



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CRIATIVIDADE E O CONTEXTO DA SUBJETIVIDADE DOS
ALUNOS E DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS**

ERIKA VIEIRA DE OLIVEIRA

**BRASÍLIA – DF
2016**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A CRIATIVIDADE E O CONTEXTO DA SUBJETIVIDADE DOS
ALUNOS E DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS**

ERIKA VIEIRA DE OLIVEIRA

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia da Faculdade de Educação – FE, localizada na Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília Gonzaga de Souza.

BRASÍLIA – DF

2016

ERIKA VIEIRA DE OLIVEIRA

**A CRIATIVIDADE E O CONTEXTO DA SUBJETIVIDADE DOS
ALUNOS E DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS**

Monografia submetida como requisito para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília - UnB, em 29 de dezembro de 2016, apresentada e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Gonzaga de Souza, UnB/FE.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Ireuda da Costa Mourão, UnB/FE.

Membro convidado

Prof.^a Esp. Suema Souza Araujo, SEEDF.

Membro convidado

Prof.^a Dr.^a. Liliane Campos Machado, UnB/FE.

Membro Suplente

Aos meus pais, Gildene e Dalton, por buscarem fazer sempre o melhor; e aos que tiveram a curiosidade de saber sobre a importância do uso de práticas criativas na educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças para seguir nos caminhos de pedras e flores. Sem a fé que tenho, sei que não conseguiria alcançar os mais altos patamares sonhados.

Em agradecimento a minha mãe, meu exemplo de mulher guerreira, que sempre buscou com todas as dificuldades nunca deixar que meus sonhos se apaguem. Ao meu pai, que lutou contra uma doença no coração e hoje está aqui comigo, prestigiando, protegendo e zelando pelo meu bem-estar. Amo vocês incondicionalmente!

Ao meu irmão, que hoje trilha os mesmos caminhos que percorri. Desejo a você o sucesso que hoje alcancei.

Aos meus padrinhos, que estão sempre presentes em minha vida. Buscando pelo meu bem-estar e me aconselhando sempre que necessito. O meu muito obrigado a vocês.

À minha professora do Jardim de Infância 02 de Sobradinho, Professora Sandra, por me ensinar a ler, escrever e despertar a professora que existia em mim e que tenho como espelho de profissional. Nunca te esquecerei!

Aos meus professores do ensino fundamental e médio, que me ensinaram os conteúdos necessários para a escolarização, mas, além disso, os valores necessários para ser um bom cidadão. A eles, o meu muito obrigado!

Aos professores da Universidade de Brasília, por desconstruírem ideias fixas, me abrir os olhos para os saberes e despertar a vontade de ser o melhor para mim e para o Mundo. Esse lugar foi palco de boas histórias e aprendizados! Agradeço imensamente por tudo o que a Universidade me permitiu.

À amiga Carla Leal, por me acompanhar nessa jornada e fazer com que ela fosse menos árdua. Obrigado por abrir as portas da sua casa e me acolher no seio de sua família. Ao Tiago, Sérgio e Carla, desejo que Deus abençoe vocês!

À amiga Jakeline, por todos os momentos engraçados e divertidos que passamos nesse curso. Pelos momentos de dores que cada uma pode afagar e apoiar. Pela nossa amizade! Que ela continue para além dos muros da Universidade.

Aos amigos que fiz durante o curso de Pedagogia, carregarei todos no meu coração e nas boas lembranças!

Ao meu namorado Manoel, pela paciência, pela ajuda, pelo amor e companheirismo que teve durante todo esse processo de escrita da monografia.

“Pra nós todo o amor do Mundo, para eles o outro lado”!

À professora Suema, por possibilitar a prática do estágio supervisionado, orientando a partir das experiências dos anos de docência e ensinando a realidade da sala de aula. É gratificante ver na prática o trabalho e os desafios da docência, assim como a importância dele na sociedade e para a criança. Desejo sucesso para sua carreira!

E por fim, agradeço imensamente a minha orientadora Prof^a. Maria Emília, pela compreensão, ensinamentos, dedicação e orientação aos trabalhos acadêmicos. Muito obrigado em proporcionar uma reflexão crítica sobre a importância do trabalho docente.

Você pode ensinar a um aluno uma lição a cada dia; mas se você ensiná-lo a aprender despertando sua curiosidade, ele vai se envolver no processo de aprendizagem pelo resto da vida.

Provérbio Chinês

RESUMO

O presente trabalho aborda as perspectivas da área da criatividade no contexto educacional, conforme os fatores condicionantes para sua aplicação sendo eles históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos e subjetivos. O objetivo central foi de compreender o uso da criatividade do professor e o seu desenvolvimento em sala de aula e a relação da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem. Diante de uma sociedade que exige mais do ser humano para lidar com os inúmeros problemas e desafios futuros, o reconhecimento sobre a importância da criatividade nos diversos setores impulsiona à busca e promoção de sujeitos cada vez mais críticos, independentes, flexíveis à mudança e com traços de personalidade criativa. Partindo desses pressupostos, o espaço essencial de desenvolvimento da criatividade, a escola, enfrenta fatores inibidores e bloqueadores que vão da promoção de políticas públicas a formação do profissional da educação, o que dificulta a expressão do pensamento criativo. Para essa pesquisa, participaram alunos e professores correspondentes as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo esses de escola pública da Asa Norte – DF. O embasamento teórico ficou por conta dos autores: Alencar, (2003; 2005), Fleith (2009), González Rey (2001), Martínez (2002), Virgolim (1994) e outros. Essa pesquisa tem caráter qualitativo, no qual para obtenção dos resultados desejados no objetivo desse estudo foram utilizados métodos e técnicas de estudo de caso, observação e análise de atividades direcionadas e documentais, dos quais os resultados indicaram problemas e práticas inibidoras existentes que envolvem a padronização de atividades, o que impossibilita o avanço da criatividade na educação.

Palavras-Chave: Criatividade; Subjetividade; Práticas educativas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study aims to focus on addressing the prospects in the area of creativity in the educational context, as the determining factors for your application being they historical, economic, socio-cultural, ideological and subjective. The central objective was to understand the use of teacher creativity and its development in the classroom and the relation of subjectivity in the teaching and learning process. A recognition of the importance of creativity in the various sectors, in the face of a society that demands more of the human being to deal with the many problems and future challenges, promotes the search for and promotion of subjects that are increasingly critical, reflexive, independent, flexible and changeable creative personality. Based on these assumptions, the essential space for the development of creativity, the school, faces inhibiting and blocking factors that go ranging from the promotion of public educational policies to the training of the education professional, which hampers the expression of creative thinking. For this research, students and teachers corresponding to the initial series of Elementary Education participated, being those of public school of Asa Norte - DF. The theoretical basis was the authors: Alencar, (2003, 2005), Fleith (2009), González Rey (2001), Martínez (2002), Virgolim (1994) and others. This research has a qualitative character, in which to obtain the desired results in the objective of this study were used methods and techniques of case study, observation and analysis of directed and documentary activities, of which the indicated problems and existing inhibiting practices that involve The standardization of activities, which makes it impossible to advance creativity in education.

Keywords: Creativity; Subjectivity; Educational practices; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenhos de menina e menino.....	62
Figura 2 - Projeto Literário.....	64
Figura 3 - Atividade desenho de Mundo Imagético em folha A3	68
Figura 4 – Atividade Mundo Novo (respostas)	71
Figura 5 – Atividade Mundo Novo (respostas)	71
Figura 6 – Atividade Mundo Novo (respostas)	72
Figura 7 Atividade Mundo Novo (desenhos meninas)	72
Figura 8 – Atividade Mundo Novo (desenhos meninos)	73
Figura 9 - Atividade ‘Mundo Novo’ - Rompimento de padrão	74
Figura 10 - Atividade ‘Bichinhos’ (1, 3, 6, 8 e 10)	76
Figura 11 - Atividade ‘Bichinhos’ (2, 4, 7, 9, 11,12)	77
Figura 12 – Atividade ‘Bichinho’ (5).....	78
Figura 13 – Atividade ‘Bichinhos’ (desenhos próprios).....	79
Figura 14 – Atividade ‘Bichinhos’ (desenhos próprios).....	80
Figura 15 – Atividade ‘Figura e Emoções’	83
Figura 16 – Atividade ‘Figura e Emoções’	83
Figura 17 – Atividade ‘Figura e Emoções’	84
Figura 18 – Atividade ‘Figuras e Emoções’	84
Figura 19 – Atividade desenvolvida pela professora	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
DMU	Deficiências Múltiplas
FE	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL FORMATIVO	14
PARTE II – MONOGRAFIA	19
1. INTRODUÇÃO	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. CRIATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: DIMENSÃO ETIMOLÓGICA E HISTÓRICA	23
2.1.1. O que é criatividade?	23
2.1.2. O que é subjetividade?.....	30
2.2. TERRITÓRIO DA SALA DE AULA: PROCESSO CRIATIVO E EDUCAÇÃO ...	33
2.2.1. Criatividade em sala de aula	34
2.2.2. Subjetividade em sala de aula.....	37
2.3. COMO AVALIAR O POTENCIAL CRIATIVO	40
2.3.1. Somos todos criativos? Explorando o potencial criador e a espontaneidade no ambiente da sala de aula.....	44
3. METODOLOGIA	46
3.1. Contextos da pesquisa	46
3.2. Local da Pesquisa.....	48
3.3. Sujeitos da pesquisa	51
3.4. Instrumentos de coleta de dados	52
3.4.1. Observações participativas	53
3.4.2. Registro de campo	54
3.4.3. Atividades desenvolvidas	55
4. ANÁLISE DE DADOS	57
4.1. Observações Participativas.....	57
4.2. Atividades desenvolvidas.....	66
4.2.1. Atividade 1: Análise do imagético e da subjetividade pelo desenho	66
4.2.2. Atividade 2: Análise – Mundo Novo.....	69
4.2.3. Atividade 3: Análise da atividade Bichinhos	75
4.2.4. Atividade 4: Análise da atividade ‘Figuras e emoções’.....	81
4.2.5. Atividade 5: Análise de atividade pedagógica (Professora)	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
PARTE III: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	91

REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	95
Apêndice A – Atividade ‘Mundo Novo’.....	95
Apêndice B – Tabela de frequências de respostas da atividade ‘Bichinhos’	97
ANEXO	99
Anexo 1 – Atividade Bichinhos	99
Anexo 2 – Atividade ‘Figuras e Emoções’	101

PARTE I

MEMORIAL FORMATIVO

Todo sujeito é carregado de uma história mesmo antes dele nascer, por isso a minha não começa a partir do meu nascimento, mas sim, do encontro de duas pessoas pela ocasião do destino.

Meus pais vieram jovens para trabalhar em Brasília e enviar o sustento aos irmãos e pais que ficaram no interior. Era atitude costumeira entre muitos jovens, que com o anseio de uma vida melhor saiam de suas terras natais e iam tentar a sorte nas capitais. Muitos deles não tiveram o sucesso esperado, mas mesmo assim não fizeram disso para voltar ao lar deixado.

Com os meus pais não foram diferente, de todas as histórias contadas entre lutas e pequenas conquistas, existe a dor da saudade de aqueles que tiveram que deixar pra atrás.

Minha mãe aqui chegou aos seus 11 anos para trabalhar em casa de família e assim poder enviar o sustento aos demais irmãos que residiam no interior do Piauí. Ela saiu fugida da seca, da fome e na busca de algo melhor, e via na oportunidade de trabalhar em casa de família o primeiro passo para a independência financeira.

Ela não chegou a concluir a quarta série, pois era necessário ajudar nos custos do lar juntamente aos outros irmãos que também vieram para trabalhar. Ao todo, eram doze crianças que necessitavam ser alimentadas e vestidas como podiam. O serviço daquela época era de cuidadora de criança e do lar ou como servente, o que foi o seu sustento por longos anos.

Ao final desse período, a mesma conseguiu uma vaga no CNPq, onde conquistou muitas batalhas. Porém esse sonho foi interrompido pela demissão em massa que houve na década de 90. Nesse mesmo período, conheceu meu pai que na época era representante de vendas, ofício frequente e que pagava pouco para muito trabalho. Levantava cedo e seguia a pé as ruas, tentando vender colchões e o que fosse necessário para juntar uma renda.

A história do meu pai também foi de grande sofrimento, sendo que nunca se deixou abalar. Aos 19 anos perdeu o pai para a doença de Chagas, que era frequente a sua ocorrência no oeste da Bahia, por conta da falta de recursos humanos e sanitários. Conseguiu concluir o ensino médio, mesmo sendo vendedor

de banana e tendo que ajudar no plantio da roça. Apesar de tudo, nunca desistiu de ter o necessário para viver e ser feliz.

Em meados da década de 80, os caminhos de ambos se cruzaram, em primeiro momento por intermédio do irmão mais velho de meu pai. Minha mãe conta até hoje com aquele olhar apaixonado do momento exato em que percebeu o apreço e amor pelo meu pai. Meu pai não se recorda tão bem disso, mas sempre manifestou o quanto ama minha mãe.

Depois de um tempo, eles resolveram oficializar o matrimônio. Minha mãe já não era mais empregada e meu pai não tinha muito a oferecer, apesar disso, conseguiram comprar e construir uma pequena casa de chão batido e porta de madeira do qual chamam de lar.

No dia 8 de janeiro de 1994 às 6h, no Hospital Regional de Taguatinga, um choro anunciava a minha chegada. Era uma manhã fria de um verão chuvoso, minha mãe ansiosa pela minha chegada rapidamente me recebeu em seus braços como um pacotinho de presente. Entendo que a partir desse momento, a vida dela mudou completamente.

Nossa casa era distante do Hospital, mesmo assim fomos para o nosso lar em Sobradinho. Claro que a vida não era de flores, meus pais estavam desempregados e com uma criança, e, isso era desesperador para eles. Que pai gostaria que seu filho tivesse necessidades de fome e frio? Meus pais sempre se esforçaram para me dar o melhor, mas nem sempre havia como.

O tempo foi passando e meu pai conseguiu um emprego como vigilante. Para minha mãe o exercício do trabalho como manicure trouxe a independência financeira e a possibilidade de me oferecer o melhor. Lembro-me de certa vez que fui ao mercado com minha mãe, lá mesmo na entrada ela me orientou dizendo que não poderia gastar o dinheiro com “bobagem”. Sei que não era bem o que ela queria me dizer, sei que aquilo doía em seu coração, mas teria que me recomendar isso.

Enquanto ela comprava o necessário, fiquei aguardando seu retorno na frente da prateleira de biscoitos recheados. Eu amava biscoito recheado da embalagem cor-de-rosa, mas não poderia comprar. Em nenhum momento pedi para minha mãe, o que deixou a dona do estabelecimento incomodada.

Passamos as compras e lá vem à dona do mercado com o pacote de biscoito rosa. Nunca vou me esquecer dessa cena. Acho que esse tipo de atitude me fez ser

grata pelas pequenas coisas que me acometeram na vida. Foram tempos difíceis, mas em nenhum momento meus pais se abalaram.

Tive a melhor infância do mundo! Brinquei de pique-pegas, de pula corda, amarelinha e tantas outras brincadeiras coletivas. Aproveitei as festinhas de crianças para se esbaldar de tanto comer bala de coco e de dançar as músicas da época.

Aos cinco anos de idade entrei para o Jardim de Infância 02 de Sobradinho, lugar onde tenho as melhores lembranças e até hoje guardo o nome da primeira professora na mente, Sandra. O jardim de infância tinha cheiro de maçã e de brincadeira, de fila para cantar o hino e de passeio ao redor da escola.

O jardim de infância me deu a oportunidade de ter a professora mais incrível e que me inspira até hoje como pessoa, Sandra. Essa professora me ensinou a ler e a escrever, não tinha medo de fazer aluno se sujar com tinta guache, nos deixava a vontade para ler e escrever no quadro-negro e ensinou a usar todo tipo de instrumento educacional para aprendermos. Enfim, ao final de todo o ciclo fez com que fosse à oradora da turma na formatura e chorou ao final da leitura. Nunca a esquecerei!

Ao final desse ciclo incrível ingressei na antiga primeira série em outra escola bem próximo do Jardim de Infância, a Escola Classe 01 de Sobradinho. A escola era nova, bem acolhedora e tinha cheiro de novidade. Lá eu conheci colegas novos, mas também cultivei as amizades vindas do Jardim. Tinha de tudo por lá, desde festas e bailes das estações ao dia da informática, que me recordo o quanto era esperado pelos alunos ao longo da semana.

A escola sempre proporcionou aos seus alunos bons projetos de produção textual e estímulo à leitura. Ao final de todo ano, cada aluno da escola produzia um texto que achasse importante, para que fizesse composição no livro anual do projeto “Arte Ler”. Até o presente momento, guardo todas as edições das quais participei, escrevi e desenhei. Outros projetos envolviam idas a biblioteca e aos museus de Brasília e sempre eram divertidas.

Os quatro anos primeiros anos do ensino fundamental, o processo educativo e de vivência no qual participei não serão possíveis de descrever nesse texto resumido. Foram pequenos momentos de lembranças eternas e grandes pessoas que passaram pela minha vida e deixaram marcas, como diria Vigotski. Não posso deixar de lembrar os esforços da professora Maísa da quarta série em me ensinar, com novas maneiras e propostas o lado divertido da matemática. Também não

posso deixar de lado, o professor Marlon que era policial militar na época e trabalhava no projeto de combate ao uso de drogas, Proerd. As pessoas que me recordam desse período tiveram papel fundamental na pessoa que sou hoje, por isso só tenho a agradecer.

No ensino fundamental de etapa dois, mudei de escola. Não era mais a escola de grades coloridas e chão riscado de amarelinha. Era bem mais assustador. Demorei certo tempo a me acostumar, mas como estava acompanhada dos colegas que carreguei desde a primeira série, acabou sendo mais reconfortante. Digo que esse período foi o melhor da minha vida, pois até hoje carrego todos os grandes amigos na mente e só tenho memórias boas e engraçadas. Em certo período da escola criamos uma disputa entre as séries, pois as turmas acabavam sendo divididas pelo desempenho dos alunos, por exemplo, a turma A era melhor que a D.

Sempre fui da turma D, mas nunca fui uma péssima aluna. Meus pais me incentivavam a ser a melhor, a estudar e a querer o melhor, por isso, quando tinha premiação na escola dos alunos destaques, lá estava eu para estear a bandeira e receber uma medalha (de chocolate) como recompensa. Era verdadeiramente um trabalho de Skinner ali.

A única péssima lembrança da escola nesse período foi ter que correr a quadra da escola, em pleno período da tarde durante 30 minutos sem parar. Consegui correr os 30 minutos, mas a falta de criatividade da professora em trabalhar outras técnicas da educação física era evidente. Que tipo de avaliação ela poderia tirar daquilo? Desempenho e resistência? Ou deixar os alunos tontos de tanto correr? Até hoje me pergunto o que foi aquilo, porém como todo aluno de escola pública, fazíamos das situações cotidianas em diversão.

As escolas que passei desde o jardim de infância até a segunda etapa do ensino fundamental não eram tão ruins. Os professores sempre buscavam nos constituir como os melhores alunos, trabalhávamos em conjunto com outras escolas e chegamos a ser premiados por desenvolver uma rádio própria dos alunos. De modo, foi incrível tudo passei nesse período, mas era dada a hora do ensino médio e com ele vinha as responsabilidades e a preocupação em passar na UnB.

No ensino médio, entrei com a cabeça focada em passar pra Engenharia Florestal. Todos os amigos do ensino fundamental também estavam na nova escola, por isso era mais fácil interagir com os colegas e os demais estudantes da escola. Pensei que ao chegar no “Ginásio” (como era chamado) seria totalmente diferente

do ensino fundamental, porém nem tudo era distinto. As matérias aumentaram, os professores eram mais exigentes e as trocas de horário eram uma loucura, uma correria entre os corredores de rebanho de gente. Parecíamos gado seguindo para as aulas entre os corredores apertados.

Enfim, não era muito diferente do que já havia vivenciado nas escolas anteriores, era sempre a mesma coisa. Em dado momento surgiu na escola um professor totalmente diferente (em vários aspectos), ele fazia algo que os demais não proporcionavam aos alunos, que era pensar. Fizemos seminários, músicas, dançamos e apresentamos peças de teatro, tudo do modo diferente da prova tradicional. Chegamos até a produzir um canal de televisão na escola chamado “Parabólica”, que tinha o intuito de trabalhar questões que a sala de aula não nos permitia. Os episódios passavam em horário específico na ‘TV Câmara’, o que nos estimulou a trabalhar nesse projeto até o final do terceiro ano.

E quando chegou o terceiro ano? O frio na barriga e o medo do amanhã nos assombravam. Será que conseguiria passar na UnB? Esse era meu maior sonho. Era difícil acreditar que uma aluna da escola pública poderia alcançar essa meta. Ao final do terceiro ano do ensino médio, fiz vários vestibulares. Passei na Universidade Federal de Goiás em Engenharia Florestal, porém meus pais não me deixaram cursar por conta da falta de recurso própria e da distância. Continue a tentar outros vestibulares, sempre com a mesma ideia na cabeça de que meus pais não pagariam faculdade para mim, pois não queria aumentar as despesas para pais que sempre receberam tão pouco.

No ano de 2012 comecei a cursa de forma gratuita o curso de Biologia pelo Centro Universitário do Distrito Federal – UDF. Não era bem o meu sonho ser bióloga, até porque não me sentia parte daquele universo, não via minha criatividade ser explorada e trabalhada ali. Já a fim de desistir de tudo, no meio desse mesmo ano consegui passar para Pedagogia na UnB, o que me fez ter uma felicidade imensa por dentro.

No primeiro dia de aula na Universidade de Brasília, me perguntaram durante a recepção aos calouros o “Por que eu escolhi cursar Pedagogia?”. No primeiro momento não soube dizer ao certo, mas depois de todas as matérias, passeios, viagens, minicursos e projetos (1, 2, 3, 4 e 5) que vivenciei, percebi que cursei pedagogia por ser algo próximo a minha realidade, ao amor que sempre tive pela educação e a algo que quero, após concluir o curso, seguir pelo resto da vida.

PARTE II

MONOGRAFIA

1. INTRODUÇÃO

Estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida (CSIKSZENTMIHALYI apud ALENCAR, 2003, p. 61).

A criatividade tem sido alvo de pesquisas devido à sua importância social, cultural e histórica. Nessa perspectiva, o enfoque das pesquisas científicas destinou-se a verificar o processo criativo, o desenvolvimento do potencial criador e o contexto das instituições e suas implicações nas produções dos indivíduos.

É entendido que todo comportamento criativo se determina pelos seus atributos históricos e sociais não sendo somente questões individuais, ou seja, pertence a um processo sistêmico que é influenciado pelos diversos fatores. González Rey (2001) destaca que o sujeito e sua individualidade tem por peculiar a qualidade de ser constituído do outro pelo outro, ou seja, nenhuma de suas atividades é isolada, pois pertence a um conjunto de características sociais, culturais e humanas.

No campo educacional, autores como Guilford (1967) e Torrance (1976) se atentaram em discutir sobre os traços de personalidade e as formas que são desenvolvidas as habilidades do pensamento criativo. O interesse a cerca do perfil de personalidade propôs a criação de instrumentos que o definissem, de modo que assim seria possível identificar e caracterizar o sujeito criativo dos demais.

A investigação sobre a criatividade impulsionou os especialistas a compreender o movimento a cerca do potencial criador, sendo nesse sentindo projetadas questões relativas às diversas dimensões da criatividade, a fim de que as indagações contribuíssem nas produções científicas dessa área do conhecimento.

As questões suscitadas pelos especialistas em primeiro momento giraram em torno do processo de criar e pensar humano, e em seguida se aproximou ao contexto escolar no sentindo do aprender e do ensinar. Dessas, Alencar (2003) lista algumas indagações consideradas importantes para que seja possível entender o processo criativo: Como é possível desenvolver a criatividade? Como é esse sujeito

criativo? De que modo algo possa ser considerado criativo? Como identificar o agente criativo? Que questões favorecem ou desfavorecem para a emergência do processo criativo? Como potencializar as capacidades humanas?

Em resposta a essas indagações, foi possível ampliar o conhecimento da área principalmente nos fatores que o afetam ou impulsionam, sendo distribuídos entre os psicológicos, sociais e históricos. O indivíduo sofre influência dos mais variados fatores, sendo esse o diferencial para o desenvolvimento da capacidade criativa ou não.

É entendido que todo ser humano apresenta graus de habilidade criativa, que podem ser desenvolvidas pelo treino e pela prática, porém para que isso ocorra se faz necessária criar condições de ambiente que sejam favoráveis e que permitam estímulos adequados, que impulsionem no sujeito a reflexão no desenvolvimento e no criar original.

Na medida em que se vão avançando os estudos sobre a criatividade humana, fica notável que nem todas as pessoas se sintam criativas ou desenvolvam suas capacidades, pois parte disso se dá pela existência de fatores inibidores ou bloqueadores (ALENCAR, 2003; FLEITH, 2001; MARTINEZ, 2002).

Esses fatores à medida que são notáveis viram destaque no que corresponde a não efetivação da criatividade, principalmente no ambiente escolar. Alencar e Fleith (2009) ressaltam que, a falta de instrumentalização por parte do docente, a exposição ao medo ou ridículo, a negação sobre a importância da fantasia e da imaginação, a visão do erro como fracasso e a predominância de atitudes negativas, desestimula o sujeito no seu desenvolvimento integral que vai desde o processo de ensino-aprendizagem ao processo de criar ou recriar.

O contexto familiar também é considerado como fator que pode estimular ou criar bloqueios. Alencar (2003, p.98) destaca que para estímulo a produção criativa, cabe que o “contexto em que as contribuições criativas são bem aceitas e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de produtos novos”. Porém, a autora afirma que na prática não ocorre com frequência e nem é estimulado socialmente, o que para o processo criativo acaba por se tornar uma barreira.

Como de fato as contribuições sociais influenciam nas ações individuais podendo ser estímulo ou bloqueio, é possível destacar pessoas em que as manifestações da criatividade têm mais chances de ocorrer.

Alencar (2003, p. 110) afirma que a criatividade pode “se manifestar em pessoas que apresentam um conjunto de atitudes, valores, interesses, motivações e traços de personalidade que predispõe [...] a pensar de uma forma independente, flexível e imaginativa”.

Esse estudo tem por objetivo compreender na esfera educacional o uso de instrumentos criativos no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental, com relação aos contextos da subjetividade do professor e do aluno. Dessa maneira, o foco está voltado no reconhecimento do espaço educacional como essencial para a expressão da criatividade, bem como as relações que favorecem a criatividade, a flexibilização do currículo, a subjetividade dos alunos e a contribuição do professor como agente promotor do ensino e da aprendizagem.

Os objetivos específicos que sustentam esse estudo estão voltados no sentido de: analisar a relevância da criatividade no processo de ensino e aprendizagem; avaliar os meios como o estudante utiliza do instrumento criativo para aprender; observar os fatores escolares que contribuem para a promoção de obstáculos à criatividade; relacionar a criatividade e a subjetividade da criança aos desafios de um ambiente escolar; e identificar o desenvolvimento de atividades que possibilitem o potencial criador e a espontaneidade da criança.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da observação e da análise crítica feita durante o processo de ‘Projeto 4 - Estágio Supervisionado Obrigatório’, sendo esse dividido em duas fases com duração semestral entre os anos de 2015 e 2016. Nesse período, foi estabelecido o contato com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, sendo ambas as turmas são pertencentes à mesma Escola pública, localizada em região de área nobre de Brasília.

O estudo sobre a criatividade em relação à escolarização, principalmente das séries iniciais, partiu do desenrolar das observações feitas durante o período citado acima e da leitura e reflexão de texto base da autora Martínez (2002), que trilham três dimensões necessárias ao desenvolvimento das habilidades criativas do professor e do aluno.

Com isso, é esperado que as contribuições feitas por meio desse estudo possam promover a reflexão sobre como as ações educativas, culturais e históricas refletem no indivíduo de modo que possam contribuir ao seu desenvolvimento ou não. Desse modo, considera a existência de três direções que estão interligadas e

que são importantes para que haja o desenvolvimento criativo, com intenção ao espaço escolar: “o desenvolvimento da criatividade do aluno, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização” (MARTÍNEZ, 2002, p. 191).

Na conjuntura desse trabalho é apresentada a produção do estudo direcionada ao uso da criatividade na prática pedagógica e as condições que é desenvolvida em sala de aula, que foram indagados após leitura de texto da área de autoria de Martínez (2002) e das observações participativas. Os pontos aqui trabalhados fazem parte da produção final obrigatória para conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

O trabalho é composto por três partes:

- I) **Memorial Educativo:** essa parte é respectiva à reflexão e relato da autora sobre o seu processo formativo em seu trajeto social e escolar, do qual a levaram chegar até o presente momento.
- II) **Monografia:** este ponto refere-se à realização do cumprimento de etapas da pesquisa científica social, do qual se inicia com embasamento teórico na área da criatividade e subjetividade, e seguidamente a metodologia, análise de dados e conclusão, em consonância ao resultado esperado do objetivo central.
- III) **Perspectiva Profissional:** Apresenta aspectos e direcionamentos futuros da autora.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CRIATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: DIMENSÃO ETIMOLÓGICA E HISTÓRICA.

Criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.23).

A criatividade é um fenômeno de impulsão humana, no qual serve para o despertar da curiosidade e do interesse a algo novo ou desconhecido. No processo evolutivo humano foi visto que o sujeito deveria ser capaz de produzir ideias e ações inovadoras, principalmente para as questões de sobrevivência. Tais ações, como a criação da roda, revolucionaram o campo da ciência e atualmente são apontadas como soluções para as questões, necessidades e problemas existenciais futuras.

2.1.1 O que é criatividade?

A 'criatividade' remonta ao surgimento dos seres humanos e seu processo de evolução; uma vez que, desde os seus primórdios, o homem aprimora e adapta o ambiente de modo a garantir sua sobrevivência contra as intempéries da natureza ou seus competidores. Ser criativo é de suma importância para que o Homem seja capaz de elaborar complexas estruturas, tanto concretas - as grandes construções da humanidade; como também abstratos – conceitos relacionados à moral que servem como embasamento para os sistemas de leis (OLIVEIRA, 2009).

Etimologicamente, o termo 'criatividade' advém do latim "CREO" ou "CREARE" que significar produzir ou criar algo do nada. Cabe destacar que o termo 'criatividade' tem origem em comum com palavra criança, "CRESCERE" (latim) – crescer, aumentar (ÁNGELES *apud* MANO; ZAGALO, 2009).

Em relação à definição de criatividade, temos alguns autores que a complementam, uma delas é no que tange ao seu significado. O termo 'criatividade' nem sempre possui um consenso quanto a sua real definição. A esse respeito Alencar (1995) ressalta que não existe um entendimento se a criatividade seria um tipo de habilidade diferente da inteligência ou, contrariamente, um aspecto intrínseco da mesma que os testes tradicionais não souberam avaliar.

A partir da segunda metade do século vinte, abordagens a respeito da importância da 'criatividade', foram assumindo uma dimensão de maior relevância em diversas esferas da sociedade, tais como: econômica, científica e/ou educacional. Nesse contexto, surgiram autores como J. P. Guilford e Howard Gardner (1976) que defendiam um estudo mais aprofundado e com embasamento científico sobre o que seria a 'criatividade' e suas características.

Atualmente, cabe destacar, como contribuições recentes ao estudo da criatividade: a Perspectiva Sistêmica - desenvolvida por Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999)- conforme essa perspectiva, a criatividade não se trata de fenômeno que se constrói de maneira subjetiva, restrita aos indivíduos, ela deriva da comunicação do pensamento individual com o contexto sociocultural do indivíduo, sendo, dessa forma, sistêmica.

Outro estudo a se destacar é o denominado Investimento em Criatividade, realizado por Oliveira (2009), no qual a mesma aborda que a criatividade é produto de seis pontos distintos, mas que não podem ser tomados isoladamente: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Por fim, o Modelo Componencial da Criatividade, que leva em consideração o papel da motivação e dos fatores sociais considerando que a criatividade gera um produto ou resposta que deve servir para sanar uma tarefa a ser executada.

No terreno das discussões sobre 'criatividade', os autores consideravam-na como um potencial inerente ao ser humano. Isso se deu pelo fato de que, o sujeito para a realização de atividades que exigem atitudes complexas e inovadoras percorrem caminhos independentes e subjetivos que são atribuídos a uma mente criativa.

Esse discurso desconsidera o fenômeno criativo nas esferas sociais, emocional e afetiva. Na esfera social, os fatores intrapessoais fazem parte de um conjunto de fatores, sendo que ele não é o mais importante no processo criativo, devendo então considerar as contribuições da sociedade como um todo nesse processo (CSIKSZENTMIHALYI *apud* Alencar, 2003, p. 15).

No que diz respeito à criatividade voltada para o campo da educação, vem se demonstrando a valorização sobre essa temática por ser um fator diferencial na formação do sujeito histórico-cultural. Parte das informações que têm sido

discutidas, resultam de pesquisas sobre a relação desta com as áreas de trabalho e vida escolar.

Mesmo com o crescente grau de importância da 'criatividade', Oliveira (2009) destaca que os estudos a cerca deste tema ainda são muito escassos; ainda segundo a autora, as discussões sobre o mesmo poderiam estar ainda mais desenvolvidas. No Brasil, autores como: Fleith (2001), Alencar (2005), Martínez (2002) e Wechsler (1998) se destacam por serem os principais pesquisadores dessa área em relação à educação.

Em relação ao exercício criativo no trabalho, pesquisadores propuseram a buscar explicações que vão além do entendimento comum sobre a criatividade, sendo explorados estudos em idades avançadas e com pessoas de diferentes áreas. Para alguns autores, a dificuldade encontrada na definição sobre o termo criatividade gira em torno do perfil distinto de cada indivíduo, por isso foram necessários estudos mais detalhados sobre o perfil das mentes criativas.

Segundo Alencar (1995) autores como Mansfield e Busser destacam que a criatividade é um conceito relativo; lembrando que o mesmo produto serve somente de comparação em relação a outro em um determinado momento da história, ou seja, ser criativo depende do tempo e espaço em que o sujeito está inserido.

Alguns autores associavam a questão dos indivíduos com maior criatividade, à loucura e ao desajustamento de ideias, fazendo com que estudiosos acreditassem que o acometimento do lampejo criativo estivesse associado com o caso de doença mental ou a expansão da criatividade e instabilidade nervosa (WITTY e LEHMAN, 1965 *apud* Alencar, 1995).

É claro que a associação desses fatores foram pontuações de estudiosos da década de 50, que buscavam explicações para a significação do surgimento do lampejo criativo no Homem. Segundo eles, a consideração sobre a loucura ser um fator comumente ligado a criatividade, resultaria em conflitos inconscientes que gerariam o ambiente propício para a criação.

Ainda a respeito da significação da criatividade, nota-se uma aproximação dos autores em relação a aspectos que definam o mesmo como um produto novo que emerge em uma notória situação e que tem fator de relevância dada pelo seu autor. Esses fatores se ampliam em outras questões e significações como: apresentação de habilidades, treinos e práticas.

Koestler (1964) salienta que para que haja o processo criativo no sujeito, o mesmo deve conhecer profundamente uma determinada área, podendo ser sua área de trabalho. Dessa forma, a relação do homem com o conhecimento do trabalho propicia ferramentas que potencializam o processo criativo. Nesse caso, outros autores complementam a ideia citada, do qual descrevem o processo criativo em seus diferentes momentos e aspectos: a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação.

O destaque dado por alguns autores a traços perfeccionistas, em relação ao processo criativo, colabora para a explicação do processo de criação e da aplicabilidade ao trabalho, sendo ela considerada por muitos como atributo de personalidade fortíssimo, em consonância às características cognitivas do sujeito criativo.

Em relação à criação, Vigotski (2009, p. 16) afirma que “[...] é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota¹ do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem”. Por isso, o desenvolvimento humano está associado ao processo de criação e invenção.

Pensar sobre esse sujeito diferencial que cria ou reelabora um produto original, impulsionou no estudo de possíveis perfis sobre o potencial criativo do indivíduo. Inicialmente parte disso foi feita por meio de pesquisas com sujeitos voltados ao campo da arquitetura e das artes.

MacKinnon, 1964 (*apud* ALENCAR, 1995) observou a personalidade de diferentes grupos da arquitetura, pois segundo o mesmo esse grupo se aplica as condições básicas de satisfação à criatividade – respostas novas e infrequentes; respostas adaptadas à realidade para a resolução de problemas e o alcance de metas; e *insight* original.

O resultado da pesquisa feita por MacKinnon gerou um perfil do qual se obtiveram traços que caracterizavam esse grupo, como: intuição; flexibilização cognitiva; persistência e dedicação ao trabalho; pensamento independente; espontaneidade; maior abertura às experiências e outros. (1995, p. 19)

¹ De origem etimológica do Latim, *IOTA*- “idem”. Nesse caso, deve ser entendido por meio da tradução feita por parte da autora Prestes (2009) com o sentido de “igual”, “o mesmo” ou “da mesma maneira”. (iota in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/iota>).

Aos traços de personalidade citados acima destacam um fator de importância para o exercício de uma mente criativa, também citada por outros autores, à abertura a experiência. É notória a capacidade que o sujeito tem para a criação por meio da experiência, principalmente por ser um fator que facilita o domínio sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Vigotski (2009) ressalva sobre a experiência, de modo que deve ser compreendida por seu enorme significado para a vida do homem, por motivo de conservação de conhecimento para a adaptação ao mundo que o cerca, criando hábitos facilitadores para as ações futuras de iguais condições. Desses estudos, também é destacável o uso de jogos em relação ao fortalecimento da mente criativa.

Em relação ao fator de originalidade do pensamento criativo, o mesmo relaciona com a experiência e a imaginação à espontaneidade, intuição e abertura a impulsos e fantasias. Esses fatores de destaque estão relacionados à personalidade criativa, no qual motivaram pesquisas futuras a respeito dos aspectos não cognitivos bem como valores, atitudes, interesses e motivações. Esses estudos são encontrados, também, nas produções de Csikszentmihalyi (1999).

Como a experiência é apenas um dos primeiros estágios para o processo criativo do sujeito, outros autores como Alencar e Fleith (2009) assinalam que a criatividade não depende, também, somente dos fatores subjetivos do indivíduo, mas recorrem ao contexto social do qual o mesmo faz parte, sendo esse fundamental para o desenvolvimento e a expressão. Retomando a ideia de experiência, o contexto social está intrinsecamente relacionado à sua promoção, sendo ele associado a dois importantes lócus: a família e a escola.

Em via do entendimento sobre os fatores que revelam à criatividade, Martínez (2002, p. 191) destaca que “a criatividade humana é um processo plurideterminado”. Ou seja, fatores históricos, socioculturais, econômicos, conjunturais, ideológicos e subjetivos, implicam sobre a forma como a expressão criatividade se desenvolve e cria ambiente com condições propícias para a produção de algo novo.

Sob a perspectiva dos autores em relação à construção da etimologia e ontologia da palavra criatividade, salienta-se que o desenvolvimento humano está internamente ligado ao processo criativo – alguns autores afirmam que, a criatividade é algo inerente ao Homem -, do qual a partir das condições do meio social é viável o desenvolver o potencial criativo. Dessa forma, a criatividade pertence a todos, mesmo em relação à subjetividade individual, devendo ser

praticado, treinado e promovido nos ambientes (escolares, trabalho...) como fatores combinatórios para formação de condições que sejam passíveis a criação, inventar ou trabalhos artísticos.

Motivação, autoconhecimento, estratégias, espontaneidade, aberturas a fantasias e imaginação, intuição e criação de ambientes favoráveis à valorização da criatividade, também são fatores que permitem que o produto imaginado seja transformado em ato criativo, como é percebível pelos autores Fleith (2009) e Martínez (2002).

A cerca dos estudos sobre criatividade na educação, percebe-se a necessidade de estímulo e trabalho técnico da mesma nos núcleos – família, escola e trabalho – dos quais se lança como um desafio a ser proposto a esses seguimentos.

O uso da criatividade em sala de aula se transforma por meio da possibilidade de exploração e inovação desse território, partindo inicialmente por parte do docente e se concretizando nas relações internas com a instituição de ensino. Segundo Martínez (2002, p.204), “a elaboração de metas educacionais relacionadas à criatividade e a inovação, alimenta ações institucionais que possibilitam o surgimento de práticas criativas”.

Segundo a autora citada, existe um grau de importância elevado sobre a promoção da criatividade em sala de aula que parte da iniciativa docente. O professor se destaca na promoção de atividades criativas, lembrando que a formação continuada desses profissionais para o desenvolvimento de capacidade de atuação nessa área se faz necessária. Esses profissionais devem possuir maior sensibilidade em desenvolver projetos inovadores e mudanças significativas que fortaleçam as relações em sala de aula e expressões criatividades nos alunos, sendo assim um instrumento de grande ajuda nos processos de ensino-aprendizagem.

É entendido que na esfera educacional é possível projetar, organizar e aplicar sistemas atrativos, ágeis e receptivos para o acolhimento de sugestões e ideias criativas, que partam tanto dos alunos quanto dos professores e funcionários, promovendo assim um ambiente favorável ao desenvolvimento das capacidades criativas, o que implicando no desenvolvimento de mudanças educacionais e organizacionais.

Mesmo sendo destacada a importância da valorização da criatividade no território da sala de aula, na prática os professores não recebem a devida instrução para tal incumbência. Neste sentido, ao discutir sobre a capacitação dos docentes em relação ao desenvolvimento de uma educação voltada para despertar o processo criativo, Souza e Alencar (2006, p. 22) destacam que:

Apesar da importância da criatividade ser crescentemente apontada por profissionais da educação, este é um tema pouco explorado nos cursos de Pedagogia. De modo geral, os seus professores o focalizam de modo superficial. A falta de capacitação e incentivo ao professor, no período de sua formação quanto à criatividade, limita sua atuação aos ditames de uma escola conteudista, mecânica e não desafiadora para o aluno.

Desse modo, é possível admitir que existam barreiras que impedem a exploração da criatividade no ambiente escolar. Embora esse motivo citado anteriormente pelas autoras não seja o único fator de maior relevância, toma-se como essencial meio de desenvolvimento da criatividade, que deveria ser discutido como uma realidade necessária e significativa por parte dos docentes e da instituição.

O espaço escolar deve ser entendido pelo docente como campo de aplicação e criação de atividades que proporcionem o potencial criativo. Disso, Martinez (2002) destaca que, o planejamento de ações educativas que contribuam com o desenvolvimento pessoal, depende de mudanças não só por parte do cotidiano do aluno ou da estratégia do professor, mas pressupõe uma necessidade de projeção da escola como todo.

Em relação ao uso intencional do espaço escolar – como abordado anteriormente – a autora, destacou três direções que estão profundamente interligadas: a dimensão da criatividade no desenvolvimento do aluno; a dimensão do desenvolvimento da criatividade dos educadores; e o desenvolvimento da criatividade na escola como organização (MARTÍNEZ, 2002).

No caso da criatividade em desenvolvimento na escola, o principal reconhecimento dessa instituição histórica é o trabalho de oportunizar elementos essenciais que potencializem a criatividade e a inovação em sala de aula. Em responsabilidade ao professor, cabe permitir mudanças por meio de estratégias e técnicas que possam alcançar maiores níveis de criatividade.

Em relação ao desenvolvimento criativo dos educandos, é destacável que esse pertence a um processo de aprendizagem, no qual se encontra barreiras que dificultam a capacidade de aprender a aprender e a criar algo único. Para transpor a

essas dificuldades, se faz necessário o uso de elementos que desenvolvam os sistemas de atividades e de comunicação, respeitando a relação criativa entre professor-aluno e a sua subjetividade/individualidade.

No que concerne ao desenvolvimento e a aplicabilidade de ações que buscam dar prática à formação de indivíduos criativos, faz-se imperativo que se leve em consideração as características individuais dos agentes inseridos no ambiente. Dessa maneira, ressalta-se que esses agentes possuem peculiaridades que os fazem reagir de maneiras diferentes, de acordo com as suas características individuais e o contexto social em que estão inseridas, tais peculiaridades também conhecidas como subjetividade.

Desse modo, a contribuição da criatividade na escola transpassa os interesses comuns em utilizá-la, somente, como uma ferramenta industrial. Entende-se que no campo educacional, a 'criatividade' contribui para a formação do pensamento crítico do educando, de modo que produza conhecimento, como forma de contribuição para o enfrentamento de problemas futuros e o educador como mediador de toda essa atividade criativa. A escola é um espaço adequado para a promoção de condições das expressões criativas, porém possui barreiras que impedem o desenvolvimento da criatividade do aluno. Por isso, a importância de se compreender o sentido da subjetividade no processo educacional.

2.1.2 O que é subjetividade?

O conceito de 'subjetividade' assume papel importante na psicologia moderna. Oliveira (s/d) ressalta que diversos autores convergem no que diz respeito ao conceito de subjetividade à definição a luz da ciência, pelo fato da maleabilidade em tramitar entre uma ciência e outra. Em consonância com os estudos sobre a criatividade, a ideia de produção sobre a subjetividade tomou forma a partir do início do século XX, pelos estudos de Freud na área da psicanálise.

Segundo o autor, a psicanálise "freudiana"², se tornou a referência universal para qualquer pesquisador que tivesse interesse pelo estudo da subjetividade – para

² A psicanálise freudiana advém de estudos feitos pelo neurologista Freud, do qual investiga no campo clínico a psique humana e os processos mentais. O inconsciente é um dos seus principais objetos de estudos visto que, para entender o homem é necessário compreender os processos mentais e os materiais psicológicos do sujeito. Disponível em: <<http://www.psicologiadialetica.com/2010/05/principais-diferencas-entre-freud-e.html>>.

muitos, ela é considerada a pedra angular da psicologia. Por meio disso, autores buscaram desenvolver significações epistemológicas que fossem passíveis de análises científicas, para explicar e caracterizar ações subjetivas comuns entre os indivíduos sociais.

Grande parte das afirmações dos autores sobre a necessidade de se instituir um perfil específico e característico do sujeito subjetivo vai ao encontro com a História e o meio social em que o mesmo vivencia. Esse fato remete, também, aos estudos de Vigotski sobre o sujeito histórico-cultural, como vimos anteriormente em criatividade.

Ao passo que caminhamos para a análise do estudo a cerca da 'subjetividade', notasse uma dicotomia que varia entre o externo e/ou interno; causa e efeito; determinado ou indeterminado. Desse modo os pesquisadores trabalham na perspectiva de um estudo voltado a Ciência Social, que não deve ser motivo de paridade com a de outros estudos da psicologia humanista.

González Rey (2002) define que, a natureza da subjetividade é implicada por sua própria ontologia, indicando que o mesmo não é constituído por outras naturezas a não ser que a constitui. É uma questão de identidade da própria subjetividade.

Complementando a busca pela significação da palavra subjetividade, a História proporcionou um arremetido de sentidos possibilitado por sua derivação. Em relação à origem etimológica, a palavra deriva-se do latim *SUBJECTIVUS*, advindo do particípio passado de *SUBICERE*, que significa "colocar sob". Tipificando, *SUB*- "abaixo ou sob algo", mais *JACERE* "atirar, jogar". Ou seja, 'subjetividade' está intimamente ligada ao entendimento do íntimo do sujeito em se colocar sob o ponto de vista do outro.

Em relação à terminologia da palavra e seu significado social, González Rey (2002, p. 36) dialoga sobre a percepção da subjetividade como um campo complexo, no qual é determinante na formação e nas relações dos sujeitos sociais, nesse caso:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

Nota-se que a característica do significado da subjetividade está intrinsecamente associada ao olhar e a significação dada por aquele que o analisa. Como citado por Oliveira (s/d) sobre isso, temos o exemplo: o físico W. K. Heisenberg durante a década de 20 concluiu que para a ciência nada pode ser dado por sua certeza. Essa afirmativa ocorreu ao físico durante uma observação a cerca dos elétrons – afirmava que cada observação influenciava em uma ação do qual geraria dúvida – o que concebeu o Princípio da Incerteza.

Percebe-se a existência de uma relação fortíssima dos aspectos históricos com a subjetividade. Cada experiência vivenciada pelos estudiosos gerou uma informação sobre o significado mais próximo da 'subjetividade'. Muitos associaram o estudo à linha de pesquisa social, outros buscaram a base na individualidade. Para González Rey (2002), não deve haver dicotomia entre os estudos, mas devem entender que ambas as linhas sobre a subjetividade se fazem em um processo único e contínuo, pois o individual tem elementos constituintes na social simultaneamente, e assim se significa.

Anteriormente aos estudos de González Rey (2002), Vigotski (2009) – considerado um dos precursores da significação de subjetividade – contribuiu aos estudos da subjetividade com fundamento na psicologia de base materialista, que buscava associar a relação do 'ser sujeito' com a realidade material, de forma que o sentir e o pensar fossem valorizados na perspectiva de mercado. Essa era uma das características dos estudiosos russos que vivenciaram o início do capitalismo, com influências no Marxismo.

Para esse autor, a subjetividade está marcada de experiência do sujeito, bem como sua autonomia de criação e ligação com a emoção. Por meio disso, o autor compreendeu que tratasse de constituir um sujeito social, a partir de uma análise da relação da subjetividade como um sistema processual, ou seja, sujeito e subjetividade são constituídos e constituem por meio das relações sociais.

Apesar da crescente implicação que autores russos fazem sobre a relação do sujeito ao meio social como tentativa de explicação da subjetividade, González Rey (2002) busca se distanciar dessa significação arreigada do marxismo, e parte para uma reflexão aprofundada e crítica em associação aos estudos da psicologia e da significação de subjetividade.

Para os estudos da psicologia, González Rey (2002) afirma que é perceptível uma relação fortíssima da identidade do sujeito a sua subjetividade em associação

ao externo, como forma de construir relação de ancoragem do indivíduo – com as condições de subjetividade e singularidades incorporadas – a subjetividade social, tendo por base a consciência da singularidade de si e do outro para que seja possível partir para uma nova perspectiva de sujeito. Esse é um dos aspectos defendidos por González Rey (2002), em defesa da subjetividade em caráter das configurações sociais, apesar da dificuldade de conceituação e da observação como instrumento de pesquisa.

Em recente estudo, González Rey e Martínez (2016, p.10) ressaltam que o conceito do sentido da subjetividade e sua configuração, em relação a sua definição, se torna impossível por meio da observação ao outro, pelo fato de pesquisador e objeto serem participantes de um enredo simbólico e de expressões emocionais, que não são passíveis de serem segregados, portanto, dificultando uma definição teórica. O que gerou um estudo qualitativo em relação ao caráter construtivo, dialógico e singular, que apresenta nesse e em outros estudos do autor.

Em suma, a subjetividade percorreu caminhos entre a psicologia quantitativa, os testes e a incerteza, e alcançou a perspectiva de um processo passível de construção, que se resulta de maneira momentânea como um processo que apresenta inúmeras formas. Ou seja, é algo complexo pertencente a todo sujeito (individual e social) e que o significa, apesar da maleabilidade no tempo e espaço.

Em relação à criatividade, a subjetividade singulariza o indivíduo de maneira que aborda as características principais do desenvolvimento das capacidades criativas, da forma como o sujeito é constituído pela sociedade apesar da existência de suas individualidades e apresenta o significado que expressa e afirma a singularidade da habilidade criativa.

2.2 TERRITÓRIO DA SALA DE AULA: PROCESSO CRIATIVO E EDUCAÇÃO

É preciso pouca imaginação para reconhecer que o futuro de nossa civilização – nossa própria sobrevivência – depende da qualidade da imaginação criativa de nossa próxima geração (TORRANCE, 1976, p.24).

A criatividade surge como elemento indispensável no processo de desenvolvimento humano, que corresponde à prática educacional como também a vida diária. Os problemas e as questões que surgem ou que venham a ser lidadas no futuro incerto dependem do desenvolvimento das capacidades criativas, pois

torna o sujeito apto a criar e adaptar-se as demandas, de forma a solucionar os problemas. Por isso, a escola, a família e a sociedade tem papel fundamental na sua promoção como meta de formação do sujeito humano.

2.2.1 *Criatividade em sala de aula*

O atual momento da civilização demanda cada vez mais de mentes criativas, que busquem impulsionar o desenvolvimento humano na perspectiva e necessidade de sanar problemas do modo de vida do indivíduo e da sociedade contemporânea. A forma encontrada para que seja possível tal ação, advêm da contribuição da escola e de seus docentes, que servem como ponte para formar as capacidades críticas e criadoras dos futuros indivíduos, os alunos.

Existe um interesse natural por parte de muitas escolas no mundo, em termos de educação e ensino, em favorecer o desenvolvimento das capacidades da criatividade e do intelecto do aluno. Alencar (1995) lembra que em relação ao potencial criativo e intelectual do aluno, a Rússia é um dos países que vem percebendo a necessidade de favorecer o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos, o que vai desde o jardim de infância ao ensino superior.

A consideração dada à formação dos professores – em se atentar ao desenvolvimento da personalidade da criança - e ao currículo escolar – como mecanismo de garantia de experiências e atividades criativas -, pressupõe que esse aluno envolvido pela orientação dos professores, dos quais buscam promover experiências e trabalhos com atividades criativas, consiga desenvolver a solução de problemas que possam recorrer futuramente.

Para Lekht, 1976 (*apud* ALENCAR, 1995, p. 86), “os melhores professores são aqueles capazes de perceber o potencial criativo e que se sensibilizam para esta faceta de seus alunos, fazendo despertar uma aspiração pela beleza de ideias e pela atividade criadora”. Sendo assim, se pode inferir que a formação dos professores – ou formação contínua - serve de auxílio para trabalhar exercícios que promovam o conhecimento do aluno e a originalidade do pensamento.

No que diz respeito à perspectiva de formação do professor, Souza e Alencar (2006) destacam que existe a falta de criatividade por parte dos docentes em promover a criatividade de seus alunos - o implica em dificultar o processo do pensamento criativo – e o desinteresse por parte dos alunos em agir nas situações

que exigem mentes criativas. Aparentemente, essas situações se tornam desafiadoras no trabalho e na prática do exercício do potencial criativo.

Na perspectiva das escolas brasileiras atuais, a infraestrutura e a formação dos docentes são pontos desafiadores para a evolução do desenvolvimento do potencial criativo. Apesar desses fatores problemáticos, os docentes da categoria atual de professores, mesmo não oferecendo as condições necessárias para a expressão da criatividade, estão cientes e concisos em relação à importância do exercício e valorização da mesma, com base nos estudos de Alencar (1994).

Segundo Martínez (2002, p. 190), o discurso sobre a importância da criatividade é valorizado pelos profissionais que hoje estão nas salas de aula, porém na prática vemos o inverso disto, salvo exceções. A principal problemática de instituir as ferramentas que a criatividade permite em sala de aula, advém da dificuldade em articular as ações educativas a essa temática.

Alencar (1995) destaca que em respeito à criatividade, muitos profissionais ainda a associam-na a uma característica inata, ou seja, o sujeito já nasce com essa característica não sendo possível aprender ou ensinar sobre isso. De fato, esse ponto de vista comum é propício para minimizar as capacidades das crianças em relação ao pensamento criativo.

A autora citada anterior, crítica os cursos de formação de professores, pois não há uma preocupação em promover a criatividade, existe apenas na realidade que esses profissionais tenham conhecimentos específicos na área da pedagogia, deixando de lado a habilidade criativa. Esse é um fator que deve ser eliminado gradativamente, caso esses profissionais queiram cultivar a criatividade em sala de aula.

Outro ponto abordado está relacionado à falta de encorajamento dada pelos professores aos alunos, no que diz respeito às características relacionadas à criatividade como independência de pensamento, independência de julgamento, intuição, curiosidade e significação das tarefas realizadas. Nesse caso, os professores são mais favoráveis que os alunos se tornem obedientes, atenciosos, trabalhadores, sinceros e bem aceitos pelos colegas, em relação aos aspectos considerados necessários para um bom relacionamento social (ALENCAR, 1995).

Em relação ao professor e a família, Torrance (1976) afirma que as crianças tendem a desenvolver aquelas características que os seus professores e pais encorajam. O encorajamento serve de segurança psicológica e dá liberdade ao

pensamento da criança, o que resulta na facilitação da reação criativa e de interesse nesse sujeito.

Pensando na perspectiva da escola e da sala de aula como campo na prática da criatividade, *Como reverter à situação de desencorajamento e insegurança dos alunos?* A autora Virgolim (1994) destaca que a escola deve capacitar o aluno para lidar com os desafios da vida por meio da criatividade individual, no qual faça emergir fatores relacionados à realização humana; felicidade e prazer em aprender. Isso, claro, é um desafio aos educadores pelo fato de sair da zona de conforto do formato de mediador de conteúdo.

Em relação ao ambiente ideal de aprendizagem, Rogers (*apud* VIRGOLIM, 1978; 1986, p. 53) afirma que:

[...] o ambiente ideal de aprendizagem é aquele em que o indivíduo pode se realizar como pessoa, num contexto de relações humanas positivas, onde prevalece a valorização do eu, a par de relações desprovidas de ameaça ou de desafio às concepções que o indivíduo faz de si mesmo. Isso equivale dizer que este ambiente ideal positivo seria aquele em que a abertura à experiência, [...].

Para que haja esse ambiente de aprendizagem, se faz necessário repensar a educação, no que diz respeito aos conteúdos e a forma como a mesma é trabalhada, para que possa permitir a prática criativa. Sabemos que hoje, está se tornando cada vez mais difícil trabalhar com os recursos de memorização e reprodução com as crianças. Socialmente para o mundo do trabalho, não basta somente ter conhecimento, é necessário o exercício de pensar, imaginar e criar.

Alencar (2001, p.60), faz referência ao sistema educacional na perspectiva de repensar o compromisso da escola em ampliar o leque de habilidades a serem estimulados e a sensibilidade em perceber a satisfação e o prazer do aluno em aprender e criar. Entende também que o docente deve reformular a ideia do “aluno ideal”; no sentido do aluno obediente e que não tem independência em criar ou questionar o processo de aprendizagem; para trabalhar com questões que façam referência à importância dos traços de personalidade, afetividade, entusiasmo, dedicação, iniciativa e que favoreçam a expressão do potencial criador do aluno.

Para isso, o território da sala de aula juntamente aos aspectos da didática escolhida pela escola e pelo professor, poderão seguir caminhos que criem condições que promovam melhorias significativas ao desenvolvimento do potencial

criador. Com isso, destaco sugestões de aplicabilidade no contexto da sala de aula, como:

[...] a aplicação de atividades que proporcionem prazer ao aluno; o uso de atividade e exercícios que provoquem respostas originais e diferenciadas entre os alunos; a valorização das ideias originais dos alunos; a estimulação por meio da curiosidade através das tarefas de sala de aula; o encorajamento aos alunos para que apresentem e defendam suas ideias; o uso de diversas metodologias; a promoção de um ambiente de respeito e aceitação; e o reconhecimento da importância da criatividade em seus diferentes aspectos (ALENCAR, 2001, p. 62-63).

As sugestões feitas pela autora Alencar (2001) auxiliam ao professor que queira aplicar e desenvolver as habilidades criativas em seus alunos, visto que são embasados a partir do exercício de atividades criativas, da promoção e do reconhecimento do aluno como capaz de produzir algo original e significativo.

2.2.2 Subjetividade em sala de aula

A 'subjetividade' busca compreender a amplitude do ser social, de modo a buscar os fatores de determinação do processo social e das mudanças culturais existentes e contínuas em torno desse sujeito, considerado pela psicologia como sujeito psicológico (GONZÁLEZ REY, 2003). As mudanças culturais permitem entender como esse sujeito lida com as adversidades encontradas ao longo de um determinado período histórico.

A conceituação proposta por González Rey (2003) a cerca da subjetividade faz o resgate a perspectiva histórico-cultural e seus desdobramentos, a fim de compreender o indivíduo e sua atuação no mundo. Nesse sentido, o autor faz uma reflexão em torno do homem como autor de sua história e que se constitui por meio do pensamento, da reflexão e da vivência, do qual provoquem situações que exijam mudanças no quadro emocional do mesmo.

Para o autor, o exercício do pensamento agrega-se a linguagem e emoção. Entre o pensamento e a linguagem, "existe uma relação complementar, e também contraditória, em que um não se reduz ao outro, e nem é explicado pelo outro" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235). No caso da emoção, a relevância que se é destaca gira em torno da essência dos elementos que estão associados à existência do ser humano enquanto sujeito de sua história.

Nessa perspectiva o sujeito 'histórico-cultural', como é considerado pela Teoria da Subjetividade, por meio do pensamento e do exercício de novas práticas

sociais (como por exemplo, criação de um novo percurso até o trabalho), encara o novo em relação ao ponto anterior a fim de romper com as barreiras criadas por ele, o que resultará no aparecimento de novos focos de subjetividade social.

Em relação à Teoria da Subjetividade segundo González Rey (2003, p. 240), toda consideração em torno da 'subjetividade' vai de via com o modo social de convivência, entre isso é destacável que a orientação apresentada na perspectiva da subjetividade ressalta que “em todo o momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual”. Ou seja, para o autor, é difícil romper com a ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual, transpondo a ideia de movimentos inversos entre a subjetividade no modo social e aquela produzida no modo individual.

Com isso, cada vez mais é possível afirmar que a subjetividade está intrinsecamente associada à forma como o sujeito vivência e prática as experiências nas instâncias sociais, a fim de dar sentido e significado em seu processo de desenvolvimento.

Na medida em que a temática 'criatividade' avança a 'subjetividade' ganha força no sentido de analisar esse sujeito de potencial criativo e crítico. A característica associada à individualidade desses sujeitos permite compreender a importância de se trabalhar questões que estão em relação ao tempo de cada um e do coletivo, a forma da originalidade do pensamento e as características de personalidade.

Em via de relação com o processo de ensino e aprendizagem, a subjetividade assume papel de compreender esse sujeito na sua constituição social, entendendo que o social e o individual não se segregam na perspectiva de formação, mas se complementam. “Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 1). Desse destaque é levado em conta à emoção e a cognição, o pensamento e a linguagem, o individual e o coletivo.

No ambiente da sala de aula, a subjetividade caracteriza o perfil individual do sujeito que aprende e ensina, cabendo à significação e o sentido os pontos marcados do processo de aprendizagem. No momento que aprende, o sujeito cria estratégias para associar e significar o objetivo do conteúdo ao mundo histórico e social vivenciado por ele, a fim de criar vínculos que auxiliaram na compreensão do mesmo.

Para González Rey (2001, p.2):

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparece como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. Na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social.

Por isso, a sala de aula não deve ser vista pelo docente, família e sociedade, como espaço apenas de ensino conteudista. Deve-se compreender que o aluno em seu processo de formação, visto como sujeito individual e coletivo traz na bagagem aprendizagens múltiplas do mundo vivido e experimentado, que o auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares.

Tendo essa perspectiva às funções da escola, a mesma deixa de aparecer como algo isolado e fragmentando ao indivíduo, e passa a vivenciar um sistema mais complexo, como um todo, se constituindo dentro da sua significação e sentido. Ou seja, no caso do aluno, a escola passa a não olhar somente as condições escolares, mas o modo geral das condições sociais que o levaram a estar ali e a ser como é.

Em relação à compreensão da importância da subjetividade na educação, González Rey (2001) afirma que se deve abandonar, por parte, a ideia de naturalização dos processos associados à aprendizagem, pois em outros momentos do processo educativo há a presença do significado na composição do ensinar e aprender. Superando essa dicotomia histórica entre o social e o individual ou do afetivo e cognitivo, em que individualiza os papéis dos agentes em vez de compreendê-los como um todo, é possível alcançar resultados educacionais diferentes dos atuais.

Para o autor, a escola é um espaço criado para divergência, convergência e contradição social, no qual cria inúmeros sentidos e significados da sociedade e das formas de vida social. Em questão a educação, a mesma tem o objetivo de “não simplesmente efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana” (GONZÁLEZ REY, 2001, p.3).

2.3 COMO AVALIAR O POTENCIAL CRIATIVO?

A utilização do espaço da sala de aula em contribuir para o desenvolvimento da criatividade não pode reduzir-se à utilização de ações isoladas e pontuais como se a criatividade fosse simplesmente uma habilidade mais suscetível de ser desenvolvida a partir de estratégias relativamente simples. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, p. 193)

A sala de aula é território possível de ser explorado e inovado, para isso é necessário à vontade e a criatividade ousada do docente, o debate em relação às questões de políticas públicas e estruturais, entre as relações com a escola, a família e a comunidade. Segundo Martínez (2002, p.204), a elaboração de metas educacionais relacionadas à criatividade e a inovação, alimentam ações institucionais que possibilitam o surgimento de práticas criativas.

Para tanto, à existência de mecanismos a luz do direito não garantem formalmente nos seus textos o uso dos instrumentos criativos. Apesar disso, os documentos de origem jurídica e institucional destacam sobre a importância do papel do professor, em relação ao que se pode proporcionar ao educando.

Entende-se por meio da Constituição Federal de 1988, que o educando deve ter o “*pleno desenvolvimento da pessoa*”, ou seja, se visto as questões do uso da criatividade como potencializador das capacidades criativas respectivas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, esse deve ser considerado incorporado às ações cotidianas da prática educativa em sala de aula por meio do professor.

A Constituição Federal de 1988 (CF), principal dispositivo legal que ampara as garantias sobre a educação, no capítulo III seção I artigo 205, diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida Incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...].

Por meio da CF/88, é possível destinar as obrigações dos entes bem como assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ofertada na rede. E por meio desse instrumento legal outros documentos deram sua origem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). A LDBEN/96 exerce em seu conteúdo boa parte do que a CF/88 vem discutindo sobre as garantias e obrigações da educação, porém destina o texto a detalhar os modos de como e o que deve ser feito desde a educação básica ao ensino profissional e superior.

É destacável que o uso desses instrumentos amplia as garantias e deveres do educador e do educando, da sociedade civil e das instituições de ordem, porém para a especificação do que deve ser trabalhado ao prol do desenvolvimento do educando, parte para o alcance dos documentos nacionais de base legal, que detalha em por que, como e o que deve ser desenvolvido no ambiente escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um exemplo disso, pois determina estratégias, metas e diretrizes políticas que deverão ser alcançadas em dez anos por toda a rede de ensino público no País. Deste, foi instituído vinte metas que buscam garantir a qualidade do ensino ofertada bem como a garantia de direito de acesso, garantia do direito de educação básica e universalização do ensino.

Outro mecanismo legal e acessível aos docentes das séries iniciais da educação básica é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual assegura que todas as crianças até os oito anos de idade ou o 3º ano do ensino fundamental sejam alfabetizadas. O Pacto apresenta que as crianças desse período escolar devem compreender o domínio da escrita, bem como os domínios grafofônicos, a fluência da leitura e o domínio das estratégias de compreensão da escrita e da produção de texto.

Ambos os documentos buscam pela superação de objetivos como: a qualidade do ensino e melhoria no processo de aprendizagem, porém não destacam o uso da criatividade como instrumento de aprendizagem. Analisando esses documentos ao contexto da 'Criatividade', é possível reconhecer a existência de sua importância – como no processo de aprendizagem-, principalmente por ser um recurso para lidar com desafios futuros, como da área tecnológica por exemplo.

Alencar (2003, p. 131) afirma que muitos *“educadores salientam a necessidade de se preparar os alunos que estão hoje nos diversos níveis do sistema educacional para serem pensadores criativos e independentes”*. Para alcançar o sujeito plenamente desenvolvido e criativo, é necessário trabalhar em sala de aula questões que envolvam o estado emocional, o respeito ao individual, o estímulo de atividade que envolva o raciocínio crítico e que o mesmo passe a ser valorizado por suas produções.

Porém existe a questão, *Como desenvolver e avaliar o potencial do sujeito criativo em sala de aula?* Observando o sistema de alfabetização e letramento atual, a existência da avaliação é fundamental ao professor, ao aluno e a família para

saber o que pode e o que deve ser desenvolvido em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino, para que esse aluno não seja prejudicado.

O uso de teste, provas, trabalhos, atividades são as formas de avaliação mais utilizadas pelo professor. Por ser de cunho quantitativo, é observado por meio disso se o aluno realmente aprendeu ou não, sendo que a forma de detalhar isso é por meio da nota, o que no caso não serve para diagnosticar se a aprendizagem foi significativa ao aluno ou meramente reprodutora.

Outro fator de interferência são as exigências sociais, principalmente ao trabalho do professor exercido em sala, quanto ao resultado a ser obtido no final de um ciclo ou do ano letivo. As diversas esferas institucionais reguladoras, pais e comunidade tem um grau de importância no processo educativo, porém podem ser fatores inibidores da criatividade ao não cooperar como complementadores do processo criativo e educacional.

Para Alencar (1995), o conteúdo de cunho reprodutivista, desconsidera as capacidades dos alunos, as subjetividades e fortalece a padronização do ensino, de algum modo chega a alcançar a segregação entre o aluno que aprende mais e o que aprende menos, por só existir uma resposta certa. Dessa forma, a autora destaca que:

Na medida em que a escola contribuir para formar no aluno o pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos a enfrentar, de forma mais adequada, problemas futuros (p.85).

Nesta conjuntura, a autora afirma que não existe a valorização da pessoa do aluno, e nem ao menos o oferecimento de desafios e oportunidades para que haja a atuação criativa na escola.

No caso da 'Criatividade', a avaliação está ligada a capacidade de pensar do aluno de forma inovadora. Para isso, as experiências sociais e individuais se tornam subsídios necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o diagnóstico do bem-estar emocional do sujeito.

O pensar inovador exige do aluno um perfil de personalidade diferenciado que se associa à criatividade, o que no caso, torna-se uma espécie de avaliação para o professor identificar se o mesmo possui potencialidades criativas ou no que podem auxiliar para desenvolvê-lo.

Em relação ao perfil do sujeito criativo, Toren (*apud* Alencar, 2003, p. 132) menciona a existência de quatro competências desejáveis: “*comportamentais (como ter iniciativa), perceptuais (ser capaz de lidar com a informação de distintas perspectivas), afetivas (ter sintonia com o outro) e simbólicas (pensar criativo)*”.

Martínez (2002, p. 193) em questão as características pessoais à criatividade, trabalha na perspectiva de indicadores indiretos sobre o potencial do aluno, dos quais:

Motivação; capacidades cognitivas diversas, especialmente as de tipo criador; autodeterminação, independência; autovalorização adequada, segurança; questionamento, reflexão e elaboração personalizada; capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões; capacidade para propor-se metas e projetos; capacidade volitiva para a orientação intencional do comportamento; flexibilidade; audácia.

Todas essas características também estão ligadas a atributos como a flexibilidade, a intuição, a autoconfiança, e a habilidade de cooperação e tolerância interpessoal (ALENCAR, 1995; 2003).

Após uma análise do perfil do aluno e da turma, se faz necessário por parte do educador ter clareza sobre o que é que deve desenvolver e como fazê-lo. Se não houver essa clareza do educador em relação ao desenvolvimento da criatividade do aluno, o mesmo não terá êxito, o que gerará uma barreira ao educando.

Para o desenvolvimento do trabalho escolar criativo, Martínez (2002, p. 192) afirma que o professor deve se orientar por duas fases inter-relacionadas: “Primeira: Esclarecer o que se pretende alcançar e quais podem ser os indicadores do alcance desse objetivo; Segunda: Definir as estratégias e as ações que podem contribuir”.

Após o destaque dessas duas fases, o próximo passo proposto pela autora está em considerar ações específicas promovidas pelo educador ao educando por meio das disciplinas, atividades e dos campos de conhecimento, como a realização de: perguntas interessantes e originais; questionamentos; problematização; percepção de contradições e lacunas no conhecimento; e procurar informações que vão além (MARTÍNEZ, 2002).

Apesar dos esforços, grande parte das atividades elaboradas e desenvolvidas para promover a criatividade no contexto escolar é ineficiente. Ou seja, tem se esperado menos das produções criativas.

Em relação a isso, deve-se pensar no espaço da sala de aula como promovedor para o desenvolvimento da criatividade, não se reduzindo a utilização de “ações isoladas e pontuais como se a criatividade fosse simplesmente uma

habilidade mais suscetível de ser desenvolvida a partir de estratégias relativamente simples” (MARTÍNEZ, 2002, p. 193).

É preciso que o modelo de sistema de atividades seja redesenhado, pensando em transformação principalmente do trabalho pedagógico e incorporando as disciplinas e as atividades escolares aos elementos da experiência social e individual do aluno, coerentemente ao sistema de técnicas docentes. Entende-se que “o professor é um elemento bloqueador da expressão de novas ideias” (ALENCAR, 2003, p. 146), por isso, o mesmo deve reavaliar o modo de trabalho em sala de aula para com os alunos.

Com isso, cabe ao professor criar um espaço emocional; estabelecer relações criativas entre professor-aluno; respeitar à individualidade; e valorizar as produções individuais, conforme as ideias tratadas pela psicologia em relação à subjetividade. Assim como deslocar a atenção da avaliação para o processo de aprendizagem e de criação, utilizando do instrumento da autoavaliação e seus resultados como guia para a ação futura.

2.3.1 Somos todos criativos? Explorando o potencial criador e a espontaneidade no ambiente da sala de aula.

Criatividade é um fenômeno recorrente nas ações humanas, de forma que ele é multifacetado e complexo. Tem predominância em relação à personalidade criativa do sujeito histórico-social, ou seja, caracteriza um perfil de aspectos criativos frequentes encontrados em anos de observações.

Autores como Alencar (1995, 2003) e Torrance (1965) destacam que a definição do perfil criativo está envolto a produção de algo original ou reelaboração de algo significativo, em que o sujeito esteja emocionalmente estável. Levando em conta as relações afetivas, o ambiente integrador e a valorização que o profissional da educação faz sobre a imaginação e a fantasia (fatores potencializadores), principalmente nos primeiros anos escolares da criança.

Além dos aspectos que compõe o conjunto potencializador da criatividade, o ambiente é destacado como fator importante para prática de habilidade e ações criativas. No caso do ambiente escolar, a sala de aula é campo de atuação para a promoção das capacidades criativas, porém pode ser fator inibidor em detrimento do trabalho pedagógico proposto de natureza conteudista.

Contraopondo os fatores inibidores, Fleith (2001) destaca sobre a importância de se manter um clima favorável à criatividade no ambiente da sala de aula, entre professores e alunos. Todo processo criativo exige o contexto social do sujeito, a sua originalidade, e o treino e preparo para a produção de ideias nos diferentes campos do saber, tanto do aluno quanto do professor.

Por isso, é necessário cultivar habilidades criativas e estabelecer ambiente propício para o cultivo da criatividade em sala de aula. Considerando o ponto de vista de autores importantes da área da criatividade, Fleith (2001, p. 2) destaca sugestões de comportamentos e estratégias do professor, para promover a capacidade criativa dos alunos, como:

Comportamento do professor em sala de aula: - dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver suas ideias; - valorizar produtos e ideias criativas; - considerar o erro como uma etapa no processo de aprendizagem; - estimular o aluno a imaginar outros pontos de vista; [...] – ter expectativas positivas em relação ao desempenho da criança [...].
Estratégias de ensino: - dar o *feedback* informativo; - relacionar os objetivos do conteúdo às experiências dos alunos; - variar as tarefas propostas aos alunos, as técnicas instrucionais e formas de avaliação; [...] – oferecer aos alunos informações que sejam importantes, interessantes, significativas e conectadas entre si [...].

Além dessas considerações, o uso de atividades adequadas para o estímulo da produção criativa se faz necessária, ao ponto de proporcionar ao educando desafios e contribuições ao desenvolvimento das habilidades criativas. Disso, é possível destacar as atividades com que levam o aluno a produzir muitas ideias; a analisar criticamente os acontecimentos; que o estimule a levantar questões; e que explorem as habilidades de ‘prevê’ consequências para acontecimentos futuros.

Em relação à avaliação do desenvolvimento do processo criativo, Fleith (1997; 2001) destaca que os objetivos educacionais devem ser estipulados de acordo em flexibilizar o conteúdo e a prática pedagógica de ensino, bem como fortalecer a formação e a capacitação de professores, e as relações pessoais. Com isso, é necessário que o ensino atual crie extensões que visem o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, para que ele possa lidar com as situações futuras.

E por meio da perspectiva do processo criativo, do respeito ao individual e do uso de atividades que correspondam ao desenvolvimento das capacidades criativas, esse trabalho busca compreender a importância dessas ações e como se dão, atualmente, no cotidiano do ambiente escolar, em consonância com seus objetivos (constam na introdução).

3. METODOLOGIA

3.1 *Contextos da pesquisa*

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da observação e da análise crítica feita durante o processo de 'Projeto 4 - Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia', sendo esse dividido em duas fases com duração semestral entre os anos de 2015 e 2016. Nesse período, foi estabelecido o contato com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que ambas as turmas são pertencentes à mesma Escola pública, localizada em região de área nobre de Brasília.

O estudo sobre a criatividade em relação à escolarização, principalmente das séries iniciais, partiu do desenrolar das observações feitas durante o período citado acima, embora a escolha pela temática tomasse corpo durante o processo de regência, ocorridos no primeiro semestre na turma de 1º ano de 2016.

A partir disso ressalta-se a importância que deve ser dada ao processo do Estágio Supervisionado, pois somente puderam ser percebidas as necessidades e dificuldades recorrentes de uma sala de aula e a importância da formação dos profissionais de educação, por meio da oportunidade ofertada de atuação nesse ambiente escolar. Souza e Alencar (2006, p.22) citam sobre o curso de formação de professores na perspectiva de que esse "deveria ser um espaço gerador de profissionais excelentes, aptos a desempenhar, com sucesso, seu papel de construtores da cidadania".

Em relação ao estudo, as observações feitas geraram questionamentos em torno da criatividade em sala de aula e da relação que a mesma tem com a subjetividade do aluno, principalmente quando se trata da formação do professor em relação a promover a prática criativa da turma. As observações feitas serviram de ponto inicial para esse estudo, sendo necessário retorno ao local de origem da pesquisa para aplicação de instrumentos de coleta de dados complementares que pudessem fornecer informações primordiais para a elaboração dessa pesquisa.

Em relação ao ambiente da pesquisa, a escola pesquisada é de caráter público e pertence à unidade federativa do Distrito Federal, localizada na Asa Norte, área nobre de Brasília. O trabalho foi desenvolvido em turma de 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com autorização dos responsáveis institucionais e da professora da turma. Para isso, o estudo inicialmente foi dividido por fases. A

primeira fase se manteve em relação à observação da rotina da escola e da turma, principalmente das metodologias aplicadas pela educadora da classe. Na segunda fase, além das observações, fez-se necessário utilizar de intervenção pedagógica com os alunos, previamente elaborada junto à orientadora. Desta feita, foram aplicados planos de aula compatíveis com o avanço do desenvolvimento educacional correspondente a faixa etária da turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os pressupostos da abordagem qualitativa, pois essa modalidade permite um contato diferenciado e valorizado pelo pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa. Na composição do estudo, principalmente da ciência social, exige do pesquisador o olhar e a escuta sensível para que sejam capazes de transmitir o real e o necessário para a obtenção das respostas desejáveis. Como esse tipo de abordagem adotada, aproxima-se o pesquisador do objeto da pesquisa, e assim, respeita-se a subjetividade daqueles que participaram, principalmente na análise dos dados obtidos e na discussão do mesmo.

Minayo (2011, p. 21) destaca que, a pesquisa qualitativa responde a questões particulares que impossibilita de quantificar em relação a sua realidade. Ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes”, o que nesse caso corresponde a relações mais profundas, aos processos e aos fenômenos que não são possíveis de serem reduzidos à operacionalização de variáveis.

Deve-se entender que a abordagem da pesquisa qualitativa está voltada para o significado, ao invés de estatísticas que visam criar modelos regulares de ações, principalmente quando esse tipo de pesquisa é desenvolvido a partir de pessoas que fazem parte de um contexto histórico e possuem olhares subjetivos.

A construção da pesquisa, nesse caso qualitativa, se dá de forma espiral; em que se inicia com uma pergunta e termina com um produto que possa ser uma resposta ou uma interrogação a mais para futuras pesquisas. A pergunta inicial surge da indagação do pesquisador ao seu objeto de estudo. Entende-se que para o estudante-pesquisador, o método da observação auxilia em relação a encontrar o objeto de estudo, a questioná-lo e a achar possíveis soluções (MINAYO, 2011).

Para Minayo (2011, p. 26), a aplicação da abordagem qualitativa se dá por meio de alguns elementos necessários:

Para efeitos bem práticos, dividimos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória – consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; (2) trabalho de campo – consiste em levar a prática empírica a construção da teoria elaborada na primeira etapa; (3) análise e tratamento do material empírico e documental – diz respeito ao conjunto de produções adotadas pelo pesquisador.

Considerando o interesse da pesquisadora nos estudos e pesquisas da área da 'criatividade' na sala de aula em relação à subjetividade do aluno e do professor, se fez necessário para o levantamento de dados os pressupostos do estudo de caso.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso se caracteriza pelo estudo exaustivo e investigativo de um determinado objeto, no qual permite ao pesquisador se aprofundar no conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Em relação a isso, Yin, 2001 (*apud* GIL, 2008. p. 58) considera que o estudo de caso é um estudo empírico que “investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Na perspectiva da continuidade das fases citadas por Minayo (2011, p.27) para o sucesso da pesquisa, a utilização de coletas de dados se fez necessária, sendo, nesse caso, adotadas técnicas de: observação do cotidiano do ambiente da sala de aula definido para a pesquisa; utilização de registros de campo; e aplicação de exercícios que envolveram o aluno em seu processo inventivo e criativo, do qual posteriormente serviram de comparação com as atividades feitas pela docente regente da turma.

3.2 *Local da Pesquisa*

A pesquisa foi realizada em instituição de ensino de carácter público situada na Asa Norte, Brasília. Foram realizadas anteriormente, nessa mesma instituição, observações participativas e análise documental feitas durante o 'Projeto 4'- Estágio Supervisionado, em suas duas fases (observação e regência) no turno vespertino. Para a complementação dessa pesquisa, fez-se necessário o retorno a instituição de origem na qual foi trabalhado a questão de aplicação de exercícios de desenvolvimento do 'potencial criativo' para análise de dados e discussões posteriores.

A escolha da instituição, escola pública, se deu por fatores como: autonomia dos professores da rede pública de ensino; I - facilidade de acesso à instituição por meio de autorização da regional de ensino; II - pela qualidade e distribuição de escolas públicas do DF que privilegiam as séries iniciais do ensino fundamental; III - e familiarização com o ambiente escolar público devido a uma retomada de pertencimento a instituição por parte da pesquisadora.

No tocante às características do local selecionado, a escola possui ótima localização e conta com a diversidade de alunos residentes nas suas intermediações, como também de alunos das instituições de lares adotivos e das regiões administrativas adjacentes. No ano de 2011, depois dos esforços de pais e da comunidade escolar, a escola passou a atender também alunos com Deficiências Múltiplas (DMU), alguns na instalação da Classe Especial - que recentemente passou a ser chamada de ensino especial.

Em relação ao nicho social a qual pertence à instituição selecionada, localiza-se em uma quadra majoritariamente habitada por apartamentos funcionais pertencentes às Forças Armadas. Blocos pertencentes à unidade do exército militar, e por esse fato, a mesma possui parceria desde 2008 por meio do termo assinado pelo Coronel Santos Guerra denominado “Parceiro da Escola” com o exército brasileiro. Em questão desses fatores, a escola tem alto grau de rotatividade dos alunos, o que traz um diferencial no trabalho pedagógico dos profissionais que ali atuam. A estrutura da escola bem como seus profissionais é reconhecida e de destaque nas avaliações em larga escala feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

A escola é participante das avaliações em larga escala, como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que têm o propósito de produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização das escolas públicas; e Provinha Brasil, no qual tem o intuito de diagnosticar, fornecer dados e processar tabelas de ranques da educação no País.

Atualmente a escola atende alunos com idades correspondentes as séries iniciais do Ensino Fundamental - do primeiro ao quinto ano escolar, nos horários matutino e vespertino, principalmente aos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o currículo trabalha conforme o Currículo em Movimento da educação básica. Ao total, a demanda atual corresponde a 345 alunos. O quadro existente de

docentes regentes encontra-se na média de 18 (entre concursados e temporários), com graduação em pedagogia.

Em atendimento as normas básicas das instituições de ensino e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra-se na base do sistema da Secretária de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com a última atualização do ano de 2014. Esse é o documento norteador das propostas de atividades e avaliações desenvolvidas no espaço público escolar, em detrimento as necessidades dos alunos e da asseguuração de uma educação com qualidade.

Todas as informações necessárias constam nesse documento, desde as perspectivas cronológicas da história da instituição até os módulos de avaliação, os principais objetivos e a relação de bens e do espaço físico.

Em relação ao espaço físico, a escola conta atualmente com: dois blocos de sala sendo ao todo onze salas de aulas; uma sala/ laboratório destinado a alunos com altas habilidades – alunos da escola e comunidade; laboratório de informática com computadores acessíveis e horários destinados a utilização do mesmo por cada turma; cantina – apesar do lanche ser servido nas salas de aula; laboratório de artes; salas de recursos pedagógicos; sala para atendimento destinado ao psicólogo e ao serviço social; sala de leitura (biblioteca) – com horários específicos para sua utilização por cada turma e livre acesso no intervalo; sala de acompanhamento pedagógico; pátio – com gravuras lúdicas no chão e paredes; quadra poliesportiva (basquete e futebol); parquinhos de areia (interno e externo pertencente à quadra residencial); banheiros, para alunos e para funcionários; cozinha; e as salas da administração (direção, secretaria principal, sala dos professores e coordenação pedagógica). Além disso, também possui rampas de acesso para alunos cadeirantes, portas amplas em todas as salas de aula e na entrada principal, e janelas que possibilitem um arejamento adequado ao ambiente – pela falta de ventiladores e/ou ares-condicionados.

No que concerne à sala de leitura, existe em seu ambiente um aspecto lúdico e atrativo aos alunos que foi bem planejado, principalmente porque ao centro da mesma existe a simbologia de uma ‘árvore do saber’, onde se encontram livros e gibis – alguns até dependurados como frutos, que complementam os recursos do livro paradidático e das atividades em sala de aula.

De maneira geral, cada sala possui atualmente carteiras e cadeiras suficientes para atender a demanda da escola; quadros brancos e negros; armários individuais dos professores; armários e materiais do antigo projeto ciências em foco (MEC); televisores; dvd's players; mesa e cadeira do docente; cantinho da leitura; materiais para uso lúdico; e murais internos e externos para exposição das atividades realizadas pelos alunos durante o bimestre/ data comemorativa. De patrimônio de uso coletivo, a escola dispõe de: caixa de som; armário de brinquedos coletivo – para uso dos alunos no intervalo; retroprojektor; fotocopiadora; e computadores.

No início do ano letivo, pais e/ou responsáveis recebem uma lista de materiais necessários para que cada criança tenha acesso a recursos extras na aplicação de atividades rotineiras do ambiente escolar. Desses recursos de fácil acesso aos docentes e alunos, conta-se com: papéis de diversas cores, formas, texturas e tamanhos; tintas guache; lápis e giz de cera; massa de modelar; e outros.

O uso desses recursos em sala de aula auxilia o professor na construção de ambientes criativo, no qual é possível a exploração por parte dos alunos em novas propostas de aprendizagem em relação a determinados conteúdos. Apesar disso, para a criação de ambientes criativos se faz necessário que o contexto escolar esteja preocupado em favorecer o prazer de autorrealização dos seus alunos e a flexibilização do ensino voltado para a fantasia e a potencialidade do desenvolvimento criativo (VIRGOLIM, 1994, p. 54).

3.3 *Sujeitos da pesquisa*

Integram o estudo, além da pesquisadora: quinze (15) alunos, sendo esses nove (9) meninos e seis (6) meninas de idades entre 6 e 8 anos; e a docente, com formação no curso de pedagogia e experiência de dez anos de magistério. A escolha da turma se deu pela aproximação com a docente durante o 'Projeto 4 – Estágio Obrigatório', sendo que ambas as fases foram feitas com turmas de primeiro ano, mesma escola e mesma professora que teve disponibilidade em participar e colaboração com a pesquisa.

A turma pesquisada tem número maior de meninos que de meninas, o que foi um diferencial na observação, descrição e análise dos dados retirados. Outro ponto destacável e que muda a dinâmica da execução de algumas atividades é que uma

das alunas possui Síndrome de Down, apesar disso a mesma está em quadro evolutivo de escrita, leitura e didática matemática, bem mais do que alguns colegas da turma.

Por conta dessa diversidade, é notória a dificuldade de adaptação de alguns materiais e conteúdos a essa aluna, principalmente porque o próprio Ministério da Educação (MEC) até o momento dessa pesquisa, não desenvolveram recursos didáticos e paradidáticos e os disponibilizaram as escolas, o que dificulta –em alguns momentos- o trabalho da professora.

A professora regente da turma colaborou com a pesquisa disponibilizando a sala de aula para a observação e aplicação da pesquisa, fornecendo os planejamentos das aulas, apresentando as suas perspectivas, demonstrados interesse em auxiliar a pesquisadora e expondo as atividades realizadas ao longo da realização do mesmo.

Para que a pesquisa fosse factível, houve a colaboração/participação da equipe gestora em fornecer o suporte necessário à sua consecução. Nenhum objeto foi ignorado, porém cabe destacar que alguns não são relevantes ao objetivo do trabalho, que no caso é de compreender o uso da criatividade do professor e o seu desenvolvimento em sala de aula e a relação da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Na intenção de preservar a identidade dos alunos, docentes e instituição, nenhum nome foi divulgado ao longo desse trabalho de pesquisa.

3.4 *Instrumentos de coleta de dados*

Para essa pesquisa, se fez necessário, além das Observações *in loco* – junto à turma; o Registro de Campo, como mecanismo de memória para elaboração da reflexão e verificação dos processos criativos no ambiente escolar; e as Atividades desenvolvidas tanto pela pesquisadora, quanto os que tiveram base das obras de autoria de Virgolim (2005); e Alencar (2002), para análise das produções criativas dos alunos participantes.

Outro instrumento utilizado corresponde às atividades que a docente utiliza com os alunos cotidianamente em sala de aula, e que a mesma entende como desenvolvedores das capacidades criativas. Dessa forma, é possível analisar as

Atividades propostas pela pesquisadora – com embasamento teórico na área de ‘Criatividade’ – e as Atividades rotineiras que a docente promove em sala.

3.4.1 *Observações participativas*

As observações participativas foram fundantes para a caracterização da fundamentação e escolha do tema dessa pesquisa, como também auxiliou na análise dos dados aplicados nas atividades destinadas a desenvolver o ‘potencial criativo’ e nas produzidas pela docente regente da turma. A observação como técnica de coleta de dados perpassa por todas as etapas de produção da pesquisa, que vão da criação do problema; hipótese; a análise; e a interpretação de dados. Segundo Gil (2008, p.100), “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico”.

Desse modo, a opção pela utilização da observação no primeiro momento da pesquisa fortaleceu a concepção da pesquisadora em relação ao seu objeto de estudo. A partir do momento de ingresso para a observação no ambiente escolar e adaptação a rotina da sala de aula, foi possível por meio da interação com a professora e a turma, criar uma dinamicidade entre a proposta da pesquisa para aplicação das atividades e o respeito ao espaço da professora regente e aos trabalhos desenvolvidos rotineiramente. Por ser considerada de caráter técnico, a observação exigiu de autorização da professora e turma, pois significa momento de ruptura da rotina escolar pela existência do sujeito observador, não obstante ao desconforto que é ser pesquisado pelo outro.

Para Gil (2008, p.101), o método de observação:

[...] apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social tende a ser reduzido.

Ainda segundo esse autor, existe um fator que interfere a prática da aplicação do método de observação, no caso:

O principal inconveniente da observação está em que a presença de pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados,

destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados poucos confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças a sua privacidade. (GIL, 2008, p.101)

Apesar da existência desse fato, Gil (2008, p. 103) afirma que na aplicação de uma observação participante, que foi utilizada como técnica de pesquisa desse estudo, o observador chega ao interior da pesquisa por meio da vivência intensa, da participação real do conhecimento da comunidade e das situações que o cercam, e até certo ponto assume o papel de um membro.

Em suma, a observação participante corresponde à parte essencial de uma pesquisa qualitativa, pelo fato de que o pesquisador se posiciona em relação ao interlocutor no seu espaço social, ou seja, ele vivencia a essência do cenário de pesquisa e dialoga com a comunidade e se põe no lugar do outro. Nesse sentido, “a observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos as suas representações e a desvendar contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2011, p. 70).

Nesse sentido, conforme os autores caracterizam a observação participativa, a pesquisadora se relacionou com o grupo de modo a vivenciar o contexto e as práticas rotineiras. Todo o processo investigado ocorreu no espaço escolar, no turno vespertino em turma de 1º ano do Ensino Fundamental e foram feitas ao longo do ‘projeto 4 – estágio obrigatório’, no período de 2015 a 2016.

Para a complementação dos dados da pesquisa, o retorno à instituição para aplicação de atividades direcionadas ao objetivo da pesquisa foi necessário, o que gerou observação e análise crítica em relação ao comportamento do grupo sobre as propostas da pesquisadora, como também foram levados em consideração às atividades trabalhadas pela docente da turma.

3.4.2 *Registro de Campo*

Em relação ao registro de campo, Minayo (2011, p. 71) destaca que o mesmo é um instrumento contínuo da observação participativa, no qual o pesquisador escreve todas as informações e vincula os fatos a suas representações que não fazem parte do material de outro instrumento de pesquisa, como por exemplo, de uma entrevista.

As observações feitas durante a pesquisa geraram um volume de informações sobre a rotina da classe e de seus membros, sendo esses registrados por escrito em caderno de campo, o que facilitou a análise da pesquisadora em momentos posteriores. As anotações eram realizadas à medida que as aulas iam se sucedendo, em conformidade com as observações e com a aproximação da narração dos fatos reais que se recorreram.

Do registro escrito, também foi levado em consideração às falas dos alunos e da professora, quando possível, por ser um movimento de externar o que pensam, os anseios, as curiosidades, os desafios e a autoconfiança naquilo que entendem e/ou acreditam, ou seja, a relação com o eu interior.

3.4.3 *Atividades Desenvolvidas*

No decurso do 'Projeto 4 – Estágio Obrigatório' a pesquisadora aplicou exercícios de caráter obrigatório da regência, que abordaram questões de natureza conteudista, embora adotados mecanismos lúdicos para tais finalidades. Porém para a questão desse estudo, o aproveitamento desse material ficou voltado para as observações da rotina da sala de aula, sendo necessária a aplicação de atividades específicas da área da Criatividade.

As atividades produzidas pela pesquisadora, realizadas pelos alunos e analisadas partiram da leitura dos livros de autoria de Alencar (2002) e Virgolim (2005), no qual foi possível destacar exercícios de análise das capacidades criatividades e desenvolvedoras de potencialidades. Essas também serviram de amostra para análise da pesquisa, principalmente no ambiente da sala de aula – em especial de escola pública do DF.

De fato, esse mecanismo adotado possibilitou investigar questões que autores como Alencar (1995); Csikszentmihalyi (1988); e Torrance (1976) e outros, vêm destacando em relação à perspectiva do desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar.

Para esse estudo, foram observadas cinco amostras de atividades diferentes, dessas, quatro pertence à pesquisadora e foram aplicadas em momentos distintos, e uma pertence à professora regente no qual foi escolhido pela mesma como 'atividade de potencial criativo'.

A primeira atividade desenvolvida, para essa pesquisa, foi se aplicado em duplas (preferencialmente, grupo com menina e menino) escolhidas pela pesquisadora para a prática da atividade. Esta atividade teve o intuito de gerar desenhos voltados para a criação de um mundo imagético dos participantes, sendo o ambiente considerado como fator importante da interação e para percepção da subjetividade de cada componente.

Em relação a segunda atividade, esta foi produzida pela pesquisadora a partir das leituras bases sobre criatividade e educação, buscou-se desenvolver um mundo imagético a partir das perspectivas de vivência escolar de cada sujeito por meio da reflexão. A terceira e quarta atividades foram retiradas do livro de temática direcionada a 'Criatividade' da autora Virgolim (2005), a qual apresentam uma série de possibilidades de exercício a serem desenvolvidos em sala de aula, a fim de que possibilitem o processo de germinação de ideias criativas.

Para esse estudo, foi levado em conta que:

As curvas desenvolvimentais da maioria das capacidades que se pensa estarem envolvidos em pensamento criativo seguem um padrão muito diferente da maioria dos outros aspectos de crescimento. Por essa e outras razões parece importante que professores, conselheiros, administradores e outros se familiarizem com as características de nível de idade do pensamento criativo de crianças e o processo pelo qual essas capacidades se desenvolvem. [...] Como acontece com outras características de nível etário, nunca é correto fazer uma declaração genérica sobre a criatividade de todas as crianças em um grupo de idade. É possível identificar características proeminentes que são comuns entre crianças de determinada idade (TORRANCE, 1975, p. 103).

Como também, acrescentam-se os destaques feitos por Alencar (1990, p. 15), sobre o que deve existir no ambiente escolar:

A importância de se criar um espaço maior para a fantasia e para o jogo imaginário tem sido também apontada como fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. Este aspecto é significativamente trabalhado, por exemplo, no Japão, onde há um interesse em manter viva a fantasia da criança, através de jogos, canções, leituras, participação e elaboração de peças teatrais.

Com relação às produções desenvolvidas pelos alunos, docente e pesquisadora esse estudo buscou apreciar, em conformidade as leituras bases, as capacidades de desenvolvimento da criatividade no espaço escolar e a relação que o docente e/ ou instituição promovem e motivam o potencial criador dos alunos.

4. ANÁLISES DE DADOS

Nesta parte do trabalho, foram analisados e interpretados os dados recolhidos durante a pesquisa no ambiente escolar, na qual foram aplicadas atividades direcionadas a temática da criatividade para fins de constatação dos objetivos desse trabalho. Para a obtenção e complementação dos resultados, foram feitas: observação participativa e análise dos trabalhos desenvolvidos pela docente regente, feitas durante o 'Projeto 4 – Estágio Obrigatório', dos quais complementaram a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em ambiente da sala de aula.

Partindo disso, o objetivo do estudo ganhou características próprias e foi se definindo de acordo com o que foi observado e anotado em sala de aula. Todas as anotações serviram para definir a linha de pesquisa, do qual gerou reflexão a cerca da Criatividade e da aplicabilidade em sala de aula. Para a constatação gerada durante a reflexão e releitura do espaço escolar, se fez necessária investigação, por meio de atividades direcionadas, elaboradas pela pesquisadora e pelos autores estudados nesse trabalho com o intuito de discutir e compreender o uso desse instrumento pedagógico em sala de aula.

4.1 *Observações Participativas*

Durante o desenvolvimento das observações participativas, foram constatadas situações em que os alunos tinham dificuldade de sair do padrão de pensamento comum em relação às atividades propostas, tanto as rotineiras elaboradas pela docente quanto as aplicadas pela pesquisadora. Possíveis situações de mecanização das atividades podem ser os responsáveis pela falta de criatividade dos observados.

Atividades fotocopiadas, repetitivas e as que possuem uma única resposta certa, como foram visto, gera fatores inibidores da criatividade. Alencar (2003) destaca que persiste atualmente no sistema educacional o ensino voltado ao passado, à memorização, a repetição e a obrigação de existência de uma única resposta correta, não permitindo o erro. O erro, segundo a autora, é visto como um fracasso ao ensino.

Das observações foi possível notar que a rotina pré-determinada aplica as noções de espaço e tempo, como: ordenação das mochilas, das funções em sala de aula, ordenação das carteiras e do cotidiano das atividades. De certo modo, a rotina faz parte do planejamento feito pelo professor, principalmente os das séries iniciais, no qual auxilia o aluno nas questões de temporalidade e da intenção das atividades propostas. Leal (2004, p. 2) afirma sobre a rotina:

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Porém, vale ressaltar que a rotina não deve fazer parte do tempo de sala de aula para a realização de atividades enfadonhas e repetitivas, mas deve ser vista como período de reflexão constante da prática social. Dessa maneira, a possibilidade de oferecer espaço para o desenvolvimento da criatividade possibilitada pelo professor, permite ao aluno conhecer as suas capacidades.

Em relação ao reflexo da padronização do ensino e as dificuldades dos alunos, o exemplo que se segue foi feito durante a construção da atividade do dia das mães para exposição no mural. No período de 02 de maio de 2016, cada criança deveria construir uma frase em um quarto de papel branco, respectivo ao que eles gostariam de falar sobre as suas mães ou sobre o dia das mães em si. Para isso, a professora chamava aluno por aluno, voltada ao quadro branco, e solicitou de cada um a elaboração da frase.

Naturalmente, foi observada uma sequência de frases repetitivas e pouco criativas por parte dos alunos, aparecendo com frequência à frase “*Mamãe, eu te amo*”. Desta feita, pode-se pensar na possibilidade de mecanização das produções textuais desde a educação infantil, ou talvez, a falta de promover ações imagéticas com os alunos. Alencar (2003, p. 144) aponta a prevalência “de uma cultura de aprendizagem que estabelece limites muito abaixo das possibilidades, o que ocorre desde os primeiros anos de escolarização”.

Foi notória a dificuldade dos alunos em elaborar frases diferenciais, que saíssem da perspectiva coletiva vivenciada por eles em outros momentos. Em contraponto a isso, Martínez (2002, p. 193) afirma que para “desenvolver a criatividade dos alunos supõe incentivar sua expressão criativa concreta”.

Durante a aplicação dessa atividade, a docente buscou apresentar novas ideias aos alunos, como: *“Do que sua mãe mais gosta?”*; *“O que sua mãe gosta de fazer?”*; *“Sua mãe é especial pra você?”*, para que os mesmos pudessem transpor na fala e no papel novas perspectivas de um olhar sensível a cerca de como você vê o outro, ao invés do comum esperado. Ao final, cada um deveria desenhar sua mãe conforme as características mais consideráveis das reais.

Outro ponto destaque do dia observado foi à fala de dois alunos do qual foram interessantes após a docente questionar: *“Como é sua mãe?”*. Uma das falas disse: *“Minha mãe é amarela, tia. Por isso, vou pintar ela de amarelo”*; outro aluno vendo a mesma atitude da colega disse a professora: *“Vou pintar minha mãe de marrom, eu sou marrom que nem ela”*. Disso, ficou perceptível um momento de reflexão ao perceber que desenhos comuns, vistos em outros momentos e atividades, não os representam o que de fato é curioso para crianças dessa faixa etária. Em relação a docente, a mesma relatou que é necessário permitir a visão dos alunos a cerca dos que eles consideram significativos na transposição da realidade ao desenho.

Em outros momentos fortuitos, os alunos eram expostos a atividades que exigiam uma nova perspectiva do qual promoviam o potencial criativo de cada um, porém como visto no exemplo anterior, ocorria uma série de repetições de falas e principalmente de desenhos entre eles. Entendo que talvez isso ocorra com tanta frequência por conta de atividades direcionadas que são aplicadas comumente em várias fases do sistema educacional, e que facilitam uma padronização do olhar do aluno no ambiente escolar.

Em consonância a isso, durante a observação feita no dia 17 de maio de 2016, a docente planejou para a aula a leitura de livro paradidático infantil. A leitura é um dos recursos mais utilizados durante o processo de alfabetização do aluno, principalmente de que por meio dela “é possível criar um espaço emocional onde às ações e reflexões do professor contribuem para a aplicação da criatividade do estudante em seu próprio processo de aprendizagem” (MITJANS MARTINEZ, 2002, p. 194).

A turma ficou disposta em círculo no chão e foi sendo feita por parte da docente a leitura do livro, com apresentação das gravuras a cada página lida. Ao final foi aberta roda de debate, com perguntas propositais, para que os alunos pudessem fazer um momento de reflexão a cerca do que viram por meio das gravuras e do que entenderam do contexto da história.

Durante o andamento da atividade, foi entregue para cada aluno uma folha branca A4, no qual os mesmos deveriam desenhar fatos que mais os chamaram atenção da história lida. Porém, todos os desenhos deveriam conter os personagens principais e o título da história, além da identificação. Notei, durante o desenvolvimento da atividade, que muitos dos desenhos faziam referência ao mesmo trecho da história. Talvez isso tenha ocorrido por ter sido algo mais próximo e vivenciado dos alunos, ou pelo fato de ter chamado mais atenção.

Para Vigotski (2009), as marcas referentes das experiências acometidas e assimiladas durante a primeira infância, são reproduzidas em outros momentos da vida, como no desenho ou na produção de algo novo. Isso ocorre devido à plasticidade que o cérebro tem em buscar facilitar a adaptação do homem para o mundo que o cerca. A imaginação faz parte desse processo e exige do sujeito a experiência anterior para projeção futura ou criação de algo novo.

Esse mesmo autor afirma que:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Ou seja, a perspectiva dos alunos desenharem a história da leitura feita em sala de aula, do qual gerou desenhos similares da mesma situação, provavelmente tenha correspondido à análise de um sistema comum de poucas experiências de atividades que exigem da criança o uso da imaginação, da criação e a fantasia. É claro que para a criança a produção de experiência é menor do que a de um adulto, por isso esse também seja um fator de dificuldade no momento de criar algo.

Possivelmente, esses mesmos alunos encontrem dificuldade de desempenhar novas concepções a depender de uma atividade que exija o uso das capacidades criativas, como foi constatado em outros momentos durante a observação participativa.

Uma das atividades elaboradas pela docente para acompanhar o processo de escrita, aprendizagem e nível de alfabetização dos alunos, chama-se “*Caixa Vermelha*”. Os alunos da turma observada já sabiam o que fazer, no caso teriam de pegar um dos objetos de dentro da caixa (como exemplo: carrinho ou boneca) de forma aleatória e deveria escrever algo contendo o nome do objeto em algum momento.

Em sua grande maioria, as frases criadas pelos alunos estavam ligadas as características do objeto ao invés de aspectos diferenciais. Em exemplo a isso, um aluno pegou da “caixa vermelha” um carrinho de cor verde, arredondado e escreveu da seguinte maneira: “O carro corre na pista”. Ao final da atividade, cada um deveria desenhar e nomear a folha para a apresentação da escrita espontânea aos pais. A atividade descrita foi realizada no segundo momento da aula do dia 17 de maio de 2016.

Nesse tipo de atividade é possível notar o processo de aprendizagem do aluno e da turma, percebendo o nível em que se encontram na alfabetização e letramento. Nos dias observados, as atividades eram direcionadas ao processo de alfabetização e letramento.

Porém percebe-se dessa atividade em relação à criança a antecipação da ação comum do objeto, mas não há manifestação de aspectos que possam envolver algo fora do considerado padrão, ou seja, existe a falta de originalidade nas respostas. Em relação à criatividade, a originalidade e a infrequência de respostas comuns é um dos pontos de potencialidade criatividade no sujeito.

Porventura, isso advém da frequência dos trabalhos escolares que dão pouca margem a imaginação e a fantasia ou da importância dada pela família no tocante ao desenvolvimento do potencial criativo.

Segundo Virgolim (2005, p.20):

Não só na escola, mas também com relação à família, observamos a importância que os pais assumem no desenvolvimento do pensamento criativo de seus filhos. Muitos autores têm observado que o comportamento parental pode afetar de forma favorável ou desfavorável as habilidades criativas dos filhos.

No que se refere à escola, percebe-se o uso limitado das capacidades dos alunos, possivelmente seja pelo fato de desconhecimento ou medo. Visto que essa situação acontece por motivo de a escola se preocupar com a transmissão dos conhecimentos passados, o cumprimento de metas e a manutenção de valores - como a organização da sala e o silêncio.

Por esses motivos foi possível questionar sobre o incentivo a prática criativa na escola, de modo que “Será que a escola não reconhece a importância da imaginação e da fantasia na infância, e entende equivocadamente que o conteúdo repetitivo é o melhor caminho para o desenvolvimento do aluno?”. Alencar (2002, p.

15) discute sobre as condições pelas quais as escolas brasileiras desacreditam da importância da promoção de potencial criativo nas salas de aula:

No Brasil, o que também observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso, que tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulos, de encorajamento e de um ambiente favorável a seu desenvolvimento. Isto naturalmente ocorre de forma mais significativa entre sujeitos do sexo feminino e das camadas de baixa renda.

Essa falta de encorajamento, de estímulo e de um ambiente favorável é notável no ambiente escolar ao mesmo ponto que foi citado por outros autores ao longo desse trabalho. Destaco a afirmativa da autora na perspectiva da significação do potencial criativo no sexo feminino, principalmente pela leitura livre dos desenhos e falas recorrentes durante a observação participativa.

Poucas meninas do grupo observado conseguiam pensar além do padrão comum esperado, a transposição do convencional ao novo era de modo sucinto e pouco evidente, ao contrário das características dos desenhos do grupo masculino (FIGURA 1).

Figura 1 - Desenhos de menina e menino



Fonte: Arquivo Pessoal (2016).

Nota-se dos desenhos acima características relacionadas às expectativas da sociedade sobre o papel sexual. Nesse caso, Alencar (2003, p. 104) afirma que, é

esperado menos das mulheres do que dos homens no que diz respeito às contribuições tecnológicas e as descobertas. Essa visão social impera desde o início da vida do indivíduo, limitando ou ampliando a depender do interesse, e os associando aos traços de personalidade. Para a criatividade, esse fator interfere de forma que:

[...] Essa divisão tende a limitar o comportamento exploratório e a bloquear o desenvolvimento em determinadas direções. Uma ênfase exagerada na diferenciação dos papéis sexuais limita, pois, certas áreas de experiência e de pensamento, reduzindo desnecessariamente a possibilidade de crescimento do indivíduo e o uso de seu potencial para criar e se expressar. (ALENCAR, p.105).

Esse e outros fatores compõem o grupo de barreiras que impedem a progressão da criatividade no ambiente escolar. De fato, podemos reconhecer que o meio social e a escola em que a criança está inserida pouco sabem sobre a importância de ensinar a criatividade e a desenvolver as potencialidades.

Grande parte dos educadores e pessoas comuns da sociedade acreditam que a criatividade é um “dom” presente em grupo seletivo privilegiado, do qual é incorporado desde seu nascimento. Outros acreditam que isso ocorre por meio de um lampejo que se dá em um determinado momento da vida do sujeito. Ambas as ideias são errôneas a ponto de enganar e desqualificar o papel importante que a ‘Criatividade’ tem na vida do sujeito, principalmente no desenvolvimento escolar.

Em relação a isso, Alencar (2002, p.26) faz destaque sobre a visão errônea do educador sobre a criatividade:

[...] ideia errônea sobre a criatividade que deve também ser desfeita é a de que esta ocorreria apenas em atividades artísticas, desconhecendo-se que a mesma pode se manifestar em qualquer atividade e em qualquer área de atuação. Esta ideia é também muito comum entre professores e diretores de escola. [...] A grande maioria esperava também receber receitas prontas, sem ter que vivenciar o processo de produção de ideias e de resolução criativa de problemas.

Cabe compreender que todo ser humano é criativo, podendo ser alguns mais ou menos, talvez dependendo somente das variáveis. Ainda não se sabe a proporção do poder da mente humana e o limite a ser explorado.

De acordo com Alencar (2002), o desenvolvimento da capacidade criativa se dá de forma progressiva, juntamente ao processo de ensino-aprendizagem, por meio dos fatores como: a promoção de um ambiente favorável que contribua para o desenvolvimento das potencialidades; a atenção sobre os fatores motivacionais e emocionais do sujeito; a realização de perguntas instigantes, originais e

interessantes; solução de problemas; auto avaliação; flexibilidade do ensino; capacidade de independência e determinação; invenção ou expressão poética de algo novo; e oportunidade de encorajamento e apoio familiar e social.

No que tange a educação e a criatividade, Martínez (*apud* ALENCAR, 2003, p. 139) vem se dedicando a esse estudo e propõe o que ela denomina “de sistema didático integral, do qual tem o intuito de criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criatividade na escola”. O modelo contempla vários elementos do processo de ensino-aprendizagem, como objetivos, métodos, avaliação, material didático e do clima da sala de aula. Todos esses fatores fazem parte de novas perspectivas da relação educação e criatividade, que muitos professores desconhecem.

Notadamente, durante as observações participativas feitas foi possível perceber que a docente regente buscava sempre explorar atividades que envolvessem a ludicidade, o ensino e a psicomotricidade, como: preguicinha; quadro de valor de lugar, para trabalhar a matemática; produções textuais coletivas e individuais; pula corda; e outros. Como também, atividades individuais que ao final eram compartilhadas ao grupo maior por meio do diálogo, como o “*Projeto Roda Literária*” (FIGURA 2).

Figura 2 - Projeto Literário



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

O projeto tinha por intuito compartilhar entre as crianças, a cada quinze dias, um livro paradidático do qual deveriam fazer a leitura em casa e produzir no catálogo bibliográfico individual, sua expectativa e entendimento a cerca da leitura para compartilhar com a turma em momento estipulado. Considero que essas atividades

são importantes no processo formativo do aluno, principalmente referente aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

O uso da leitura, como observado, para as turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental levam o aluno ao mundo imagético e da fantasia. A pesquisadora recorda-se de que durante as leituras eram os momentos em que os alunos mais participavam da aula, questionando e compartilhando aos colegas seu ponto de vista. Outros recursos como filmes e produções textuais estavam inclusas na rotina das crianças, sendo eles material complementar ao processo de aprendizagem.

Apesar do uso desses recursos para o fortalecimento das capacidades dos alunos, em momentos, foi possível notar no planejamento das aulas a características de atividades padronizadas, uso de folha fotocopiada com frequência e pouco uso de atividades elaboradas pela própria docente regente, que buscassem para além do conteúdo comum.

Alguns autores consideram que a própria formação do professor promove o desconhecimento das práticas pedagógicas lúdicas e criativas, que vão além da aplicação do conteúdo meramente e de atividades preestabelecidas. “Os aspectos formativos, muitas vezes, são abordados de forma restrita e específica, e nem sempre os métodos utilizados contribuem para que estes adquiram um sentido real para os sujeitos em formação (MARTÍNEZ, 2002, p. 198)”. Ou seja, devem ser incentivadas durante o processo de formação do professor, disciplinas que envolvam a criatividade significativa por meio do sistema de ensino-aprendizagem.

No caso de professores criativos, notamos que a procura por essa temática advém da informação adquirida pela formação continuada e a quebra do modo tradicional de lecionar – o que em certos casos, podem não ser estimulado pelo próprio ambiente escolar.

Para Souza (2006), grande parte da queixa dos alunos de pedagogia sobre a criatividade e sua aplicabilidade em momento posterior – como no trabalho - está relacionada ao currículo do curso e aos docentes da Educação Superior, dos quais não promovem adequada formação e práticas criatividades em sala de aula. Esses fatores são considerados por interferir na aprendizagem e na expressão criativa dos alunos. Sendo que autora também faz considerações a outros fatores como:

[...] várias barreiras diretamente relacionadas ao professor, incluídas no checklist, como “Poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas sobre estratégias de ensino”, “Desconhecimento de textos (livros e/ou artigos) a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula”

e “Falta de entusiasmo pela atividade docente” não foram apontadas pelos docentes participantes do estudo. (p. 29-30)

Apesar desses fatores sobre a formação do docente em relação à criatividade, a escola deve se preocupar com a preparação do indivíduo em contexto total de desenvolvimento, principalmente a respeito do desenvolvimento da subjetividade do aluno, como ressaltado em outros momentos ao longo deste trabalho, no qual deve levar em conta a importância de desenvolver um ambiente favorável para as potencialidades humanas, as motivacionais e promotoras de reflexão.

E, além disso, o docente deve se atentar as problemáticas relacionadas à padronização do ensino, como foi visto com recorrência durante as observações participativas. Nem todo conteúdo é interpretado da mesma maneira, cada aluno tem seu modo de aprender, de ensinar e de significar o mundo que vivência.

4.2 Atividades Desenvolvidas

As atividades desenvolvidas, colhidas para análise do potencial criativo da turma observada, se deram em decorrência da observação feita durante a aplicação de regência, proposta pela pesquisadora, no decurso do “Projeto 4 – Estágio Obrigatório”. Posteriormente, se fez necessária aplicação de atividades direcionadas, conforme apresentadas seguidamente, a testar o potencial criativo dos alunos para constatação das questões levantadas nos objetivos desse trabalho.

No decorrer das observações participativas foi possível pontuar fatores que levam o aluno a desmotivação das capacidades criativas, como exemplo, a característica da escola em ser tradicional e conteudista e a padronização do ensino, como relatado anteriormente. Por conta disso, foram elaborados e utilizados testes direcionados para avaliação das potencialidades criativas dos alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental e analisado atividade desenvolvida pela docente regente.

4.2.1 Atividade 1: Análise do imagético e da subjetividade pelo desenho

No que diz respeito a essa parte da análise, a pesquisadora, após suas observações, definiu a utilização de uma atividade para avaliar as condições subjetivas e de desenvolvimento da expressão criativa da turma. Dessa maneira, foi

possível analisar a importância de serem trabalhadas as capacidades criativas tanto no espaço individual como no coletivo.

Nesse primeiro momento, a pesquisadora buscou adequar o ambiente para a aplicação da atividade, que tinha por intuito avaliar o campo imagético dos alunos, possibilitando por meio do desenho e da reflexão a cerca do mundo em que os alunos ansiavam viver. A turma foi dividida em duplas, com preferência entre um menino e uma menina em cada uma delas. No tocante a organização, os alunos ficaram distribuídos no chão da sala de aula.

Para a caracterização dos desenhos, cada dupla recebeu folha A3 de cor branca e o estojo escolar individual, sendo que foram orientados e motivados a desenvolver um mundo diferencial do qual eles gostariam de viver. Para isso, as duplas deveriam buscar integrar os desenhos.

Após as orientações, os alunos trouxeram questões à tona do que deveria ser feito na atividade, já que na folha entregue não havia nenhuma orientação formalmente descrita. Questões como: *“O que é para ser feito?”*; *“Como eu faço isso?”*; *“É para desenhar e pintar o que quiser?”*; surgiram entre as duplas. Porém, a afirmativa que com maior frequência foi falado: *“Tia, eu não sei o que fazer”* ou *“Eu não consigo fazer isso”*.

Coletivamente, a pesquisadora buscou novas alternativas para explicar o que deveria ser feito no papel. Sendo assim, mesmo com dificuldade de independência de pensamento os alunos foram projetando no papel da forma como imaginavam que deveria ser. Virgolim (2005, p. 26) destaca que essa dificuldade tem relação com as transformações radicais que inibem o processo criativo, como: *“a rigidez, o conformismo, a dependência de pensamento, a cópia e a reprodução de ideias”*.

As questões como: uso de fotocópias; do livro paradidático como guia para o trabalho em sala; dos exercícios que não exigem do aluno a reflexão crítica a cerca da resposta; da falta de flexibilidade do conteúdo; falta de dinâmica e debate sobre a importância de valorizar outras áreas do conhecimento; padronização do currículo; e outros, são práticas recorrentes que inibem o processo criativo dos alunos da turma observada.

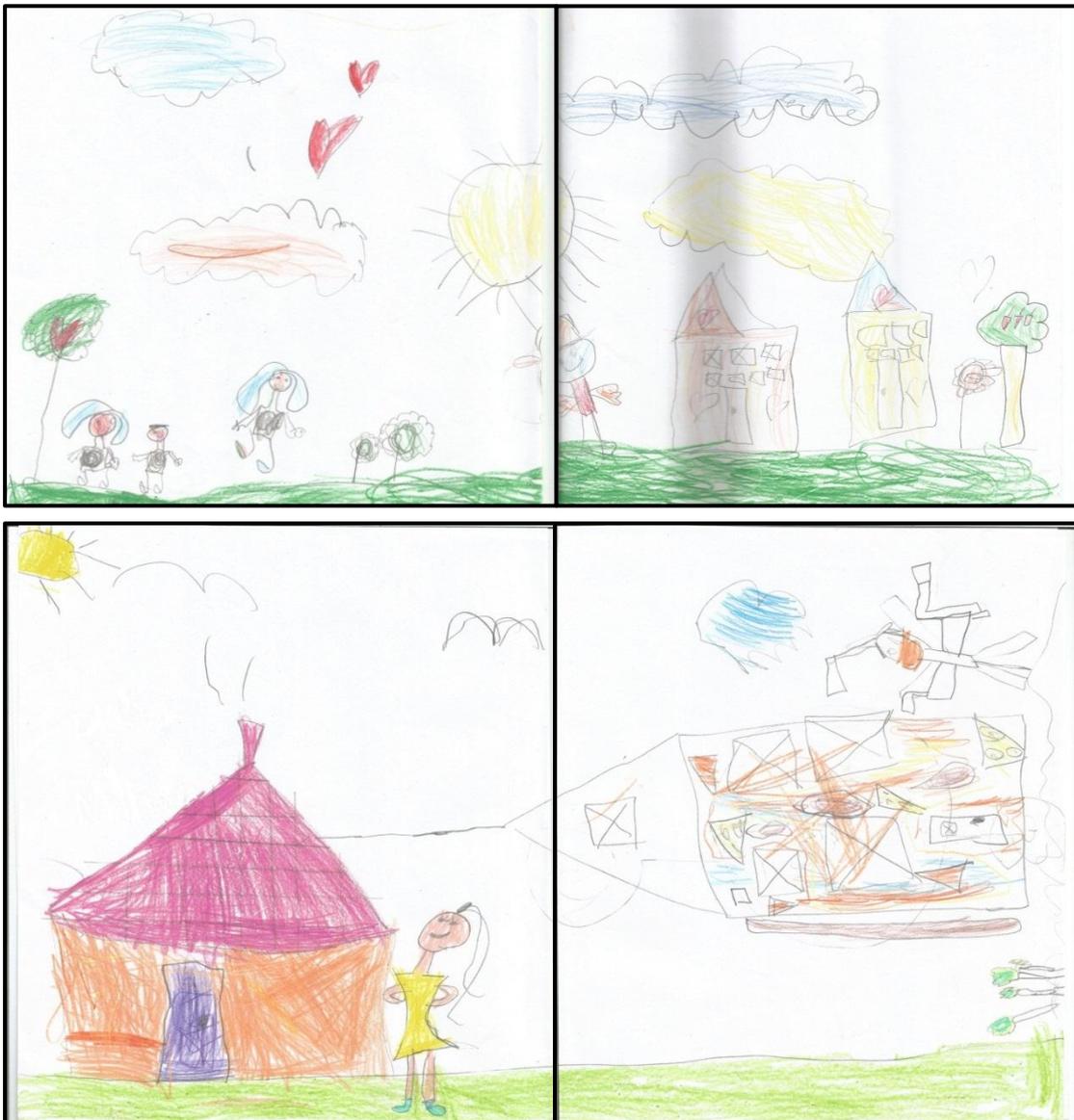
Em relação à alternativa encontrada pela pesquisadora em rever as orientações da atividade, a mesma buscou interagir com os alunos de forma a

identificar os problemas, ‘flexibilizar’ a dinâmica, valorizar a originalidade das duplas, proporcionar comunicação com e entre eles e buscar dar essência ao trabalho.

Pois para Martínez (2002, p.196-197), são esses conjuntos de habilidades comunicativas do professor que oferecem subsídios que contribuem para “estabelecer um sistema de comunicação em sala de aula e fora dela que contribua para desenvolver a personalidade dos alunos e, por sua vez, se torne efetivo na intenção de alcançar uma aprendizagem mais personalizada e eficiente”.

A seguir, algumas amostras das atividades (FIGURA 3) elaboradas pelas duplas em folha A3:

Figura 3 - Atividade desenho de Mundo Imagético em folha A3



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

A respeito das imagens é possível destacar dois pontos importantes: a conversação e o acordo nos desenhos das duplas. Nota-se que na primeira imagem a dupla buscou interligar os desenhos, pois foi compreendido por eles como poderiam fazê-los em conjunto. Já na segunda imagem a dupla não chegou a um acordo prévio, o que fez com que criassem uma delimitação no papel para que cada desenho fosse feito.

Possivelmente, na segunda imagem tenham ocorrido tais fatos por falta de relação entre os alunos, ou por não terem compreendidos o que deveriam fazer em conjunto no papel.

4.2.2 Atividade 2: Análise – Mundo Novo

A segunda parte do trabalho, apesar de ter aspectos similares ao da primeira atividade, foi aplicada em outro momento e teve por intuito verificar o envolvimento do aluno no processo de invenção e reflexão a cerca das suas próprias invenções. Essa atividade foi elaborada pela pesquisadora com base nos estudos de Alencar (2002), a fim de refletir sobre o processo de fantasia e imaginação dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental.

A atividade consistiu em que as crianças criassem um mundo imagético diferente da realidade em que vivem. Primeiramente, os alunos estavam dispostos na sala em fileiras, conforme as orientações da professora regente, e cada um recebeu uma folha impressa contendo as orientações do que deveria ser feito, conforme consta em Apêndice A.

Para que os alunos pudessem compreender o intuito da atividade, foi feita leitura coletiva, pausando nos tópicos para a contextualização do que poderia ser feito e dando espaço para as diversas manifestações que poderiam ocorrer durante esse processo. A atividade tinha campo para escrita e desenho, podendo também ser analisado o processo de ensino-aprendizagem.

A questão inicial pedia para que os alunos imaginassem um mundo novo e logo abaixo seguia o exemplo de como poderia ser, com o uso imagem. Seguindo, a questão posterior questionava a criança a pensar em uma invenção, nomeá-la e explicar o porquê da escolha daquele nome.

Durante o processo de reflexão para responder as questões e desenhar, parte das crianças não sabia o que deveria ser feito, mesmo sendo explicado, individualmente, pela pesquisadora. Além disso, surgiram afirmativas por partes dos

alunos no sentido de “*Eu não consigo*” ou “*Se eu escrever isso está errado?*”, o que caracterizou a dificuldade de resposta em atividade diferente ao padrão utilizado regularmente na escola.

O erro deve ser considerado como parte inerente a atividade ao indivíduo construtor que, ao ser colocado frente ao problema, aproveita do erro para elaborar possíveis soluções que geram novos conhecimentos por meio da experiência. Piaget (*Apud* Queiroz, 2011, p. 264) afirma que “erros são considerados fundamentais para elaboração de níveis de compreensão, os quais serão oportunamente conceituados após algumas considerações iniciais”.

A partir da análise, a pesquisadora identificou características comuns nas respostas em relação à escolha do nome da invenção, pois os alunos estavam presos à ideia do desenho exemplificador que se encontrava logo acima das atividades. Provavelmente com a retirada do desenho exemplificador, os alunos poderiam se questionar e buscarem alternativas para imaginarem um mundo futurista, criarem uma invenção imagética e nomeá-la.

O ambiente também pode ter sido um fator de interferência no andamento da atividade, visto as respostas similares entre os alunos (A) na primeira questão, “Você pode pensar em alguma coisa nova? Escreva o nome da invenção que você imaginou”, como:

A1 – “*Cidade Maluca*”.

A2 – “*Sidade Maluca*”.

A3 – “*Invenção Maluca*”.

A4 – “*A cidade malucinha*”.

De acordo com Alencar (2003), a existência da consideração sobre a criatividade como algo a ser trabalho na educação, ainda não transpassa a persistência do sistema educacional em inibir essas práticas. Observa-se que o ensino está meramente voltado para o conhecimento do mundo exterior, inviabilizando o autoconhecimento.

O aluno não aprende a refletir sobre o valor e a potencialidade que tem seu processo de imaginação, muito menos a reconhecer seus talentos e possibilidades. “A escola desconsidera a imaginação e a fantasia como dimensões importantes na mente (ALENCAR, 2003, p. 134-135)”.

Apesar da ocorrência de respostas similares, alguns dos alunos responderam de forma original a questão, dando vida à imaginação e ao processo de fantasia. É possível observar das respostas da segunda pergunta, “Por que escolheu esse nome?”, que os alunos trazem uma reflexão sobre a significação da invenção criada por eles na pergunta anterior. A experiência anterior encoraja o aluno a manipular o campo das ideias, como é apresentando nas figuras 4, 5 e 6.

Figura 4 – Atividade Mundo Novo (respostas)

VOCÊ PODE PENSAR EM ALGUMA COISA NOVA? ESCREVA O NOME DA INVENÇÃO QUE VOCÊ IMAGINOU.

PISTÃO MAGNÉTICO

POR QUE ESCOLHEU ESSE NOME?

PORQUE EU ACHO COISAS JUNTAS LEGAL

Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

Figura 5 – Atividade Mundo Novo (respostas)

VOCÊ PODE PENSAR EM ALGUMA COISA NOVA? ESCREVA O NOME DA INVENÇÃO QUE VOCÊ IMAGINOU.

O REICLADOR

POR QUE ESCOLHEU ESSE NOME?

PORQUE É LEGAL

Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

Figura 6 – Atividade Mundo Novo (respostas)

VOCÊ PODE PENSAR EM ALGUMA COISA NOVA? ESCREVA O NOME DA INVENÇÃO QUE VOCÊ IMAGINOU.

① UMA CACINHO É INJEÇÃO.
A CIDADE MALUCINHA.

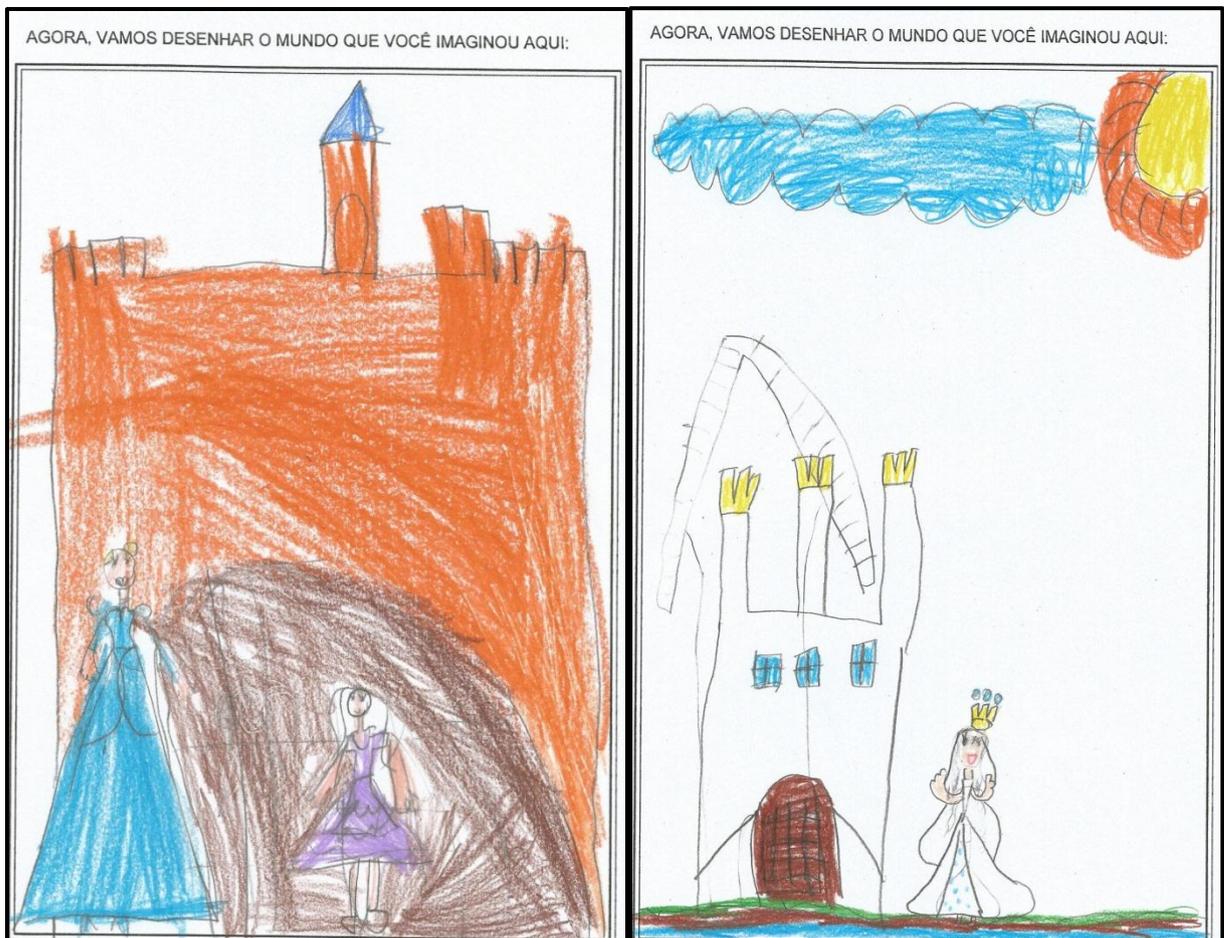
POR QUE ESCOLHEU ESSE NOME?

POR QUE A INJEÇÃO É MALUCINHO.

Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

Após a conclusão dessa primeira etapa, foi solicitado aos alunos desenharem em folha impressa e entregue individualmente o mundo imagético “do qual eles gostariam de viver”. Nota-se dos desenhos (FIGURA 7 e 8), a riqueza de detalhes e as características comuns e divergentes entre os desenhos feitos pelas meninas daqueles feitos pelos meninos.

Figura 7 Atividade Mundo Novo (desenhos meninas)



Fonte: Arquivo dos desenhos dos alunos (2016).

Figura 8 – Atividade Mundo Novo (desenhos meninos)



Fonte: Arquivo dos desenhos dos alunos (2016).

São notáveis nos desenhos características subjetivas que apresentam o ambiente vivenciado pelos alunos e suas experiências. Aspectos como castelos, princesas e flores aparecem com maior frequência nos desenhos femininos, já no caso dos desenhos masculinos, constatam-se os traçados de carros, campo de futebol e outros.

Em relação às características subjetivas nos desenhos, González Rey (2001, p. 2) afirma que a subjetividade “social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídos do outro pelo outro”. Ou seja, o processo de aprendizagem humana está associado ao conjunto de elementos históricos e de relação social, que dão e fazem sentidos a pessoa.

A sala de aula não é cenário simples em que o sujeito perpassa pelo processo do ensinar e aprender. Nela há a relevância, durante o desenvolvimento

das atividades, os elementos de sentido e significação que são procedência das experiências sociais vivenciadas tanto pelo professor quanto ao aluno.

Para González Rey (2001, p. 3), os ambientes da sala de aula:

[...] geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social. Esta representação da educação apresenta a escola numa relação inseparável com a sociedade como um todo, assim como inseparável das histórias singulares de seus protagonistas, o qual é outra expressão da subjetividade social, que aparece diferenciada nas histórias individuais. [...]

Em relação ao rompimento de expectativa, um dos desenhos chamou a atenção pelo rompimento do padrão de que se era esperado para o desenho feminino. Alencar (2003) ressalta que, os fatores de estímulos de natureza frequentemente valorizados pelo grupo (especialmente das pessoas significativas), aprovam ou rejeitam o comportamento e a relação com o social, porém se o ambiente torna a ação significativa o mesmo desenvolverá a expressão criativa, conforme figura 9.

Figura 9 - Atividade 'Mundo Novo' – Rompimento de padrão



Fonte: Arquivo desenho de aluna (2016).

4.2.3 Atividade 3: Análise da atividade Bichinhos

Diferentemente das anteriormente analisadas, as atividades seguintes possuem características dos exercícios propostos por Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2005), do qual tem o objetivo de trabalhar o autoconceito dos alunos. O autoconceito, segundo Alencar (*apud* Virgolim, 2005, p. 22), corresponde a “*imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma e que passa a vida tentando manter e melhorar*”.

A atividade teve o intuito de investigar o comportamento dos alunos e os aspectos de padronização das respostas, bem como avaliar os potenciais criativos frente ao exercício personalizado. Segundo as autoras, o exercício busca oportunizar a criança a se tornar um agente do conhecimento, propondo a ela mesma as suas próprias ideias e se afastando das respostas padronizadas ao que foi solicitado.

Por parte das autoras do livro, é orientado que os exercícios devem ser propostos em ambiente favorável e que os alunos sejam incentivados a criar e a ter independência do pensamento. Ao professor, cabe respeitar os desejos das crianças, motivar as potencialidades individuais e coletivas, e sugerir ao grupo o compartilhamento das respostas.

Com a atividade definida, partiu-se a trabalhar as habilidades de pensamento criativo na turma segundo a intencionalidade do proposto. Os alunos ficaram dispostos em fileiras, como ocorreu nas demais aplicações e durante a observação, e foi entregue folha impressa da atividade (Anexo 1), no qual a primeira etapa era dividida por 12 quadrados que continham características de desenhos de animais e espaço para a escrita dos alunos, e a segunda etapa possuía a mesma quantidade de quadrados da primeira, porém sem as gravuras, com intuito do aluno elaborar características novas de bichinhos próprios.

No dia em que a atividade foi aplicado a turma encontrava-se com o total de 14 alunos, a professora regente e monitora social. Em primeiro momento, foi feito a leitura e contextualização da proposta, e aberto momento para os alunos questionarem o que deveria ser feito. Durante esse processo muitos alunos se manifestaram dizendo que não tinham entendido o porquê das figuras estarem daquele jeito. Foi explicado que eles deveriam escrever abaixo de cada uma o nome do qual achavam ser cada bichinho.

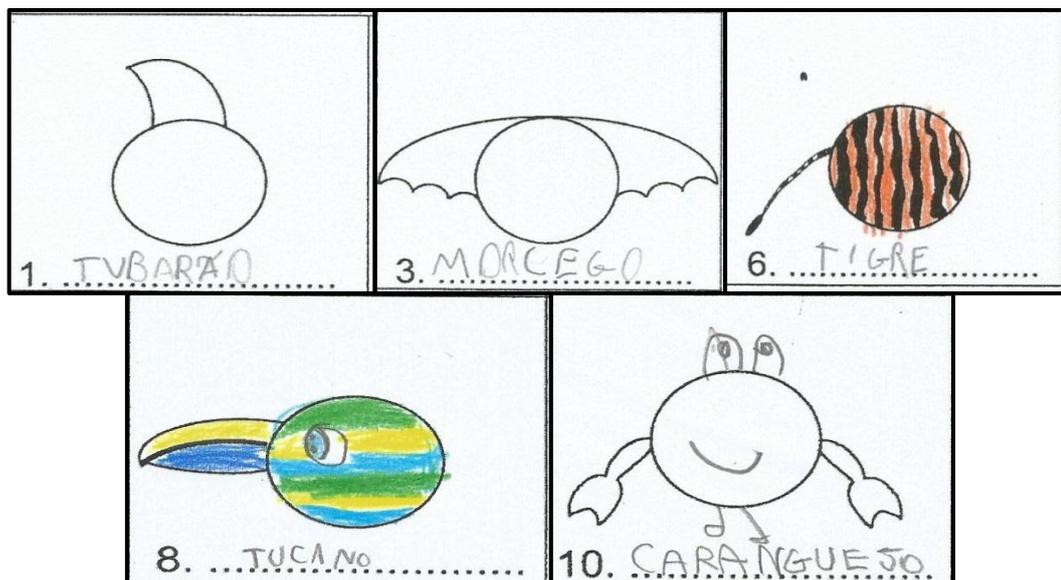
Enquanto as crianças nomeavam os bichinhos, alguns alunos manifestaram dúvida em relação ao que “achavam” serem as respostas certas dos nomes das figuras, com receio de errar. Para Alencar (2003), essa atitude tem relação com as barreiras emocionais que dificultam o indivíduo a expressar seu pleno potencial para criar, como: [...] “o medo do ridículo e da crítica; ou a ansiedade, que leva o indivíduo a agarrar-se à primeira resposta para um problema [...]” (p. 107).

Os demais buscaram características já vistas em outras experiências vivenciadas por eles, como foi relatado em voz alta pela maioria da turma, assim: *“Olha, esse parece o casco da joaninha que nem a gente fez na escola parque, né!”*.

Essa atividade, segundo as autoras que os elaboraram, possuía gabarito com as respostas tradicionais que os alunos poderiam gerar durante sua aplicação. No entanto, o intuito era perceber respostas novas, infrequentes, com traços próprios e diferentes do esperado. Porém, notou-se a frequência de respostas tradicionais com pouca diferença do gabarito e respostas conjuntas, ou seja, durante a aplicação alguns alunos mesmo com a orientação de não manifestarem as respostas, acabavam falando o que eles achariam que seriam.

Analisando as respostas da turma, os bichinhos descritos pelos alunos (FIGURA 10), conforme consta abaixo, tiveram entre 50 a 85% das respostas frequentes e tradicionais. Algumas poucas respostas variavam em bichinhos diferentes e/ou utilizava palavras similares ou no diminutivo.

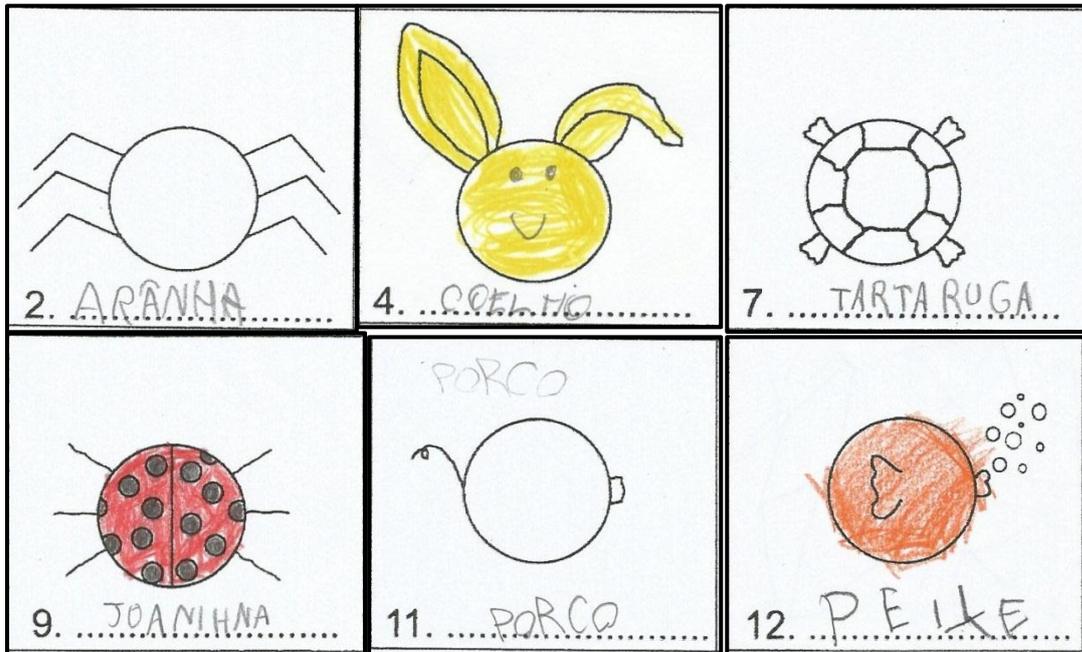
Figura 10 - Atividade ‘Bichinhos’ (1, 3, 6, 8 e 10)



Fonte: Arquivo respostas dos alunos (2016).

Em outro grupo de respostas, obtivemos o total de 100% da turma com respostas iguais e tradicionais ao que era esperado no resultado do gabarito, como mostra nos bichinhos da figura 11:

Figura 11 - Atividade 'Bichinhos' (2, 4, 7, 9, 11,12)



Fonte: Arquivo respostas dos alunos (2016).

Analisando os dados acima, que consta em tabela completa no (Apêndice B), é possível notar dos alunos a frequência pela busca das respostas certas, ao contrário de pensarem em novas perspectivas e ideias das particularidades que envolvem o olhar sensível, pessoal e criativo do sujeito. Poucos alunos buscaram ousar nas respostas, pensar fora do esperado dos desenhos, talvez isso tenha sido em decorrência da dinâmica da sala ou da metodologia reprodutivista posta na turma.

Em relação ao contexto educacional e aos fatores que inibem o desenvolvimento das potencialidades criativas em sala de aula, Alencar (2003, p.133) trata de estabelecer as razões dos fatores inibidores aos sistemas educacionais, que privilegiam os conteúdos do passado, destacando que:

[...] persiste em sistemas educacionais de diferentes países uma série de elementos que inibem o desenvolvimento e dificultam a expressão da capacidade de criar. É comum uma educação voltada excessivamente para o passado, com uma ênfase exagerada na reprodução do conhecimento e na memorização de ensinamentos, exigindo-se do aluno conhecimentos há muito ultrapassado. [...]

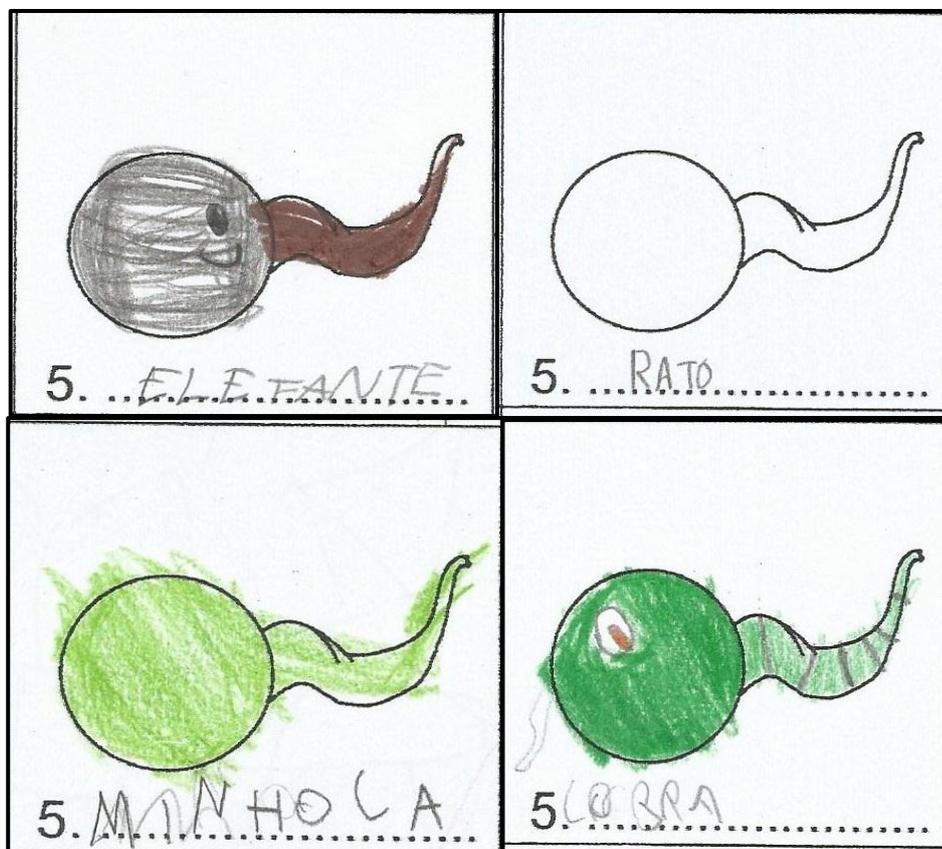
Essa mesma autora enfatiza que:

Uma característica do sistema educacional que também tem sido observada por nós é o fato de que, desde os primeiros anos de escola, se aprende que para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo dicotomia certo-errado fortalecida a todo tempo, imputando ao aluno a obrigação de dar sempre a resposta certa, de não poder errar, sendo o erro visto como sinônimo de fracasso, devendo ser sempre evitado. (ALENCAR, 2003, p. 133-134).

Esse tipo de atitude, do medo de errar e do fracasso, impossibilita a promoção das práticas criatividades em sala de aula, visto que o professor subestima as capacidades dos alunos e pouco cultiva o desenvolvimento das habilidades criativas, deve se articular a isso a autoconfiança e a dependência de pensamento e ação nos desafios e problemas que surgirem na vida social e individual dos sujeitos.

No decorrer dessa atividade, somente um dos bichinhos (FIGURA 12) obteve respostas diferentes das tradicionais e que apresentaram indícios de criatividade por parte dos alunos.

Figura 12 – Atividade ‘Bichinho’ (5)



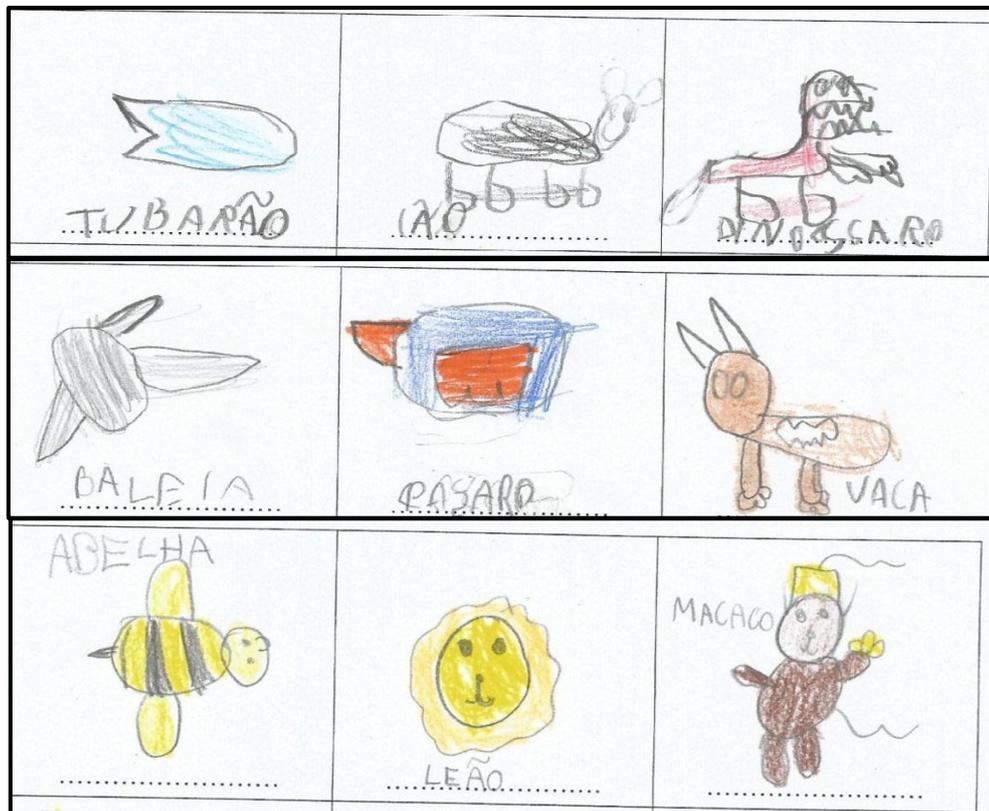
Fonte: Arquivo resposta dos alunos (2016).

Disso é possível inferir que, por parte de alguns alunos houve o encorajamento ao apresentar respostas diferenciadas e autênticas. De fato, aconteceu um impulso em experimentar algo novo que partiu do próprio pensamento criativo e subjetivo de alguns. Como esse tipo de atividade não faz parte do contexto desses alunos pressupõe-se que, o rompimento para o desenvolvimento das capacidades criativas ocorre de modo sucinto e com dificuldade de seguimento, no caso de não haver dentro da rotina escolar a prática de trabalhar essas questões.

De modo a conhecer as habilidades criativas dos alunos, a atividade em sua segunda etapa solicitou que os alunos criassem seus próprios bichinhos utilizando apenas de algumas características (como foi apresentando na atividade anterior) e logo abaixo nomeá-los.

Cada criança desenvolveu seus desenhos individualmente, porém com dificuldade em detalhar apenas algumas características conforme o comando da atividade. Durante esse processo, algumas crianças abordaram a pesquisadora afirmando que não conseguiam fazer os desenhos ou não sabia o que poderia fazer, sendo então necessária a intervenção da mesma, lembrando algumas imagens de animais para compor o quadro (FIGURA 13).

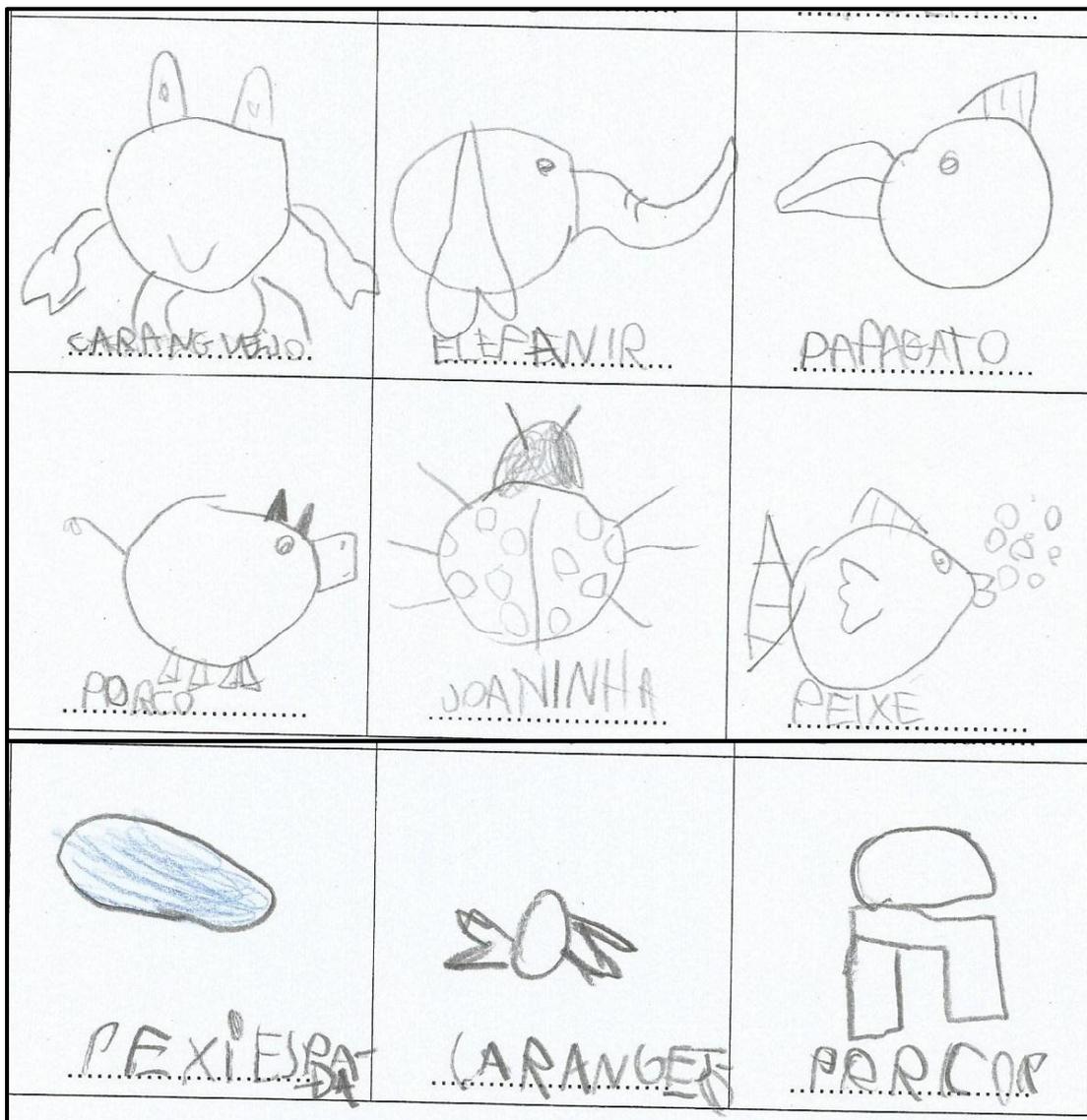
Figura 13 – Atividade ‘Bichinhos’ (desenhos próprios)



Fonte: Arquivo desenhos dos alunos (2016).

Em outros casos, houve a falta de originalidade nos desenhos sendo que os alunos utilizaram das figuras propostas na atividade anterior e repetiram da mesma forma, sem adicionar ou retirar características dos bichinhos. Ao questionar os alunos, os mesmos afirmaram que “*Não consigo pensar em outros bichinhos, tia*” ou novamente “*Eu não consigo fazer isso*” (FIGURA 14).

Figura 14 – Atividade ‘Bichinhos’ (desenhos próprios)



Fonte: Arquivo desenho dos alunos (2016).

Para Virgolin (2005), a originalidade das respostas corresponde ao ápice da potencialidade criatividade, sendo que para haver não poderá ter medo do errar. O erro não permite demonstrar o melhor de nós mesmo, por isso deve se entender por parte do sujeito que não existe resposta certa ou errada, existe a *sua* resposta.

Outro ponto recorrente entre os alunos durante a aplicação da atividade foi o de comparar os desenhos, entre “bonitos e feios”. Muitos alunos manifestam esse tipo de atitude em relação ao outro, afirmando que “*O seu desenho é feio*” ou até mesmo “*Não pode desenhar assim, assim fica feio*”. Isso gera desconfortos para os alunos, pois os mesmos ficam receosos em receber chacotas por conta dos seus desenhos. A pesquisadora ao observar esse tipo de atitude por parte dos alunos buscou explicar que, não existe desenho certo ou errado, existe o desenho de cada um e se ele é bonito para quem o criou, por que caberia a nós dizer que ele não é.

Com isso, cabe aos pais e educadores entenderem que influenciam na formação do autoconceito do aluno, como foi falado em outro momento desse trabalho, e quando utilizamos de comparativos entre os filhos e outros ou quando “o professor compara o desempenho de um aluno com outro, estão ressaltando as deficiências e erros de cada um, aquilo que faltou no seu desempenho ou na sua personalidade que seguramente os distancia de um ideal” (Virgolim, 2005, p. 22).

4.2.4 Atividade 4: Análise da atividade Figuras e emoções

A aplicação dessa atividade ocorreu de forma subsequente à feita sobre os “Bichinhos”, pertencente ao mesmo campo de ideias da anterior, que é avaliar o potencial criativo e o autoconceito dos alunos. A atividade foi feita em formato coletivo, com os alunos enfileirados. Cada aluno recebeu folha impressa (Anexo 2) individual para a reflexão e posteriormente a escrita das respostas, tendo as orientações primárias de que não deveriam revelar suas respostas ao demais, caso não os quisesse fazer. A folha possuía um quadro com adjetivos e abaixo desenhos diferentes do que eles já haviam visto antes.

A atividade pertence ao grupo de trabalho das emoções, sensações e sentimentos que representam a essência do potencial criativo presente dentro de cada um. Na literatura a cerca da ‘Criatividade’ é notável a valorização de aspectos relacionados ao quadro de emoções e sentimentos que, “são manifestações subjetivas e inerentes ao sujeito, e o personifica e eleva ao grau de autoconfiança que favoreça o desenvolvimento do próprio potencial”, como afirma Alencar (2003, p.114).

A imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma e buscam ser mantidas e/ ou melhoradas, são formadas por crenças e influencias de outras

peças, constitui o que somos; o que pensamos; o que queremos fazer; e determina o que acreditamos alcançar. Quando essa influência é positiva, ou seja, valoriza as pequenas conquistas do sujeito utilizando de elogios e frases positivas, impulsiona o desenvolvimento das potencialidades criativas. Ao contrário, quando se utiliza de argumentos negativos, refletem em muitos sentimentos negativos como o erro e o fracasso.

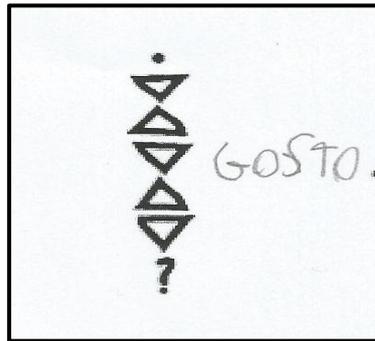
Para González Rey (2001) a subjetividade coloca-se ao nível psíquico do histórico-cultural, do qual entende que as funções de pensar e agir representa ao sujeito como uma condição do outro, ou seja, tudo o que somos e nos constituímos têm a ver com o que o outro nos significa e dá sentido.

Em questão a atividade, cada aluno após recebê-la ficou interessado com o que deveria ser feito, pois só viam desenhos confusos no papel e não compreendiam o porque daqueles desenhos tinham sido feito naqueles formatos confusos (Anexo 2). Percebendo a curiosidade dos alunos, a pesquisadora explicou e contextualizou como e o que deveria ser feito na atividade, sendo que a atividade tinha o intuito de ser coletiva para que em seguida fosse compartilhada entre eles.

No começo poucos alunos haviam compreendido o comando do exercício, sendo que a todo o momento questionavam a aplicadora afirmando que não sabiam o que fazer. Durante toda a atividade, se fez necessário explicar que eles deveriam escolher do quadro de adjetivos aquele que mais caracterizava um dos desenhos escolhido por ele. Alguns chegaram a perguntar se havia resposta certa ou errada, sendo esse reflexo do ensino padronizado.

No decorrer da atividade, foi sendo feita a leitura coletiva dos adjetivos e cada criança ao lado da figura escolhida aquilo que mais lhe agradava. Ao final, foi aberta roda de diálogo para que os alunos pudessem compartilhar suas respostas nas quais e o que os levou escolher as figuras da atividade, como forma de reflexão. Algumas respostas foram anotadas no caderno de campo da pesquisadora. De acordo com o quadro de adjetivos, foi perguntando a turma: *“Qual das figuras é a de que você mais gosta?”* (FIGURA 15).

Figura 15 – Atividade ‘Figura e Emoções’



Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

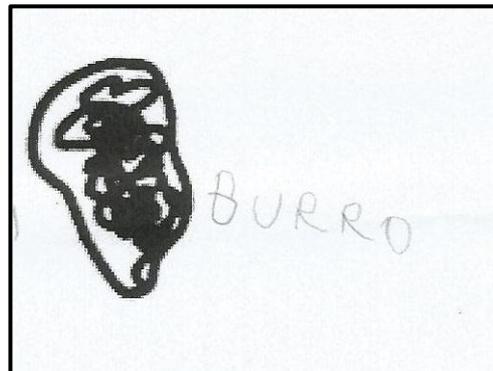
A1 – “A que eu mais gostei foi essa figura” (Indicou com o dedo a figura).

Pesquisadora – “Por que gostou mais dela? Ela te fez lembrar algo?”.

A1 – “Porque ela tem essa cobrinha embaixo. Ah, é a pergunta”.

Do adjetivo e da figura, “Qual a que você achou a mais burra?” (FIGURA 16).

Figura 16 – Atividade ‘Figura e Emoções’



Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

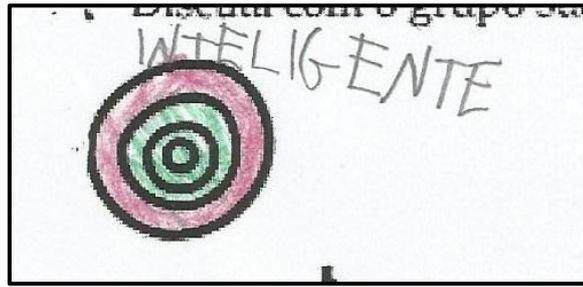
A2 – “Eu achei essa aqui, tia. Eu não gostei dessa”.

Pesquisadora – “Por que achou ela burra? Te lembrou alguma coisa?”.

A2 – “Quando a gente não consegue pensar, nossa cabeça fica assim”.

Do adjetivo e da figura, “Qual a que você achou a mais inteligente?” (FIGURA 17).

Figura 17 – Atividade ‘Figura e Emoções’



Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

A3 – *“Tia, eu achei essa aqui mais inteligente do que as outras”.*

Pesquisadora – *“Por que achou isso essa figura mais inteligente do que as outras?”.*

A3 – *“Porque ela tem um monte de bolinhas iguais”.*

Ao aplicar o adjetivo “Antipática” que consta na atividade, houve a necessidade de trocar pela palavra “estranho” para o entendimento da turma, já que os mesmos não haviam compreendido o significado da palavra antipático. Com isso, os alunos escolherem aquele que mais se adequaria ao que ele entendia por estranho. Desses, obtivemos os resultados conforme figura 18:

Figura 18 – Atividade ‘Figuras e Emoções’



Fonte: Arquivo de respostas dos alunos (2016).

Pesquisadora – *“Qual desses é o mais estranho para vocês?”.*

A4- *“Eu achei esse estranho”.*

Pesquisadora – *“É por que achou ele estranho?”.*

A4 – *“Porque ele lembra o redemoinho do saci. O saci fuma cachimbo e gosta de aprontar com todos”.*

Pesquisadora – *“Você não gostou nenhum pouquinho dele?”.*

A4 – *“Não gostei dele”.*

Dos registros feitos acima e das narrativas dos alunos, é possível analisar que apesar da atividade ter sido feita e compartilhada as respostas entre eles, não houve interferência por parte dos alunos em escolher somente uma das figuras para cada adjetivo como representação do conjunto da turma. Foi possível observar aqui, que cada um com suas experiências e particularidades, optou por escolher a figura que mais lhe cativou para cada adjetivo e figura. Apesar de ter utilizado na análise apenas a narrativa de 4 alunos de uma turma de 15 alunos, foi possível inferir dessa atividade que o conjunto de elementos (ambiente, atividade, originalidade, encorajamento e outros) necessários para a aplicação de atividade criativa estavam adequados ao momento da turma.

Das respostas obtidas, foi possível notar a originalidade de cada aluno em responder o porquê razão havia escolhido a figura de acordo com a característica que o mais chamou a atenção deles. E também, foi possível notar o respeito dos alunos em relação às respostas que foram compartilhadas ao grupo.

No decorrer da atividade, a aplicadora buscou manter o questionamento entre eles, provocando e problematizando no intuito de fazer com que os alunos questionassem suas próprias respostas. Para isso, Martínez (2002, p. 197) afirma que do conjunto de habilidades comunicativas que são fundamentais e que o professor deve fazer para contribuir com a personalidade dos alunos, são as seguintes:

A habilidade para fazer perguntas provocativas e sugestivas que contribuam para o desenvolvimento da reflexão, a problematização e os interesses cognitivos; a sensibilidade e a habilidade para manejar adequadamente o erro, outorgando-lhe uma conotação positiva e natural dentro do processo de aprendizagem; [...] a sensibilidade para detectar os problemas e as necessidades dos alunos e a habilidade para manejá-los de forma efetiva; [...].

Por isso, é possível compreender que há um desafio na mudança de perspectiva e no processo de formação do professor, para que o mesmo esteja incentivado a adequar na rotina escolar o uso de atividades criativas, e dessa forma possibilitar aos seus alunos uma prática pedagógica significativa, inovadora e de inter-relação do conhecimento e das habilidades além do padrão.

É possível diagnosticar essa falta de sensibilidade do professor em relação a criatividade na sala de aula, por variadas questões que vão de encontro: as falhas na formação inicial; a falta de continuidade nos estudos; as questões do projeto político pedagógico; como também as questões estruturais educacionais.

4.2.5 Atividade 5: Análise de atividade pedagógica (Professora)

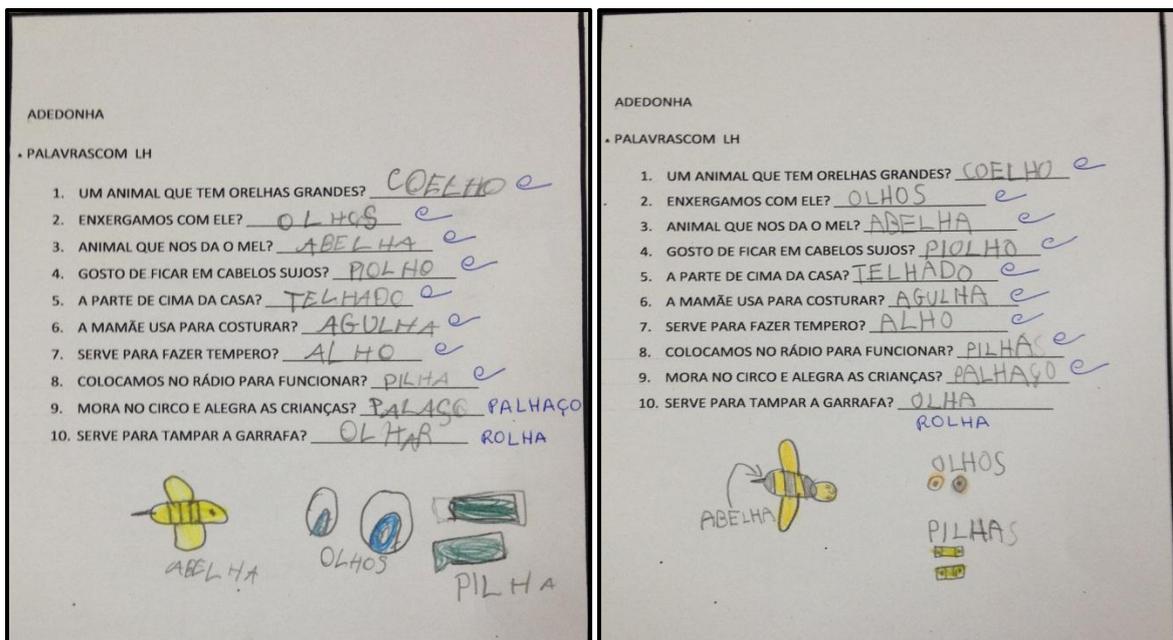
Durante o processo das observações participativas, ocorridas entre os anos de 2015 e 2016, foi possível notar algumas atitudes criativas por parte da docente regente. Eram propostas de experiências – como foi feito brigadeiro coletivo em sala – ou tarefas diferenciadas de práticas lúdicas e na maioria das vezes em coletivo.

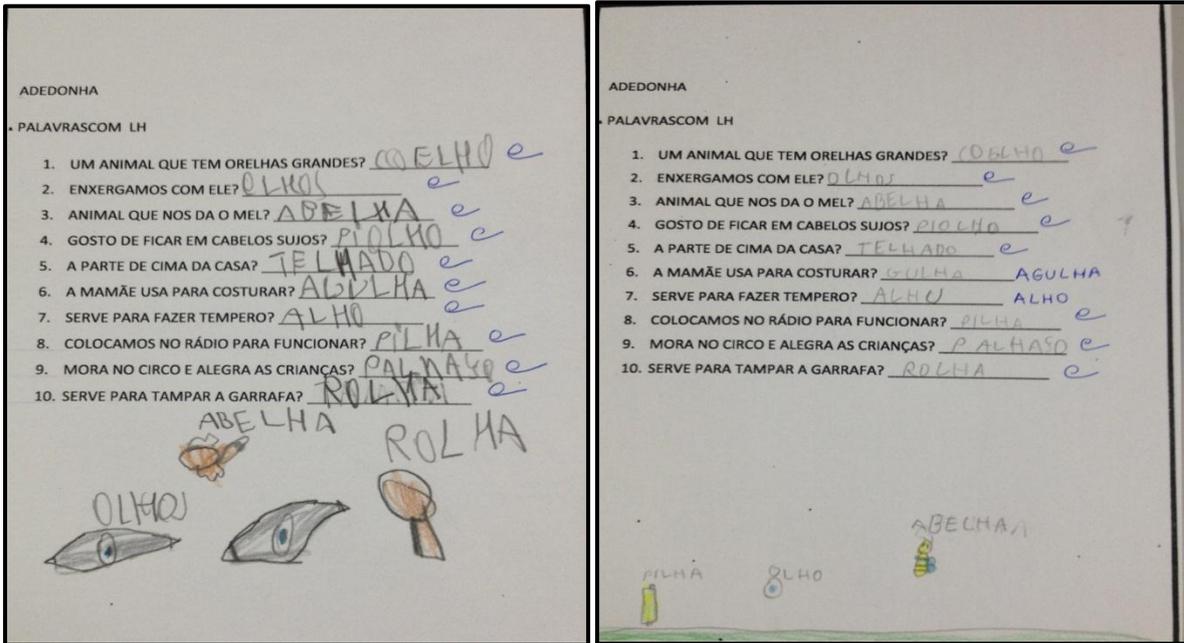
Porém, o uso contínuo de atividades impressas que não foram desenvolvidas por si e as de baixo estímulo de reflexão e crítica era notável, o que apresenta por parte da professora atitude característica de ação padronizada de ensino, o que inviabiliza o desenvolvimento criativo dos alunos em sala de aula.

É entendido que o 1º ano de Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal, pertencente ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), prioriza as questões de alfabetização (português e matemática) e letramento. Como também é compreensível que o curso de pedagogia não desenvolve e prepara o aluno para trabalhar no ambiente da sala de aula com a criatividade, conforme foi visto nos estudos de Souza e Alencar (2006).

No processo de desenvolvimento desse estudo, foi solicitada a professora regente que apresentasse alguma atividade do qual se considera importante para a formação dos alunos como também que estimulasse a criatividade (FIGURA 19). Segundo a docente, a atividade teve o intuito de compor um livro do qual foi trabalhado as questões de dígrafos (LH/ CH/ NH/ SC), para apresentar aos pais dos alunos, em sentido a acompanharem a evolução da escrita.

Figura 19 – Atividade desenvolvida pela professora





Fonte: Arquivo de amostra de quatro atividades (2016).

Dessa atividade, é possível destacar que a escrita da turma se encontra desenvolvida ao andamento do conteúdo, porém esse tipo de exercício é inflexível na promoção de reflexão e do desenvolvimento imagético dos alunos. Nota-se que foi solicitado aos alunos ao final da atividade, o desenho e a escrita de três palavras escolhidas por eles individualmente, apesar disso a frequência dos mesmos desenhos ficou perceptível na maioria das atividades.

A escolha, nesse caso, ficou atrelada a experiência vivida pelos alunos em outras atividades parecidas aplicada pela docente. Com essa falta de flexibilidade e padrão das atividades, é difícil notar o avanço dos alunos no desenvolvimento de práticas criativas que serão exigidas no futuro. Para Alencar (2003, p. 134), além da subestimação que os professores fazem sobre o potencial criativo dos alunos, é comum que os mesmos valorizem:

A incapacidade, à ignorância, e à incompetência do aluno, deixando de assinalar o que cada um tem de melhor em termos de talentos e habilidades. Isso leva ao desenvolvimento de uma visão pessimista dos próprios recursos intelectuais, da capacidade de criar, de propor novas ideias e de vislumbrar novas possibilidades e opções diante de problemas e desafios.

Com isso, o papel do professor é fundamental para promover manifestações de criatividade em sala de aula, como também desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno. Para isso, Torrance (*apud* Alencar, 2003, p. 136) destaca que “o professor propiciador do desenvolvimento da criatividade, deve primeiramente

respeitar as perguntas e ideias dos alunos; fazer perguntas provocativas; reconhecer ideias originais; e ajudar o aluno a se conscientizar do valor de suas capacidades”.

Dessa forma, é possível motivar, envolver, estimular, desenvolver e gerar a persistência e determinação dos alunos. Assim, deve ser possível a transposição das atividades padronizadas e inflexíveis que ocorrem na atualidade das escolas, e partir para atividades que promovam o impulso de experimentar e criar, sem medo do fracasso ou do erro no aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há entendimento por parte de vários autores (ALENCAR, 2003, 2005; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; FLEITH, 2001; MARTÍNEZ, 2002; outros.) em considerar, de fato, o que seja criatividade. Das várias definições da criatividade, as ênfases se projetam nas perspectivas da produção de algo novo ou invenção que seja original, aceito, útil, significativo e satisfatório socialmente, como também no processo e no desenvolvimento criativo.

Esses mesmos autores, além de trabalhar na perspectiva da etimologia da palavra e do perfil criativo, destacam sobre fatores que levam o sujeito histórico-social a desenvolver ou não o seu potencial criativo. Os principais fatores favoráveis são a instigação/ provocação ao aluno; o uso de encorajamento e persistência das ações; a valorização da imaginação e da fantasia na infância; a motivação; o uso de materiais e a flexibilidade do ensino; o ambiente favorável da sala de aula; o professor motivado a trabalhar a criatividade; o respeito à subjetividade do aluno, no tempo e na forma como ele desenvolverá a atividade; e o trabalho com o erro.

A família, a escola e a sociedade, como afirma Alencar (2005), são fatores que permitem o desenvolvimento do potencial criador, ao passo que possibilitam o reforço e o cultivo das aprendizagens significativas e demonstram interesse em trabalhar as capacidades individuais e coletivas. Caso contrário, dificultam o desenvolvimento dessas capacidades.

Contraopondo os fatores favoráveis, Alencar (2003, p. 132) apresenta barreiras inibidoras da criatividade que, atualmente, são mais frequentes nos contextos educacionais e familiares. No contexto educacional, o uso excessivo de atividades reprodutoras; memorização; e a obrigatoriedade de responder as questões sempre da forma correta, não podendo errar; gera ao aluno, além do constrangimento, bloqueio mental que futuramente o levará a ter uma visão pessimista sobre si mesmo e sobre os desafios futuros.

O propósito desse estudo foi de compreender o uso da criatividade do professor e o seu desenvolvimento em sala de aula e a relação da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem, analisando a sua utilização na atualidade das escolas.

Disso, foi possível inferir por meio das observações participativas e das atividades aplicadas que serviram de análise da temática, que o desconhecimento

da prática educativa criativa por parte do educador e as questões que envolvem a estrutura educacional e as políticas públicas tornam-se fatores inibidores da criatividade escolar, como também a falta de valorização da escola em trabalhar a imaginação e a fantasia como mecanismo de aprendizagem.

Além disso, foi possível notar fatores que subestimam a capacidade do potencial do educando, como: o uso de atividades padronizadas; a reprodução de práticas de memorização; uso de atividades copiadas/ xerocadas; a falta de se trabalhar o erro como mecanismo de aprendizagem; frequência de respostas iguais; e a falta de concepção para criação de estratégias promotoras de criatividade em sala de aula.

Essas pontuações só foram possíveis por meio da análise dos dados obtidos das atividades de cunho criativo, aplicados em grupo de alunos, do qual a grande maioria dos envolvidos não conseguiu pensar e responder além do tradicional esperado.

Notou-se, da turma observada o indício de ausência de criatividade em crianças, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Esses dados demonstraram que o ambiente escolar e o sistema didático de ensino, não encorajam o aluno a instigar e a produzir conhecimento de forma criativa, da mesma forma que não trabalha questões de autoconhecimento e valorização à individualidade.

Com isso, foi possível inferir que apesar da necessidade de se trabalhar a criatividade no ambiente da sala de aula, os membros que compõe a instituição de ensino não trabalham o desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos e nem os motivam para alcançar essa meta. O desafio que cabe a escola é de estimular a expressão criativa nesse ambiente e preparar o indivíduo a pensar de forma crítica, a criar e planejar ações futuras que, necessitarão de pessoas criativas com olhares sensíveis as causas.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Diante do que vivenciei ao longo da graduação, tenho a convicção da importância e da necessidade da formação continuada. Dentro das circunstâncias de finalização dessa etapa, não me vejo afastada do ambiente da Universidade de Brasília, pois aprendi a amar esse local totalmente diferente dos outros espaços escolares pelos que já passei em algum momento da vida.

No caso da formação continuada, pretendo dar seguimento aos estudos por meio da participação do processo seletivo do mestrado para a Faculdade de Educação – FE na Universidade de Brasília. Tenho a intenção de continuar a explorar na área da educação o campo das práticas criativas e o uso de recursos didáticos na educação.

Posteriormente, pretendo cursar o mestrado especializado (*Lato Sensu*) na área da ‘Psicologia da Criatividade’ ou Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB. Pressuponho que com esses estudos estarei qualificada para o mercado de trabalho, como também para lidar com as adversidades do ambiente da sala de aula que é uma das minhas metas.

Espero ingressar no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e poder utilizar dos conhecimentos que obtive ao longo da graduação, para mudar um pouco que seja a vivência do ambiente escolar público para melhor. Mahatma Gandhi disse, “*Você deve ser a mudança que você quer para o Mundo*”, por isso quero ser o melhor como indivíduo de mudança para o bem da comunidade.

Vim do chão da escola pública e pretendo retornar a esse mesmo ambiente sendo o que sempre quis ser, a professora!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. 149 p.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____.; VIRGOLIM, Ângela M. Rodrigues. **Criatividade, expansão e desenvolvimento**. Criatividade e saúde mental: um desafio à escola. Petrópolis, Vozes, p. 43-69, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação**. Edição: 2001, Nº 17. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/01/a7.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____.; ALENCAR, Eunice M.L.S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.21, no. 1, p.85-91, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: < http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad**, v. 15, p. 5-16, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)**, n.13, p. 9-16, 2001. Disponível em: < http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/A_pesquisa_e_o_tema_da_subjetividade.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 1- 16. Disponível em: <

https://issuu.com/cengagebrasil/docs/sujeito_subjetividade2>. Acesso em: 20 nov. 2016.

LEAL, Telma Ferraz. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004. Disponível em: <http://sites.uepg.br/pacto/wp-content/uploads/2013/02/rotinas_da_escola_e_da_sala_de_aula_.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

MANO, Vinicius; ZAGALO, Nelson. **Criatividade: sujeito, processo e produto**. 8, LUSOCOM, p. 1212 – 1229. Disponível em: <<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/205/181>>. Acessado em: 24 set. 2016.

MARTÍNEZ, Albertina M. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. Linhas Críticas, 8, p. 189-206, 2002.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 de set. 2016.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acessado em: 16 de set. 2016.

_____. **Pacto Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acessado em: 16 de set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. p. 114. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PtUbBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 14 de out. 2016.

MOURAO, Renata Fernandes e MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Psicol. esc. educ.* [online]. 2006, vol.10, n.2, pp. 263-272.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. **Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo**. Estudos de Psicologia. Campinas: 27. p. 83-92, janeiro – março, 2010.

OLIVEIRA, W. **Subjetividade sob uma perspectiva histórico-cultural**. ITECH- instituto de terapia e estudo do comportamento humano. Campinas. Sem Data.

Disponível em:
 <http://www.itechcampinas.com.br/itech_textos/Subjetividade%20sob%20uma%20perspectiva%20hist%C3%B3rico-cultural_ITECH.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2016.

QUEIROZ, Sávio Silveira de; DIAS, Letícia Pires; CHAGAS, Josana Deriz and NEPOMOCENO, Patrícia dos Santos. Erros e equilibração em psicologia genética. **Psicol. Esc. Educ. [online]**. 2011, vol.15, n.2, pp.263-271. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200008>>. Acesso em: 13 de nov. 2016.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Proposta pedagógica: Escola Classe 113 Norte**. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/11/Proposta-Pedag%C3%B3gica-EC-113-NORTE-3.pdf>> . Acessado em: 11 out. 2016.

SOUZA, Maria Emília M. Gonzaga de; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade**. *Psicol. Esc. Educ.* 2006, vol.10, n.1, pp.21-30.

TORRANCE, Ellis Paul. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo, IBRASA, 1976. p. 295.

VIGOSTKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. Tradução Zóia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. **Toc, toc... Plim! Plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

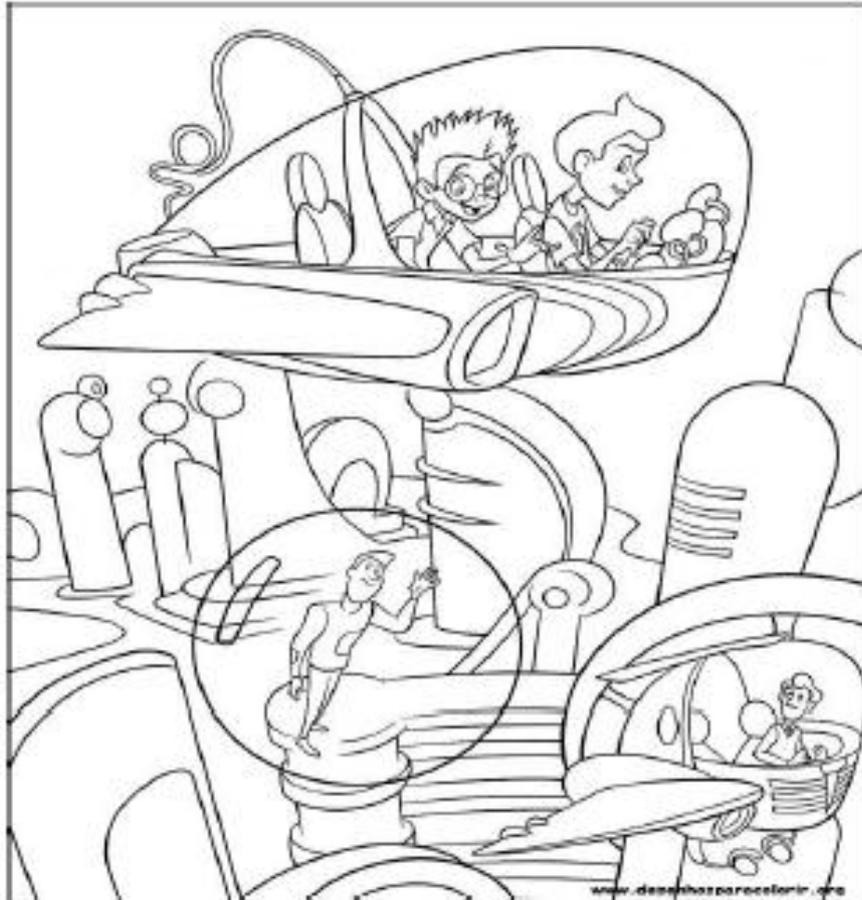
WECHSLER, Solange Muglia. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]**. 1998, vol.2, n.2, pp.89-99.

APÊNDICES

Apêndice A – Atividade ‘Mundo Novo’

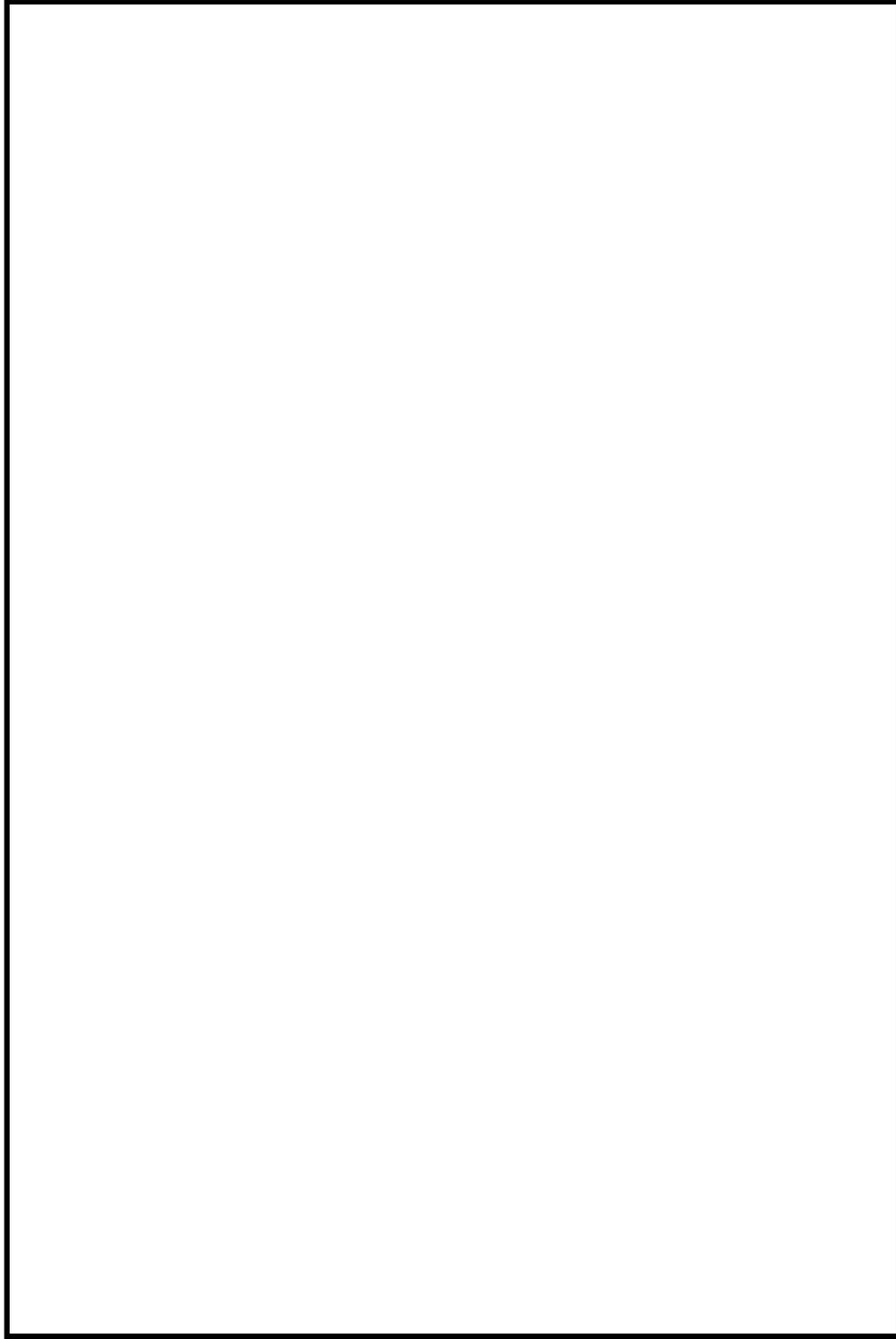
MUNDO NOVO

★ SE PUDESSE CRIAR UM MUNDO NOVO, COMO ELE SERIA? AQUI TEMOS UM EXEMPLO DE COMO SERÃO AS INVENÇÕES NO FUTURO.



VOCÊ PODE PENSAR EM ALGUMA COISA NOVA? ESCREVA O NOME DA INVENÇÃO QUE VOCÊ IMAGINOU.

AGORA, VAMOS DESENHAR O MUNDO QUE VOCÊ IMAGINA AQUI:



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Apêndice B – Tabela de frequências de respostas da atividade 'Bichinhos'

FIGURA 1	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Tubarão	12	85,8
Galo	1	7,10
Sem resposta	1	7,10

FIGURA 2	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Aranha	14	100

FIGURA 3	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Morcego	12	85,8
Elefante	1	7,10
Sem resposta	1	7,10

FIGURA 4	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Coelho	14	100

FIGURA 5	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Cobra	2	14,3
Elefante	8	57,2
Minhoca	2	14,3
Rato	1	7,1
Pato	1	7,1

FIGURA 6	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Zebra	11	78,7
Tigre	1	7,1
Abelha	1	7,1
Sem resposta	1	7,1

FIGURA 7	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Tartaruga	13	92,9
Sem resposta	1	7,1

FIGURA 8	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Tucano	7	50
Papagaio	3	21,3
Pássaro	4	28,7

FIGURA 9	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Joaninha	13	92,9
Sol	1	7,1

FIGURA 10	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Caranguejo	11	78,7
Siri	2	14,2
Sem resposta	1	7,1

FIGURA 11	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Porco	13	92,9
Sem resposta	1	7,1

FIGURA 12	Nº DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS (%)
Peixe	14	100

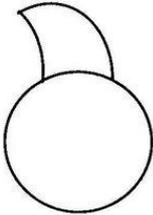
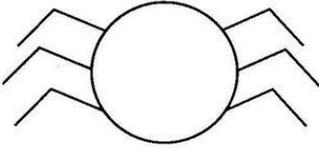
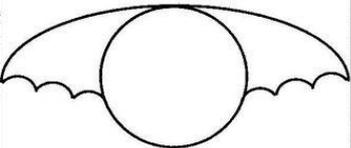
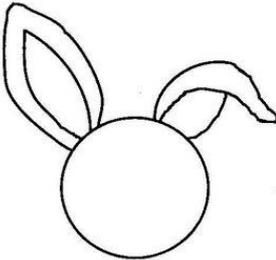
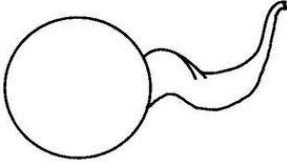
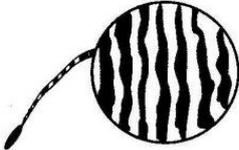
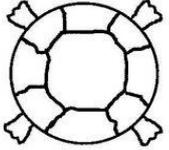
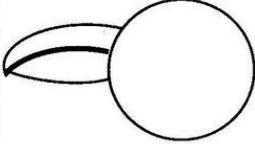
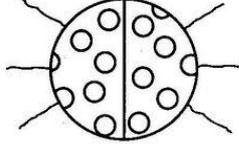
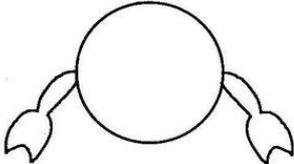
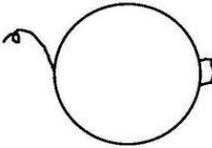
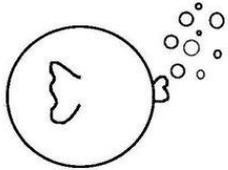
Respostas tradicionais: 1- tubarão; 2 – aranha; 3 - morcego; 4 – Coelho; 5 – Elefante; 6 – Zebra; 7 – Tartaruga; 8 – Tucano; 9 – Joaninha; 10 – Caranguejo; 11 – Porco; 12 – Peixe.

ANEXOS

Anexo 1 – Atividade Bichinhos

59. BICHINHOS

* Que bichinhos são esses?

 <p>1.</p>	 <p>2.</p>	 <p>3.</p>
 <p>4.</p>	 <p>5.</p>	 <p>6.</p>
 <p>7.</p>	 <p>8.</p>	 <p>9.</p>
 <p>10.</p>	 <p>11.</p>	 <p>12.</p>

Você pode conferir as respostas no Apêndice.

* Nesta página, desenhe os seus próprios bichinhos, usando apenas suas características principais como pista:

<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>

Fonte: Atividade retirada do livro Toc, Toc...Plim, Plim, lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade, autora Virgolim; Fleith; e Neves-Pereira (2005).

29. FIGURAS E EMOÇÕES



* Observe bem as figuras abaixo e escolha:

a de que você mais gosta	a de que você menos gosta
a mais bonita	a mais feia
a mais antipática	a mais engraçada
a mais burra	a mais inteligente

* Discuta com o grupo suas respostas. Será que há alguma razão para essas escolhas?

