

# Processos criativos: o que temos a aprender com as crianças?

ROSVITA KOLB BERNARDES<sup>1</sup>  
VÊRONICA MENDES PEREIRA<sup>2</sup>

## RESUMO

Este texto é uma reflexão sobre uma experiência vivida pelas autoras deste artigo e dialoga com autores que enfatizam que as crianças são atores sociais e são produtoras de cultura, com modos específicos de significar e de agir no mundo, em constante interação com os seus pares, mas também com os adultos. Apresenta-se o conceito de ateliê e uma possível maneira de organizar o trabalho nesses espaços. As autoras concluem se perguntando o que afeta a criança e o adulto no encontro com arte e de que maneira podem provocar encontros e experiências estéticas que mobilizam e fazem sentido para as crianças e para os adultos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Adulto. Experiência. Processos criativos. Ateliê. Reggio Emília.

## 1. INTRODUÇÃO

O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos. (Queirós, pág. 8)

Essa epígrafe nos serve muito bem como orientação para o que estamos propondo nesse texto, pois queremos falar aqui sobre os processos criativos das crianças, e também dos adultos, a partir de uma experiência vivida por nós, autoras desse artigo, em uma oficina intitulada “Cultura do Ateliê: um diálogo com a Natureza”<sup>3</sup>, e com autores que enfatizam que as crianças são atores sociais e são produtoras de cultura, com modos específicos de significar e de agir no mundo, em constante interação com os seus pares, mas também com os adultos.

Apesar de estarmos atentas ao fato de que muitas árvores já foram gastas para demonstrar, a partir de Áries (1973), que há alguns séculos não havia uma consciência sobre a “particularidade da criança”, nem uma distinção tão claramente determinada entre os mundos das pessoas grandes e o das pessoas pequenas, e de que a noção de infância como construção social só se concretizou na modernidade, iremos, nesse texto, trabalhar com o que há de benéfico no fato de que, sem mundos separados, ou, pelo menos, tão claramente distintos, as crianças e os adultos aprendiam juntos, coletivamente, as tradições, os valores culturais e os papéis sociais. “Brincadeira não era coisa apenas de criança. Todos brincavam juntos, adultos e crianças, homens e mulheres” (ALFREDO,

---

<sup>1</sup> Doutora em educação pela UNICAMP, professora no curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard, em Belo Horizonte, MG.

<sup>2</sup> Doutora em educação pela FAE/UFMG, professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, MG.

<sup>3</sup> Seminário Internacional, Redsolare Brasil, 2015. As crianças, as linguagens da Natureza e cada um de nós: conexões e Relações com Reggio Emília. Chapada de Diamantina, Bahia. <http://issuu.com/redsolare-brasil/docs/informaçõesdetalhadas>.

2002, pág. 83).

Nesse sentido, o que procuramos trazer para as nossas reflexões é a ideia que nos remete à importância de nós, adultos, não nos distanciarmos muito dos modos de ser criança, lembrando, conforme ressalta Pereira (2009), que “se há uma semelhança entre a criança e nós, adultos, é o fato de trazermos a infância como parte de nossa dimensão humana” (p. 24-25), mesmo tendo certeza de que jamais voltaremos a esse período da vida.

Nessa mesma perspectiva, Ostetto (2008) aponta para a necessidade de “reencontrarmos com porções esquecidas do ser”, ao que a autora chama de “o encontro com a sua criança.” (p.129), numa dimensão do encontro (romântico) com o ser da poesia, com a poética da vida, que pressupõe espaço para a imaginação, a experimentação, a criação.

Consideramos que esse encontro já está posto, de certa forma, pois que ele se realiza nas interações das crianças com outras crianças, mas também com os adultos. Nesse sentido, como afirma Delgado (s/d), não podemos compreender as culturas infantis “desligadas das interações com o mundo dos adultos”, ainda que tenhamos clareza de que os modos de significar e de agir dos adultos são diferentes das crianças.

São essas reflexões que pretendemos trazer para partilhar e refletir, nesse texto, pois, enquanto educadoras, com o trabalho voltado para a infância, pudemos vivenciar, na experiência que será relatada, o quanto as crianças “agem” em nosso mundo adulto, sendo agência, aqui entendida no sentido definido por James e James (2008), como a capacidade [das crianças] de fazerem escolhas sobre as coisas que fazem e de expressarem suas próprias ideias. E mesmo quando elas não estão presentes (como será relatado nesse texto), podemos perceber os efeitos que elas produzem na cultura adulta, nos ensinando que estamos em interação. Assim, estamos considerando a infância como um espaço de intersubjetividades. Dessa forma, reiteramos que

a criança aprende sobre o mundo que lhe cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade. [Assim], a ênfase é colocada nas relações sociais entre pessoas adultas [e] ou crianças (SILVA, 2011, p. 34).

## **2 ATELIÊ: LUGAR DE EXPERIMENTAÇÕES**

Sabemos que o ateliê pode ser um rico espaço de possibilidades para pesquisas permanentes, mas queremos alargar ainda mais esse entendimento, propondo que ele seja um lugar para desenvolver o pensamento estético em diálogo com o pensamento científico. Lugar de se criar hábitos mentais, que dê visibilidade às nossas representações, pois esse é um espaço que pode nos provocar, tanto através dos materiais disponíveis, quanto na força das linguagens expressivas, e onde o tempo da experimentação torna-se fundamental para tornar visível os nossos pensamentos. Lugar, como afirma Loriz Malaguzzi apud Lella Gandini (1999), que “provou ser subversivo [...] gerando complexidade e novas ferramentas para o pensamento. Permitiu novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens (simbólicas) das crianças.” (p. 84).

Nesse sentido, ateliê significa um lugar de construir relações entre as coisas, os objetos e as ideias. É um lugar onde a preocupação não é só o de produzir coisas, mas de raciocinar sobre a propriedade e a plasticidade delas, através dos materiais utilizados, que nos servem como mediadores dessas relações. O foco é a pesquisa, a busca, a exploração de materiais de experimentação, como bem nos mostra Holm (2004; 2007; 2011), ao revelar as bases teórico-práticas na condução dos seus processos docente e artístico, fundados no encontro com a arte contemporânea.

A autora narra um caminho mostrando que elementos como a curiosidade, as dúvidas e incertezas, as perguntas e o encorajamento são fundantes do processo artístico. Para essa educadora e artista contemporânea, é fundamental que as crianças aprendam a pesquisar, a ter confiança em si mesmas, a criar coragem de ousar e expor as suas ideias, e enfatiza que é no contato com a arte que são adquiridas essas habilidades, e em especial no ateliê de arte (HOLM, 2004).

Ao retomarmos uma entrevista, concedida por Loris Malaguzzi, o idealizador do ateliê nas escolas

de infância de Reggio Emilia e da sua proposta pedagógica, desenhada e desenvolvida ao longo de todos esses anos, Gandini (2012) descreve algumas ideias-chave sobre o ateliê que nos são importantes:

Para nós, o ateliê tinha de se tornar parte de um projeto complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional para procurar, ou melhor, escavar com as próprias mãos e a própria mente, e para refinar com os próprios olhos, pela prática das artes visuais. Ele tinha que ser um lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com experiências planejadas nas diferentes salas de aula da escola (MALAGUZZI, 1988 apud GANDINI, 2012, p.22).

Já, Carla Rinaldi, pedagoga que trabalhou com Loris Malaguzzi no projeto de desenvolvimento das escolas de infância em Reggio Emilia, e que continua a pesquisar e a refletir sobre essa experiência, descreve o ateliê como “um lugar [para a realização] das cem linguagens”, aquelas sugeridas por Malaguzzi.

Ao discutir sobre a apropriação e efetivação do ateliê no cotidiano escolar, a autora comenta que:

O ateliê trouxe outra diferença para a escola e promoveu ao máximo a ideia de diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a subjetividade (e interconectividade) da criança. Considerando o ateliê como uma metáfora, gostaria de dizer (e não sou a única) que a escola inteira tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão (RINALDI, 2012, p.191).

A partir da interlocução com diferentes experiências e autores, podemos afirmar que o ateliê é um espaço de trabalho, de pesquisa e investigação, reflexão, observação e escuta. Que essa deve ser a sua natureza. E nessa perspectiva, o verbo que nos toca e nos mobiliza é o verbo permitir, dentro de um tempo em que a forma de trabalhar é constantemente repensada, refletida e avaliada, por meio da experimentação.

Nesse lugar, momentos de silêncio e quietude se intercalam com momentos de muito barulho; momentos de caos misturam-se com momentos de ordem; momentos de entusiasmo e alegria se mesclam com momentos de frustração. Isso tudo em um tempo e lugar propício. Tempo e lugar que reafirmam a importância da experiência humana de encontrar-se consigo, com suas potencialidades e competências, que reafirmam o humano desejo de criação ou de reinvenção do humano (VELLOSO, 2015).

## **2.1 Uma experiência de ateliê: capturando o vento e dando vida a insetos**

Estávamos ali, diante de uma exuberante natureza, com o propósito de realizar discussões e experimentos sobre o ateliê, com o tempo e o espaço necessários para a descoberta, a experimentação e a investigação, para a pesquisa. Havia uma grande diversidade de possibilidades que a natureza daquele lugar nos oferecia: a cor do céu, os vários tons dos verdes das plantações, as águas cristalinas dos lagos, dos riachos e das cachoeiras; os ventos e seus sons.

Um objetivo primeiro da aula-ateliê era que estabelecêssemos uma relação com o entorno, no sentido de nos conectarmos com o que de mais evidente estava ao nosso redor, ou seja, a natureza. Observar, questionar e problematizar. Outro objetivo era buscar um pensar, uma ideia e até um produto, se fosse o caso, que revelasse aquela experiência.

Logo de início o que nos interessava era observar e nos colocar perguntas para, assim, adentrar a essência da obra, reforçando a ideia trazida por Ostrower (2008) de que “a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas

matérias ou certas realidades [...]. Pois, antes de qualquer coisa, as indagações constituem formas de relacionamento afetivo, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno” (p. 39).

E como chegar à essência, se o que se revelou como pesquisa foi o vento? Como representar a obra-vento? Esse passou a ser o nosso desafio, e a centralidade da nossa pesquisa. Pois se era o vento que nos interessava, como capturá-lo? Como registrá-lo? Como documentá-lo?

Fazia parte da nossa pesquisa caminhar para observar. Assim, caminhávamos observando as folhas, os galhos e as árvores que se moviam, ouvindo os sons do vento. Paramos, fotografamos, filmamos. Movíamos-nos para os lados, concentradas em observar o que estava ao nosso redor, no sentido de estabelecer novas coerências, de relacionar os fenômenos de modo novo, de compreendê-los em termos novos, para assim, dar forma àquela experiência (OSTROWER, 2008).

Ao retomar a obra em vias de ser criada e, no ato, recuperar todo um clima afetivo e mental, de tensão dirigida, o indivíduo exerce sua seletividade interior [...] sua orientação interior existe, mas o indivíduo não a conhece. Ela só lhe é revelada ao longo do caminho, através do caminho que é o seu, cujo rumo o indivíduo também não conhece. (OSTROWER, ob. Cit., p. 75)

Durante os percursos, as nossas trocas de olhares, as descobertas, ou seja, os nossos confrontos pessoais com o processo criativo já nos revelavam que estávamos realizando uma experiência estética. Ou seja, a procura atenta e o caminhar eram, já, essa experiência. E nesse sentido, como nos lembra Ostrower (2008),

o caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções \_ embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delineia na mente ou no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, se afirma e se recolhe novamente das profundezas do seu ser. O caminho é um caminho de crescimento (p. 75 e 76).

Diante das várias possibilidades que o lugar nos ofereceu, ficamos com o desejo do vento, como matéria-prima de investigação para o nosso processo de criação. E estávamos interessadas em validar essa nossa experiência.

Assim, o nosso primeiro desafio foi tornar visível o invisível. Tornar visível aquela experiência, algo que foi experimentado no nível sensorial, e que nos tocou, entendendo a experiência como aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca mesmo, conforme propõe Larossa (2002): “Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (Ob.cit. p. 24). Éramos esse sujeito!

Aos poucos, fomos percebendo que já não nos preocupávamos com o produto da nossa pesquisa, visto que o processo mental (a observação, a experimentação, a reflexão), acionado ao longo da experiência vivida, já havia cumprido a sua tarefa e estávamos decididas que, nesse sentido, o nosso produto seria o relato da experiência do processo.

Mas quando tudo parecia decidido, fomos tomadas de surpresa pela rajada de um vento muito determinado e insistente que, imediatamente, deu vida aos variados insetos que estampavam aquela blusa. E assim, com apenas uma troca de olhares estava resolvido: o nosso produto estava pronto! Um filme de 1 minuto, com insetos coloridos, que se moviam sobre o fundo amarelo da blusa. Cheios de vida movimentavam-se ao som de fortes rajadas do vento. Um produto que não demorou 3 minutos para se concretizar, mas fruto de mais de uma hora de exploração, de observação, de interação, de pesquisa. O produto era, assim, o resultado de um longo processo.

Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório. Cada um parte de dados reais [...] caminhando

saberá. Andando o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou (OSTROWER, 2008, p. 76).

### **3 APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA DE REGGIO EMILIA**

Na proposta das escolas de Reggio Emilia, uma das formas de organizar a pesquisa é a partir da extração de elementos retirados de um tema geral, decidido pelos educadores e atelieristas, ou seja, pelos adultos, que se preparam para o que será investigado. Esses elementos podem ser pensados de antemão, mas também são extraídos das experiências nos ateliês.

Usemos como exemplo o tema Natureza. Se ele foi o escolhido, devemos, a partir dessa escolha, e junto das crianças, extrair elementos que derivam do tema central, para encaminhar a pesquisa a ser realizada. Isso significa retirar do tema central (que aqui estamos chamando Natureza) as palavras-chave que vão orientar o trabalho. A partir desse tema, essas palavras poderiam ser, por exemplo, verde, movimento, sons, selvagem, vida. Isso vai depender do levantamento feito com o grupo de crianças que se está trabalhando. Mas o importante é que serão elas (essas palavras) que vão orientar a pesquisa e as atividades nos ateliês.

E, aqui, não podemos deixar de fazer alusão, ainda que de maneira pouco aprofundada, que essa forma de organizar a prática pedagógica traz, em seu cerne, a proposta de Paulo Freire. Tanto no que ele propõe sobre os Temas Geradores, de onde derivam o que ele denominou de Palavras-geradoras e os Círculos de cultura, como a ideia de que a educação deve ser um ato coletivo, no sentido de que ela só se realiza na troca entre as pessoas. Pois bem, observamos que essas proposições estão presentes nas propostas de Reggio.

Mas, ainda que tenhamos apresentado aqui uma possível e breve forma para desenvolver o trabalho com as crianças, precisamos nos perguntar sobre os caminhos que nos possibilitam visualizar os processos experimentados por elas. E concluímos que não há outra forma que não seja pela escuta e pela observação e, para isso, precisamos estar atentas às leituras que nós, adultos, fazemos das leituras que as crianças fazem, ou seja, o nosso desafio é capturar as leituras que as crianças fazem das suas realizações. Assim, podemos organizar a pesquisa a partir das crianças. E esse será o nosso norte, pois é a partir dessa escuta que construímos hipóteses para organizarmos as propostas que serão desenvolvidas no atelier.

De acordo com Ostetto (2008), observar a criança-produtora, revelada no processo do seu fazer, ou nos seus despropósitos (como diria Manoel de Barros, sobre as coisas da criação e da poesia), reparando como se revelam os meninos e as meninas reais e concretas, nos processos-produtos, é parte imprescindível na pesquisa.

[...] é preciso ver a criação e o criador envolvidos no processo. É necessário reparar no ser poético de cada criança. Assim, então, poderemos contribuir para a ampliação das tão decantadas múltiplas linguagens ajudando meninos e meninas a darem forma/expressão aos seus sonhos e devaneios. Só a partir do reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança poderemos, partilhando experiências e conhecimentos, ajudá-las a seguir adiante em seus despropósitos (OSTETTO, 2008, p.55).

### **4 CONCLUINDO: SER ADULTO E VIVER EXPERIÊNCIAS APRENDIDAS A PARTIR DA CONVIVÊNCIA COM CRIANÇAS**

Ao vivenciarmos a experiência com o ateliê, no sentido já descrito acima, percebemos, de uma forma muito singular, que os processos criativos podem abrir muitas possibilidades, tanto para nós, adultos, quanto para as crianças, e das mais variadas idades, pois nos possibilita construir e



reconstruir, fazer, refazer, criar e aprender no fazer: acionar o imaginário a partir da observação e da experimentação. E acreditamos, junto com Ostrower (ob.cit), na criatividade como um potencial inerente ao homem, e que a realização desse potencial é uma necessidade (p. 5).

Nesse sentido, o conceito de “experiência” ganhou uma conotação muito especial e, com isso, reiteramos que os sujeitos são tocados, são afetados de maneira singular em suas experiências, engendradas a partir das influências do seu pertencimento geracional, das trocas que realiza com outras crianças, com os adultos e com os seus referenciais socioculturais. Sendo assim, a experiência pode ser compartilhada, mas não pode ser transferida. Especificamente na relação entre crianças e adultos, nos diz Sarmiento (2009) que

As culturas da infância exprimem a cultura social à qual pertencem as crianças, mas, embora, interagindo com adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo (pág. 23).

Outro aspecto a ser observado é que “o processo de trabalhar com imagens promove uma autorrealização que nem sempre pode ser detectada no produto final”, conforme nos lembra Holm (2005, pág. 5). E que “a avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é muito mais amplo.” (Ob. Cit, p. 9). É o que nos mostrou a experiência que vivemos, relatada nesse texto.

Por isso, fica claro para nós que é preciso escutar, olhar e observar as crianças, reconhecendo as suas competências, para garantir momentos e possibilidades por meio dos quais as suas ideias ganhem formas, cores, volumes e espaços imprevisíveis. Para isso, é importante trabalhar com uma noção de tempo que dê tempo para que as descobertas aconteçam! E, nesse sentido, concordamos com a crítica de Fochi (2016), de que “a escola pode ser mais generosa e menos desafiadora, afinal, a vida já é um grande desafio!”

Para seguir com as crianças e ouvir o que elas nos dizem, é essencial observar seus modos próprios de ser, conhecer, se relacionar e falar sobre o mundo. É fundamental ouvi-las, acompanhar suas buscas, testemunhar experimentações e descobertas cotidianas. É imprescindível acolher e documentar o que elas dizem, sentem, pensam e fazem com todos os seus sentidos, de corpo inteiro. Assim, como é preciso ajudá-las a construírem as suas narrativas e dar formas as suas ideias.

Por fim, é preciso perguntar: o que as toca no encontro com a arte? E o que afeta o adulto no encontro com a arte? De que maneira podemos seguir viagem com as crianças, provocando encontros e experiências estéticas que mobilizam e fazem sentido para elas e para nós, adultos?

De uma coisa já sabemos: é preciso estar do lado delas.

## REFERÊNCIAS

ALFREDO, José. As crianças e a brincadeira. In: Desenvolvimento e Aprendizagem. Alysson Carvalho et. al. (org). Belo Horizonte. Editora UFMG;PROEX- UFMG, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. O que é Método Paulo Freire. São Paulo. Brasiliense, 2005. Coleção Primeiros Passos.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: Revista Educação: Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. São Paulo. S/d.

FOCHI, Paulo. Palestra. II Seminário Internacional de Documentação Pedagógica – A partir das crianças “tranver o mundo”. São Paulo, 2016. Anotações pessoais.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (Orgs). O papel do ateliê na educação infantil; a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens; conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, L; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs). O papel do ateliê na educação infantil; a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012 (p.21-30).

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Pro-Posições. Campinas, SP, Faculdade de Educação/Unicamp, v.15, n.1(43), jan.-abr. 2004 (p.83-95).

HOLM, Anna Marie. Fazer e pensar arte. São Paulo: MAM, 2005.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.

HOLM, Anna Marie. Eco-Arte com crianças. São Paulo: Carambola. 2015

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. Key concepts in childhood studies. London: Sage, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia básica. In: Carolyn, Edward (et al), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. Educação Infantil Prefeitura de Florianópolis, 2008.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 22.ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

PEREIRA. Tadeu Eugenio. Brincar e Criança. In: Brincar (es). Alysson Carvalho (et al). 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX/UFMG, 2009.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. Indez. 12. Ed. São Paulo. Global, 2004.

RINALDI, Carla. A escola inteira como ateliê. In: GANDINI, L; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs). O papel do ateliê na educação infantil; a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012 (p.190-195).

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Estudo da Infância: educação e práticas sociais. Manuel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Coleção Ciências Sociais da Educação.

SILVA, Rogério Correia da. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xacriabá. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2011.

VELLOSO Luciana Mendes. O osso esconde o coração. Caderno Educa. PBH, GVC União Europeia. 2015