

04.) *por* ADRIANA MOREIRA SILVA¹

Criança e caos:

uma potência epistêmica e estética
na (des)construção/decolonização
das experiências artísticas na infância

PALAVRAS-CHAVE:

CAOS. INFÂNCIA. EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS. DECOLONIZAR.

1. *Adriana Moreira Silva*, é professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

RESUMO:

Nos entremeios da Teoria do Caos e a partir da (des)construção e decolonização dos pensamentos e ações que regem a prática artístico-pedagógica, a proposta deste artigo é discutir sobre a construção de novas experiências teatrais artísticas com crianças pequenas, tendo como apreciação primeira instâncias da prática intitulada Experimentação de Texturas, sendo esta analisada sob a ótica dos sistemas dinâmicos não-lineares. Ao lançar mão da Teoria do Caos como fonte de análise desse exercício, esta proposta convida os adultos a redirecionarem e repensarem seus olhares e perspectivas sobre as experiências artísticas na infância. Para isso, principio a partir de três pressupostos que necessitam ser revisitados, (des)construídos e decolonizados: o olhar e relação epistêmica que o adulto estabelece com a criança nos processos de criação (o adulto como co-criador), os modos de elaborar as práticas e experiências artísticas com as crianças (o caos como experiência artística) e o estabelecimento de uma liberdade de escolha e tomadas de decisões da criança. Desse modo, é possível começar a (re)construir práticas que confirmam legitimidade epistêmica e estética às crianças, porque nos colocamos, enquanto adultos e enquanto artistas, mais abertos às possibilidades e menos imersos em nossas próprias expectativas.

Este trabalho consiste em uma reflexão originada na pesquisa de Doutorado (em andamento) realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), cuja proposta é construir novas experiências artísticas com crianças a partir do diálogo entre o Teatro e a Ciência, articulando, especificamente, os conceitos e as leis que perpassam a Teoria do Caos. Nesse relato, no entanto, apresento uma análise da prática denominada Experimentação de Texturas, que se situa como ponto de partida para discutir o modo colonizador presente nas formas de elaboração das experiências artísticas com crianças pequenas e a urgente necessidade de se pensar em práticas que tragam, embutidos, os conceitos de decolonialidade e pensamento fronteiriço apresentados por Walter Mignolo (2017). O exercício aqui relatado foi desenvolvido entre os anos de 2014 e 2015 durante as aulas de teatro que eram realizadas com crianças de 2 a 5 anos de idade em uma escola da rede particular de ensino na cidade Uberlândia/MG.

Atuar nesse campo institucional sempre me desestabilizou, encheu-me de muitas dúvidas e incertezas a respeito do que seria esse processo de ensino e aprendizagem em teatro com crianças pequenas. Fui experimentando metodologias, práticas e conceitos, ao mesmo tempo em que eu ia construindo, também, a minha visão e as minhas perspectivas sobre o fazer e como pensar a Arte dentro do contexto escolar e para/com a primeira infância. E, foi em meio a questões, como...

Isso é teatro?

O que é teatro com crianças pequenas?

O que será que essas crianças conseguem fazer?

...que eu, ainda sem muitas respostas, fui construindo um arsenal de propostas diversas: contações de histórias, dramatizações, jogos dramáticos, consciência corporal, etc. Lentamente, comecei a perceber as crianças com mais sutileza e me atentei a seus modos de se relacionar, pensar, interagir e construir experiências artísticas. Entendi que havia muitas potencialidades artísticas nas experimentações das crianças e que eu precisava encontrar uma forma de estimulá-las e de incentivá-las a se tornarem cada vez mais propositivas para experimentarem o seu entorno: o espaço, os materiais, as sensações, seus corpos, suas histórias e tudo que lhes impulsionasse. Portanto, era preciso (des)construir velhas formas e encontrar outras, diversas,

que me permitissem refazer e repensar o teatro com as crianças.

Foi, então, que conheci o trabalho da artista visual Anna Marie Holm que, a partir de suas experiências em ateliês e escolas, propõe a exploração de materiais diversos que as crianças podem investigar, manipular, e com os quais podem criar e reconstruir instalações, histórias, relações e possibilidades estéticas. O caminho apontado por Holm (2005) pareceu-me ser uma possibilidade diferente de tudo que eu vinha desenvolvendo em minha prática pedagógica.

Mas, por onde começar?

Quais materiais usar?

Como me aproximar das propostas da autora dentro do espaço escolar?

Essas indagações impulsionaram-me a iniciar uma prática que eu denominei *Experimentação de texturas*. Este exercício permitiu-me explorar as relações que a criança cria consigo, com os materiais, com o outro e com o espaço. O pressuposto inicial era de que a criança agiria sobre os materiais e eles afetariam suas relações estéticas, sensoriais, artísticas e lúdicas. Como a atividade teria uma forte dependência dos apetrechos disponíveis na escola, antes de iniciá-la verifiquei no almoxarifado o que e como seria possível utilizar, no espaço escolar, os materiais ali existentes. Havia uma infinidade de tipos de papéis, de algodão, caixas de papelão, tintas, retalhos de tecidos antigos, pedras etc., que me pareceram apresentar uma vasta possibilidade de experimentação devido a suas formas, cores, tamanhos e texturas.

A prática, então, iniciou-se pela experimentação do papel kraft, com poucas orientações, já que a ideia inicial que me atravessava era deixar as crianças apropriarem-se do material no espaço e no tempo específico que tínhamos – 50 minutos – apenas utilizando sua lógica imaginativa e criativa. As crianças, acostumadas com os "*podes e não podes*", levaram um tempo para se entregarem à atividade. Aquilo parecia libertador demais.

Quais seriam os limites da proposta?

O que eu, enquanto adulto, de fato esperava que as crianças fizessem?

Eu seguia com minhas perguntas, não saberia dizer se de fato havia algum limite, mas eu sentia que era um rico caminho sem volta para construir nossas experiências e relações com a Arte de forma processual, sem pretensões ou ânsias por resultados. Eu precisava descobrir como apresentar as materialidades que seriam parte das nossas experimentações. Você não diz, simplesmente, "*Aqui está o papel!*"; sendo necessário, assim, repensar todo o contexto: encontrar perguntas, questionamentos e pontos de partida que mobilizassem as ações das crianças.

Dessa maneira, principiei a atividade apontando as características do papel kraft e o modo como cotidianamente ele é usado nas padarias, em forma de saquinho para colocar pães. As crianças iniciaram timidamente a experimentação, mas não demorou a começarem a se embrulhar, a se esconder e a compartilhar o mesmo papel. E o papel? Esse se modificou: ao fim da aula, estava amassado, rasgado, sujo, espalhado pelo espaço e transformado pelos corpos e ações das crianças. Na aula seguinte, achei pertinente continuar a experimentação do papel kraft, visto que, naquele momento, ele já possuía outras formas e novas texturas que permitiriam, conseqüentemente, novas ações e relações.

O papel kraft, então, agora com uma nova aparência e outras características, obrigava-me a iniciar uma (des)construção mais ativa do que é certo/errado, bom/ruim ou do que é mais ou menos adequado para os processos artísticos. Importante reafirmar que a experiência com aquele material, com suas novas características, não invalidava as descobertas, ao contrário, impulsionavam-nas e nos colocava – eu e as crianças – na busca por uma intensa investigação das possibilidades de ação, interação e relação com o material. A própria forma como o papel se apresentava, naquele momento, impactava as crianças: de papéis grandes, experimentados quase individualmente, agora tínhamos papezinhos picados, espalhados por todos os cantos da sala, o

que tornava quase impossível não o experienciar, conjuntamente.

Era nítido que o papel kraft ressignificou o espaço. Somos (adultos e crianças) acostumados com o espaço arrumado e organizado demais. Espaços assim, diz Holm (2005), não contam histórias, não estimulam a ação, não são ricos de oportunidades, e, por isso, era preciso continuar repensando e (des)construindo a prática também por meio de novos critérios sobre o que é e como se dá a organização espacial da sala onde ocorria nossas experiências. Logo, ter milhares de papéis picados e espalhados parecia-me ser uma ótima oportunidade de perceber, de maneira mais enfática, como as crianças iam construindo, ao se estabelecerem com e no espaço.

As crianças, diz a pesquisadora da infância Marina Marcondes Machado (2004), têm uma disposição lúdica diante do belo, pois atingem um estado de liberdade que as impulsiona a "*[...] compreender tudo com mais facilidade, porque para elas tudo é naturalmente uma novidade [...]*" (MACHADO, 2004, p. 50). Os papéis espalhados, de fato, parecia-lhes uma grande novidade e conferiram às crianças uma liberdade intensa ao se movimentarem. Aquela textura leve do papel, que se esvoaçava com o vento que ora entrava pela janela, ora era trazido pelos ventiladores, moveu as crianças: elas correram em meio aos papéis, juntaram partes menores e maiores, patinaram com seus pés apoiados nos pedaços escorregadios, jogaram para cima os papéis e descobriram formas inúmeras de segurá-los. Estavam

dispostas e imersas pelo que emergia de suas próprias ações.

As crianças estavam muito focadas em viver suas próprias experiências e relações (espaço-material-criança) e eu tive que revisitar e (des)construir o meu modo de olhar para cada um desses elementos que compunham nosso fazer artístico. Tive que me abrir para o espaço, pois era necessário que eu também me sentisse à vontade dentro daquele lugar. Holm (2004) chama de *espaços sensuais* essa outra forma de se colocar e se relacionar com o espaço, ou seja, trata-se de repensá-los de modo que sejam estimulantes e encorajantes para que a criança possa inventar de forma imprevisível, sem certezas, sem crenças, apenas convivendo com seus próprios modos de ser e estar no mundo.

No entanto, tornar o ambiente escolar *sensual* não é algo tão simples. As aulas aconteciam em um espaço pequeno, mas sem carteiras – o que já facilitava a mobilidade das crianças –, não era muito ventilado e o sol, dependendo do horário, adentrava a janela e a esquentava de forma insuportável, não existindo cortinas para amenizar a situação, apenas um ventilador. Busquei, na medida do possível, deixar mais *sensual* a forma de apresentar os materiais aos pequenos e ver como isso poderia modificar o entorno espacial. Experimentei deixar os materiais mais expostos, disponíveis e acessíveis para que as próprias crianças pudessem alcançá-los e, assim, permitir que elas próprias escolhessem o que gostariam de usar. Ousei, ainda, visitar o almoxarifado da escola e as deixar, um tempo, imersas naquele espaço que tinha imensas

possibilidades de escolhas de materiais. Desse modo, as crianças podiam tocar e manipular os objetos naquele lugar onde eles pareciam "*ser fabricados*", mas que, muitas vezes, é inacessível. Elas escolhiam combinações de materialidades que talvez jamais tivessem atinado. Passei, portanto, a ver a potencialidade também nos mais diversos e simples materiais. Olhá-los com cuidado e sem restrição sobre o que seria ou não destinado às crianças foi definidor para continuar com nossa prática.

Eu estava, ao mesmo tempo, propondo instâncias sobre as quais eu não tinha muito conhecimento e redescobrimo a mim mesma e às crianças dentro dessa proposição. A compreensão artística, diz Anna Marie Holm (2004, p. 86), "*tem que estar aberta, não fechada*" em nossos próprios paradigmas e valores acerca da experiência artística. Assim, percebo que mais do que (des)construir, foi necessário decolonizar o meu modo de pensar a criança pequena dentro dos processos artísticos, para que, assim, eu pudesse, de fato, olhá-las em sua totalidade, tal qual eu desejava. Os conceitos de *decolonialidade e epistemologia fronteiriça* apresentados nos dos estudos de Walter Mignolo (2017) parecem-me pertinentes para dar continuidade à compreensão do que se sucedeu com essa experiência.

Foi possível, aos poucos, a inserção de outros e diversos materiais (tecidos, folhas secas, retalhos, cones, algodão, pedras, jornais, caixas de papelão etc.), assim como começamos a fazer combinações entre eles, ou seja, em uma única aula

experimentávamos dois ou três materiais de naturezas distintas, e logo as experiências alçaram outros contornos. As crianças estavam seguras, agindo, interferindo nos materiais, no espaço e criando relações entre si. Havia potência artística naquilo que acontecia. Era efêmero, durava uma aula toda ou se repetia na semana seguinte, mas estava lá, um modo particular e peculiar de a criança criar.

Isso, então, instaurava em mim a necessidade de me (des) construir frente à potencialidade epistêmica e estética que a criança apresentava em suas experiências artísticas, e o conceito de decolonialidade auxilia-nos, enquanto adultos e professores-artistas, a compreender como podemos enxergar, aceitar e dialogar com a criança em sua forma única e própria de experienciar a Arte.

Decolonizar o contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Teatro começa por enxergar o *outro*. No sentido colonial, a designação de *outro* é aplicada àquele que está em oposição à modernidade europeia e, portanto, é inferiorizado por sua localização geográfica, sua língua, suas crenças e, principalmente, por seu valor epistêmico. No que tange às crianças, refiro-me, especialmente, a este último aspecto. O *outro* é infantilizado, considerado dotado de um saber menor do que os demais, o que, conseqüentemente, restringe e define o tipo de experiências artísticas às quais as crianças terão acesso. Isso nada mais é do que designar à criança uma posição inferior, tal qual na modernidade/colonialidade.

A colonialidade que nos constitui enquanto nação é a base do processo de civilização que nos foi imposta. Por tempos, e ainda hoje, entende-se que é por meio da colonização que chegaremos, enquanto sociedade, ao tão sonhado progresso. Entretanto, foi esse mito progressista que implementou, justificou e naturalizou toda violência que agiu (e age) sobre nossas formas de vida, pensamento e conhecimento. Há um complexo estabelecimento de poderes sobre os povos colonizados – América, Ásia e África – que engendra formas de mantê-los sobre esse status. A modernidade, o colonialismo e a necropolítica sustentam as narrativas e as memórias dos colonizados, entremeadas àquelas de seu colonizador. E, desse modo, parece-nos impossível constituir a própria história sem o alinhamento às produções sociais, políticas, culturais e epistêmicas euro-centradas.

Como, então, seria possível modificar esse cenário no qual nos encontramos há séculos? Mignolo (2017) vai apontar o caminho do pensamento decolonial como uma forma de ganhar legitimidade epistêmica do conhecimento, o que nos levaria a uma melhor compreensão e diálogos com os contextos atuais. O autor constrói seu pensamento a partir da noção da efetivação de uma *epistemologia fronteiriça*. Isso significa, de acordo com Mignolo (2017), desprender-se dos domínios fixados e efetivar a existência de um pensamento que não aceita a colonização como única opção, compreendendo que não se pode negá-la, mas que é fundamental não mais obedecer. Trata-se de um desprendimento que ocorre em todos os níveis possíveis (econômicos, históricos, sociais, culturais etc.), mas especialmente no

campo epistêmico.

E por que esse campo é tão importante para se pensar o desprendimento da colonização? Primordialmente porque ajuda a romper com a ideia de que os países chamados de Terceiro Mundo, ou países subdesenvolvidos, necessitam dos ditos países de Primeiro Mundo para se desenvolverem. Os saberes e os conhecimentos legitimados por esse último grupo tomaram para si as histórias, as memórias e os corpos daqueles que estão no Terceiro Mundo e, por isso, tudo que vem posteriormente se calca em categorias de pensamentos inscritos na condição de domínio e subalternidade, condição esta que reverbera na formação da sociedade como um todo e, obviamente, respalda também o modo como surgem as escolas e os impactos que se dão diretamente na relação dos ambientes escolares com o conhecimento.

EMBORA A ESCOLA TENHA SEMPRE PERMANECIDO COMO UM SÍMBOLO DE PROGRESSO E DE UM FUTURO MELHOR, SUAS ORIGENS NÃO SÃO SEM MÁCULAS. [...] ERA TOLERADA, DESDE QUE SE SUBMETESSE A PROGRAMAS DE AJUSTE OU SE DEDICASSE AO SERVIÇO DE UM CONJUNTO DE IDEAIS FIXOS (POLÍTICOS E RELIGIOSOS) E PROJETOS JÁ PRONTOS (A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO, AS MISSÕES CIVILIZADORAS). A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX, NO ENTANTO, A PRÓPRIA EXISTÊNCIA DA ESCOLA FOI POSTA EM QUESTÃO. RADICAIS PRÓ-“DEESCOLARIZAÇÃO” – TALVEZ O MAIS FAMOSO ENTRE ELES SEJA IVAN ILLICH – FIZERAM APELOS INFLUENTES PARA LIQUIDAR A ESCOLA RAPIDAMENTE, ARGUMENTANDO QUE AS RAÍZES DO MAL ESTAVAM NA PRÓPRIA EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUE A ESCOLA É CRIMINOSA NA SUA LÓGICA INSTITUCIONAL. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, P. 4)

A citação acima indica que é necessário e urgente que a *decolonização e a epistemologia fronteiriça* propostas por Mignolo (2017) ocorram em todas as instâncias da sociedade, inclusive – e principalmente – na escola. Cunhada para ser disciplinadora, a escola segue, de modo geral, um modelo europeu de qualificações, isto é, baseia-se em resultados quantificáveis e não considera, na maioria das vezes, o processo e nem o contexto da aprendizagem. A qualificação do sujeito é estritamente vinculada às questões profissionais, o que causa uma dualidade e uma segregação que nunca foi superada pela escola. Trata-se de compreender que as condições sociais, as diferenças de classes, gêneros e raça/etnia vão definir sistematicamente o acesso e a permanência dos indivíduos na escola, repetindo, consecutivamente, o potencial dominador/subalterno da colonização.

Assim compreendida, a decolonialidade associa-se, portanto, às fronteiriças perspectivas de ensino de teatro com/para crianças pequenas. A criança tem uma potência epistêmica e estética que se pauta em formas próprias de ver e experienciar o mundo, contudo a ideia de uma beleza aristotélica centrada na ordem, simetria e definição coloca o adulto em oposição àquilo que é produzido e experienciado artisticamente pela criança pequena. Isso se dá, em parte, porque nós, professores,

inseridos na instituição escolar, formalmente vamos tornando-nos condizentes com o referido modelo de obediência, que, infelizmente, ainda rege o nosso atual sistema educacional. Além disso, tal processo relaciona-se com nossas próprias convicções de colonizados, que, por vezes, impele-nos a assumirmos o papel do colonizador diante das crianças.

Por vezes, ao longo da minha prática docente em escolas de Educação Infantil, deparei-me com frases do tipo *"você dá o acabamento no trabalho dessa criança"* ou *"ensaia uma coisa simples, uma pecinha ou uma dancinha, porque eles são muito pequenos"*. Afirmações assim enfatizam o quanto os adultos desqualificam a potência da criança e as colocam na condição de subalternidade na qual fomos/somos, há séculos, aprisionados. É preciso, então, iniciar a decolonização das práticas artísticas que acontecem nas escolas, o que implicará em uma série de divergências com essas instituições que, cotidianamente, têm dificuldade em se desprender de parâmetros normativos preestabelecidos e seguem obedecendo a uma lógica perversa de dominação e controle de corpos.

Estreitando, neste momento, essa reflexão, eis alguns argumentos decoloniais que me auxiliaram nesse processo de (des)construção/decolonização dos saberes e das experiências artísticas na Educação Infantil:

- 01. Decolonizar o olhar e a relação epistêmica que o adulto estabelece com a criança nos processos de criação: o adulto enquanto co-criador;**
.....
- 02. Decolonizar os modos de elaborar as práticas e experiências artísticas com as crianças: o caos como proposição artística;**
.....
- 03. Decolonizar o colonizador que está em nós a partir da liberdade de escolha e das tomadas de decisões da criança.**

As formas como nós, adultos, propomos as práticas é essencial para iniciarmos esse processo decolonial. Como já mencionado, a relação epistêmica dentro do espaço escolar precisa ser revisitada por nós, a fim de ser reconstruída de modo menos centralizadora. Proposta por Machado (2004), a *ética do brincar* indica a possibilidade disso acontecer a partir de mudanças no modo como o adulto age e reage em

relação aos conhecimentos advindos da criança. Por sua vez, a *ética do brincar* indica que o adulto precisa ter menos expectativas e pretensões sobre as experiências da criança. Desse modo, conviver e estar diante da criança implica apenas que o professor esteja atento e deixe a experiência fluir de uma maneira que seja menos formatada pelo adulto.

Infelizmente, adultos em geral possuem uma compreensão da criança que não a coloca como geradora de sua própria experiência artística, ao contrário, ela é estimulada a ser dependente da visão dos adultos, necessitando, frequentemente, recorrer a eles em busca de uma validação de suas ações. No entanto, em práticas como a *Experimentação de Texturas*, o adulto deixa de ser o modelo central da ação e torna-se aquele que, segundo Holm (2004), é co-criador do processo. O adulto constrói um novo ponto de vista a partir da compreensão da ação da criança e, dessa forma, não induz, não sugere, não aponta, mas se faz presente, abandona suas ideias pré-concebidas e cultiva diariamente o olhar altruísta. Mas é claro que isso não é tão simples assim, trata-se do processo de decolonizar toda uma formação profissional calcada em colonizar esse *outro*. Colocar-se como observador: esse é um bom exercício para nós, adultos, que cremos usualmente que as crianças precisam de ajuda e auxílio para tudo e em todos os momentos. Afastar-se, sem estar fora: é assim que sinto que, enquanto adulta, posso contribuir e apoiar a criança em sua experimentação artística.

O segundo ponto do argumento decolonial dá-se pela aproximação com a Ciência, por meio dos estudos da Teoria do Caos. Os conceitos e leis que perpassam essa teoria acendem a possibilidade de ampliar os modos de elaboração das experiências artísticas com crianças pequenas. Os estudos da Teoria do Caos apontam claramente que o caos não está associado a uma desordem, ele é uma outra forma de organização que pressupõe lidar constantemente com uma imprevisibilidade.

Assim, a Teoria do Caos aparece para explicar o funcionamento dos sistemas dinâmicos, cujas investigações ficaram, por muito tempo, atreladas aos fenômenos meteorológicos, como tempestades ou terremotos. Os sistemas caóticos, segundo Fagundes (2010), referem-se tanto "*[...] ao clima como ao funcionamento do corpo humano, a flutuação do mercado financeiro, a vida das abelhas ou aos movimentos do cosmos; ou seja, a tudo o que se move, em nível micro ou macroscópico, incluindo processos de criação cênica*" (FAGUNDES, 2010, p. 1). Compreendendo a presença desse caos do modo como mencionado por este autor, é possível perceber que o caos está presente reorganizando a experiência artística da criança, por isso práticas como a *Experimentação de Textura* são consideradas, de acordo com os estudos dos matemáticos Franciele Fey e Jarbas Rosa (2012), *sistemas dinâmicos e não-lineares*, ponto de partida em que se debruça a Teoria do Caos. E o que significa exatamente isso? Analisarei os termos que implicam o entendimento científico a partir

da prática aqui relatada e, em seguida, indicarei como eles estão em diálogo com as ideias de Mignolo (2017).

Barbosa e Crispim (2006, p. 3) explicitam que o primeiro termo, *sistema*, diz respeito a um "*agrupamento de partes que interagem entre si com um propósito [...] e [estão] em permanente relação de interdependência com o ambiente*". Ou seja, no exercício *Experimentação de Texturas*, fui identificando facilmente que as possibilidades criativas emergiam da interação entre criança-criança, criança- espaço, criança-material e criança-adulto. Nesse sentido, é por meio dessas interações que é possível observamos as crianças reorganizando-se em grupos ou em suas individualidades, mas sem perder o contato e o processo de afetação pelo seu entorno.

No segundo termo, os autores abordam o conceito de *dinâmico*, cujo emprego refere-se a situações que "*estão em evolução constante, isto é, o tempo é uma variável do sistema. [...] uma das características é a sua adaptação e aprendizado, que ocorrem o tempo todo com o ambiente, a consequência é uma constante evolução*" (BARBOSA; CRISPIM, 2006, p. 3). Com a prática *Experimentações de Texturas*, foi possível perceber que à medida que as aulas aconteciam e outros materiais eram apresentados às crianças, elas se apropriavam cada vez mais das materialidades, e isso permitiu que as experiências não cessassem e que fossem continuamente ganhando outras possibilidades de experimentação.

O último termo, *não-lineares*, aparece evidenciando o

caráter das turbulências e das desordens presentes no estado caótico devido “[...] às mudanças no seu interior e/ou no ambiente, quebrando os vínculos entre causa e efeitos precisos” (PARKER; STACEY, 1995; DAFT; LENGEL, 2001 apud BARBOSA; CRISPIM, 2006, p. 3). Isso indica que não há, nesses processos caóticos, como prever ou esperar uma organização ou a manutenção de padrões de comportamentos de relação ou criação. A liberdade, no desenrolar da atividade, oferecia, portanto, margem a inúmeras irregularidades, ao mesmo tempo em que permitia múltiplas interações das crianças. As mudanças no espaço e as inserções diárias de materialidades nunca antes experimentadas comumente geravam-me a sensação desses desequilíbrios. No entanto, isso me ajudou a compreender que, por vezes, um estado caótico não configurava, necessariamente, algo ruim, mas apresentava a certeza de que há a criação de uma ordem natural de reorganização, que, por muitos momentos, não admite o controle e nem as tentativas de previsibilidade. Logo, é preciso aceitar o caos e, em seguida, colocar-se diante de outras teatralidades, discursos e procedimentos criativos nunca antes vistos ou imaginados, o que, inevitavelmente, gerará desconfortos e confrontos internos.

O último argumento é uma consequência destes apresentados anteriormente e versa sobre uma tentativa de mudança de uma atitude específica do adulto: dar liberdade de escolha e permitir tomadas de decisões à criança. Essa liberdade é

cerceada por paradigmas de manutenção da ordem vigente e é posta em oposição ao caos. É preciso deixar claro que o caos aqui discutido não é o contrário de ordem ou de organização. Estamos tratando de uma presença caótica suscitada pela interação entre crianças, materiais e meio, que, em sua potência, torna-se imprevisível e, por vezes, não segue um padrão preestabelecido. Por isso, tal caos confere às crianças liberdade de escolha e tomadas de decisões frente às suas próprias criações. Isso é importante porque, como nos alerta Anna Marie Holm (2004), as crianças raramente têm autonomia para criarem a seu modo, logo, é preciso considerar que:

[...] HOJE EM DIA, AS CRIANÇAS TÊM ACESSO A TODO TIPO DE COR, MAS, GERALMENTE, SOB SUPERVISÃO. EU ACREDITO QUE MUITAS DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS SERIAM MUITO MELHORES SE OS PROFESSORES, AO INVÉS DE GASTAREM TANTA ENERGIA VIGIANDO-AS, PROCURASSEM, ELES MESMOS, TESTAR AS CORES E USUFRUIR O PRAZER ADVINDO DA EXPERIÊNCIA. (HOLM, 2004, P. 86)

Holm (2004) também destaca que, enquanto adultos, quando proporcionamos o direito de escolha às crianças, elas juntam, organizam e contrapõem o uso de materiais no espaço de um modo que a artista encara como um projeto de pesquisa, suscitando experimentações e investigações a partir de desafios apresentados às crianças de uma forma que prescinde de

uma resposta definida. Isso as impulsiona, deixa-as curiosas e as tornam cada vez mais abertas diante das possibilidades. Ao adulto, portanto, cabe trazer as possibilidades que despertem o interesse da criança de modo a lhes ampliar os sentidos e as maneiras de interação com os materiais, com o espaço e com o outro.

Assim, a criança tem seus atos próprios, subjetivos e particulares. Toda sua ação perpassa e está em seu corpo, são dialógicas com os contextos e com os ambientes. Ela age no presente e precisa que lhe seja permitido experienciar a arte dessa forma. Fazer o contrário disso é negar a legitimidade epistêmica e estética da criança, é repetir pensamentos e ações que colonizam o *outro*. As experiências artísticas com crianças dentro do espaço escolar têm um longo caminho para serem questionadas e uma longa jornada de enfrentamentos, a fim de que se tornem mais condizentes com um pensamento decolonial. A prática aqui apresentada é uma possibilidade que foi construída dentro de um contexto específico, mas que, no entanto, permite que se possa, a partir dela, engendrar outras práticas que se aproximem dos argumentos decoloniais, de modo a considerar que essa talvez seja a nossa forma de iniciar, primeiramente, a nossa própria decolonização.

Referências:

BARBOSA, Wanderley; CRISPIM, Sérgio F. As Teorias do Caos e da Complexidade na Gestão Estratégica. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, XI, 2006, Resende. **Anais...** Resende, 2006. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/834_Caos%20e%20Complexidade%20oSeget.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

FAGUNDES, Sílvia Patrícia. Caos e criação processos de ensaios. In: Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, VI, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3675>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FEY, Franciele; ROSA, Jarbas André da. Teoria do caos: a ordem na não-linearidade. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 5, n. 1, p. 217-232, jan./dez. 2012. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditor-files/ua2012_ffey_jarosa.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844/11324>. Acesso em: 28 ago. 2018.

----- **Fazer e pensar arte**. Tradução de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartein. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 30 ago. 2018.

As experiências artísticas com crianças dentro do espaço escolar têm um longo caminho para serem questionadas e uma longa jornada de enfrentamentos, a fim de que se tornem mais condizentes com um pensamento decolonial.



