aprendizado, sendo que, em ambos os casos o sujeito exercita sua autonomia. Esse ponto de vista a respeito da educação privilegia a liberdade. Incorporamos as palavras de Marina (1995) quanto a isso:

Acho verdadeira e, além disso, estimulante a ideia de que a personalidade criadora é aquela que é capaz de inventar, escolher e manter um projeto criador, abrindo dentro de si uma área de desenvolvimento remoto, em que a liberdade se pode expandir (MARIANA, 1995, p. 216).

Os processos de criação da arte são muito mais ricos e complexos do que pudemos explicar em nosso artigo, já que nosso intuito era elencar alguns de seus aspectos considerados relevantes ao campo da Arte/Educação e concernentes à formação do indivíduo. É importante trazeremos à tona o fato de que não é tarefa simples para os arte/educadores – seja no âmbito da educação formal quanto da não formal – apresentar propostas que envolvem processos criadores dentro dos parâmetros aqui discutidos. Baseado em nossa experiência no campo da Arte/Educação, propondo atividades criadoras, pudemos constatar que há todo o tipo de resistência: desde resistência por parte dos pais, que têm a expectativa de um produto final “bonito”, até mesmo de parte das crianças, já tão cedo desacostumadas a experimentar, explorar e, muitas vezes, protegidas de qualquer situação de frustração, fator quase inevitável no ato criador.

No entanto, mesmo com todos esses obstáculos, continuamos acreditando nos ganhos atrelados a esse tipo de atividade. Vivenciamos, ao longo dos anos de prática profissional, muitas dessas

resistências, mas tentamos nos manter firmes em nosso propósito e, em algumas das vezes – não em todas -, as resistências foram contornadas e o desfecho foi profícuo. Assim, com as palavras de Ostrower, gostaríamos de nos despedir:

Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais (OSTROWER, 2012, p. 53).

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- BELTING, Hans. **O Fim da História da Arte**. São Paulo: CosacNaify, 2006.
- CRIMP, Douglas. **Sobre as Ruínas do Museu**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Edusp, 2006.
- HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- _____. **Teoría de la inteligencia creadora** [sólo capítulo IX], Portada: Julio Vivas. Barcelona: Libergraf, mayo 1994. Disponível em: http://mpison.webs.upv.es/seminario2/textos/tratado_proyectar.pdf
Acesso em: 20 dez. 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 27^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROSENBERG, Harold. **Objeto Ansioso**. São Paulo: CosacNaify, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 3^a ed. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2007.

Data de submissão: 16/10/2019

Data de aceite: 23/12/2019

Data de publicação: 28/12/2019