

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

CLEBER MELO DA SILVA

**OFICINA DE CRIATIVIDADE COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR:
PROCESSO DE MEDIAÇÃO A PARTIR DA OBRA “IMAGINAÇÃO E
CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA”**

Jaguarão
2023

CLEBER MELO DA SILVA

**OFICINA DE CRIATIVIDADE COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR:
PROCESSO DE MEDIAÇÃO A PARTIR DA OBRA “IMAGINAÇÃO E
CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA”**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Bento Selau da Silva Júnior

**Jaguarão
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S581o Silva, Cleber Melo da

Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: processo de mediação a partir da obra Imaginação e Criatividade na Infância / Cleber Melo da Silva
156 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2013.
"Orientação: Bento Selau da Silva Júnior".

1. Criatividade. 2. Imaginação. 3. Mediação. I. Título.

CLEBER MELO DA SILVA

OFICINA DE CRIATIVIDADE COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR:
PROCESSO DE MEDIAÇÃO A PARTIR DA OBRA "IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA
INFÂNCIA"

Relatório Crítico-Reflexivo
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de abril de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Orientador

(Unipampa)

Prof^a Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

(UFSM)

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/05/2023, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Fabiane Adela Tonetto Costas, Usuário Externo**, em 25/05/2023, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 26/05/2023, às 20:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1114078** e o código CRC **EBC81242**.

Dedico este trabalho à Rosa Mota da Silva, minha filha. Fonte de amor, carinho e sonho.

AGRADECIMENTO

À minha filha Rosa Mota da Silva, pelo amor, pelo abraço apertado e pela companhia durante muitos momentos, desde a pandemia até os dias que sentou ao meu lado pra desenhar enquanto eu escrevia este trabalho.

À minha esposa Joana Gomes Mota, pelo amor, companheirismo, compreensão e apoio incondicional durante todo esse percurso formativo.

Aos meus pais, João e Cleusa, pelo incentivo, motivação e ensinamento do valor da educação na minha vida.

Ao meu orientador Bento Selau da Silva Júnior pela confiança, compreensão, companheirismo, amizade e pelos ensinamentos durante toda a minha trajetória formativa no PPGEduc/UNIPAMPA em Jaguarão.

Às crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig, da cidade de Canoas, pela disponibilidade, pela empolgação com as Oficinas, pelo carinho que nutrimos na relação professor-estudante e pelo ano letivo que vivemos, rico em descobertas e aprendizagens.

Aos professores Lúcio Jorge Hammes e Fabiane Adela Tonetto Costas, que integraram a Banca de Qualificação e de Defesa, por enriquecerem este trabalho com as suas contribuições e críticas.

Aos colegas do PPGEduc de Jaguarão da turma de 2020.

Vocês dizem: - Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda: - Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados. Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de nos elevar até alcançar o nível dos sentimentos das crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las.

Janusz Korczak

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, sendo a percepção de imagens um estímulo para os processos imaginativos e criadores, tendo como base teórica o livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, de Vigotski. Metodologicamente, constitui-se como uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica, Damiani (2013), organizada no modelo de Oficinas de Criatividade de acordo com Salmerón (2020). A pesquisa contou com a participação de 16 estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig, na cidade de Canoas/RS, frequentando a mesma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados foram a observação e a análise documental. Os dados coletados foram trabalhados por meio da análise textual discursiva, de acordo com a proposta de Moraes (2003). O referencial teórico trouxe reflexões sobre a criatividade no contexto contemporâneo, o histórico do interesse da psicologia pela construto da criatividade no decorrer do século XX, as elaborações de Vigotski sobre o tema, especialmente no Livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, a articulação entre esse estudo e outras produções de Vigotski como a “Psicologia Pedagógica” e a “Psicologia da Arte”. Discutiu-se também sobre a importância da criatividade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as implicações desse documento como uma importante justificativa para o estudo da criatividade. O conceito de mediação, especialmente o que encontramos em Vigotski (1996), Sforni (2008) e Wertsch (2007) também se relacionou com a proposta de intervenção pedagógica através das oficinas de criatividade. Os achados da pesquisa foram organizados em três categorias: “Percepções da Imagem”, “Ação Mediadora do Professor” e “Criatividade e Produção Textual”. Os resultados indicaram que as oficinas de criatividade desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da criatividade nos fatores de elaboração criativa e fluência de criação.

Palavras-chave: Criatividade. Imaginação. Mediação.

ABSTRACT

This research work aimed to investigate the development of creativity in children, based on the implementation of a creativity workshop, with the perception of images being a stimulus for imaginative and creative processes, having as a theoretical basis the book "Imaginação e Criatividade na Childhood", by Vygotsky. Methodologically, it constitutes a pedagogical intervention research, Damiani (2013), organized in the model of Creativity Workshops according to Salmerón (2020). The research involved the participation of 16 students from the Ministro Rubem Carlos Ludwig Municipal Elementary School, in the city of Canoas, attending the same class of the 4th year of Elementary School. The instruments for data collection were observation and document analysis. The collected data were worked through discursive textual analysis, according to the proposal of Moraes (2003). The theoretical framework brought reflections on creativity in the contemporary context, the history of psychology's interest in the construct of creativity throughout the 20th century, Vygotsky's elaborations on the subject, especially in the book "Imagination and Creativity in Childhood", the articulation between this study and other productions by Vygotsky such as "Pedagogical Psychology" and "Psychology of Art". The importance of creativity in the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the implications of this document as an important justification for the study of creativity were also discussed. The concept of mediation, especially that found in Vigotski (1996), Sforzi (2008) and Wertsch (2007) was also related to the proposal of pedagogical intervention through creativity workshops. The research findings were organized into three categories: "Perceptions of the Image", "Teacher's Mediating Action" and "Creativity and Textual Production". The results indicated that the creativity workshops developed contributed to the development of creativity in the factors of creative elaboration and fluency of creation.

Keywords: Creativity. Imagination. Mediation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CRIATIVIDADE.....	16
2.1 Criatividade à luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.....	18
2.1.1 Imaginação: vínculo com a realidade e premissa para a criação.....	18
2.1.2 O mecanismo da imaginação criativa.....	26
2.1.3 Criatividade e Imaginação.....	29
3 CRIATIVIDADE COMO COMPETÊNCIA E HABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	34
4 OFICINA DE CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE MEDIAÇÃO.....	45
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
5.1 Pré-Intervenção.....	63
5.2 Intervenção: Oficina de Criatividade.....	63
5.2.1 Caracterização dos participantes.....	74
5.3 Método de Avaliação da Intervenção.....	77
5.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados.....	78
5.3.1.1 Observações.....	78
5.3.1.2 Análise Documental.....	78
5.3.2 Tratamento e Análise dos Dados.....	79
6 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	82
6.1 Percepções da Imagem.....	82
6.1.1 Percepções objetivas das imagens.....	85
6.1.2 Percepções subjetivas das imagens.....	95
6.2 Ação Mediadora do professor.....	107
6.2.1 Ação Introdutória do professor.....	108
6.2.2 Ação Orientadora do professor.....	110
6.2.3 Estratégias de criação desenvolvidas pelo professor.....	114
6.3 Criatividade e Produção Textual.....	118
6.3.1 “Insights” da imaginação criativa das crianças.....	119

6.3.2 Fluência de criação.....	122
6.3.3 Elaboração do processo de criação.....	134
6.3.4 Originalidade e Flexibilidade de criação.....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	153

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, sendo a percepção de imagens um estímulo para os processos imaginativos e criadores, tendo como base teórica o livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, de Vigotski.

As motivações para a realização desta pesquisa estão associadas à minha trajetória formativa e à minha prática pedagógica. Em relação à trajetória formativa, graduei-me em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especializei-me em Dança na PUCRS e em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade La Salle, e atualmente, cursando o 6º semestre do Curso de Psicologia na Centro Universitário Cruzeiro do Sul. No que se refere à minha prática educativa, iniciei a docência na Rede Municipal de Educação de Canoas/RS no ano de 2015. Durante estes anos, venho trabalhando com os anos iniciais da educação básica e com projetos culturais nas escolas por onde passei, entre eles o Grupo de Teatro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur Oscar Jochims e as oficinas de Dança nas turmas que trabalho atualmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig. O tema do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento da imaginação e da criatividade sempre estiveram presentes no meu ofício e no meu interesse de estudo. Logo, a realização deste Curso de Mestrado foi uma possibilidade profícua de diálogo entre a arte-educação e o desenvolvimento da criança no sentido histórico-cultural do termo, além de ter sido um ponto de encontro entre os caminhos que me trouxeram até aqui.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, a criatividade tornou-se presente em quatro das dez competências gerais da Educação Básica, além disso, a criação, enquanto uma dimensão do conhecimento em arte, se desdobra em objetos de conhecimento nas unidades temáticas, figurando também entre duas das nove competências específicas da Arte para o Ensino Fundamental. No que diz respeito à Educação Infantil, a criatividade é parte constituinte dos objetivos de aprendizagem em três dos cinco campos de experiência que estruturam a proposta curricular da Educação Infantil na Base Nacional. Logo, refletir sobre o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar

torna-se indispensável no atual momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular, podendo também, subsidiar educadores na sua prática pedagógica e estimular estratégias de promoção dos processos imaginativos e criativos no ambiente escolar.

Este trabalho está organizado em três capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um capítulo de análise de dados e discussão de resultados da pesquisa. No primeiro capítulo discute-se o tema da criatividade. Parte-se de uma conceitualização ampla de criatividade dada pela ciência psicológica, apresenta-se algumas limitações e insuficiências dessa conceitualização geral e examina-se o construto da criatividade a partir das elaborações da abordagem histórico-cultural de Vigotski, especialmente aquelas presentes na obra “Imaginação e Criatividade na Infância”. Discute-se, então, a relação entre a imaginação e a criatividade, os vínculos da imaginação com a realidade, os mecanismos da imaginação criativa e a própria definição de criatividade.

No segundo capítulo apresenta-se uma reflexão sobre a participação da criatividade no contexto educacional a partir dos pressupostos legais presentes na Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro capítulo discute-se o papel da mediação e sua interface com as Oficinas de Criatividade. Entendemos a mediação como a relação que o sujeito estabelece entre seus pares, entre si e a sociedade e entre si e o conhecimento. Para esse processo de relação inter e intrapsíquica, o ser humano faz uso de instrumentos e dos signos presentes na nossa cultura como forma de se desenvolver, aprender e criar.

No quarto capítulo, dedicamo-nos à demonstração dos procedimentos metodológicos que desenvolvemos. A intervenção pedagógica está estruturada em torno da proposta de Salmerón (2020) para Oficinas de Criatividade. É neste momento que exemplificamos o que realizamos, quais instrumentos de coleta de dados foram usados, como se desenvolveu a intervenção, a caracterização do público-alvo e da instituição onde se realizou a pesquisa.

Ainda, no quinto capítulo apresenta-se o resultado da análise e as discussões pertinentes ao processo desenvolvido. Apresentam-se as categorias e subcategorias

que nos permitiram compreender e atingir os objetivos estabelecidos, quer seja, investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças no contexto escolar.

2 CRIATIVIDADE

Definir criatividade é uma tarefa complexa, polêmica e, por vezes, desafiadora. Esse vem sendo o objetivo de muitos pesquisadores no campo da psicologia nos últimos setenta anos, isso para não falar de outras áreas do conhecimento que trabalham com essa impactante capacidade humana que chamamos de criatividade. O interesse pela criatividade cresceu durante o século XX. Eunice Alencar, pesquisadora e professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília afirmou que

Um outro fator que também contribuiu para deslanchar o interesse dos psicólogos por esta área foi o discurso de Guilford, quando assumiu a presidência da Associação Americana de Psicologia, em 1950. Nesta ocasião, Guilford chamou a atenção para o descaso pela pesquisa sobre criatividade por parte dos psicólogos norte-americanos, destacando, por exemplo, que dos 121.000 títulos relacionados no Psychological Abstracts até aquela data apenas 186 tinham alguma relação com criatividade. Neste seu discurso, Guilford lembrou a importância social da criatividade, especialmente na busca de novas soluções para os problemas enfrentados pela humanidade, e apontou para a necessidade de um estudo sistemático de seus múltiplos aspectos (ALENCAR, 1996, p.305).

A autora, ao demonstrar o marco inicial de maior interesse da psicologia pela criatividade no discurso de Guilford, esclarece também, que nesse período, nos Estados Unidos da América, psicólogos da abordagem humanista, como Rogers e Maslow, começaram a ganhar maior visibilidade e tiveram papel importante ao chamar à atenção dos pesquisadores para a importância da criatividade como fator de desenvolvimento do ser, definindo-a como um “potencial humano, para a autorrealização, abordando as condições que facilitam a expressão da criatividade e destacando a saúde mental como a fonte dos impulsos criativos” (ALENCAR, 1996, p.305).

É verdade que outros psicólogos, bem como outras abordagens, já haviam investigado a criatividade antes do discurso de Guilford, em 1950 e das produções de Rogers e Maslow, porém,

A partir daquele momento, diferentes componentes da criatividade, como o processo criativo, o produto criativo, a pessoa criativa e o ambiente que favorece a criatividade, passaram a ser objeto de inúmeras pesquisas, sob enfoques teóricos os mais diversos. Entre outros aspectos, têm sido objeto

de investigação as habilidades cognitivas que caracterizam o pensamento criativo; a história biográfica, experiências antecedentes e traços de personalidade de indivíduos que se destacam por sua produção criativa; as características do contexto social que favorecem a expressão da criatividade e o efeito de diferentes técnicas e programas de treinamento de criatividade e de resolução criativa de problemas (ALENCAR, 1996, p. 305).

A partir desta etapa histórica, que projetou uma grande quantidade de pesquisas sobre criatividade no campo da psicologia, algumas definições para o conceito ganharam força. Uma delas,

Pode haver tantas definições estreitas de criatividade quantas pessoas que pensam sobre o tema. Contudo, a maioria dos investigadores do campo da criatividade define-a amplamente como o processo de produzir algo que é original e de valor. Esse algo poderia assumir muitas formas. Pode ser uma teoria, uma dança, um químico, um processo ou um procedimento, uma história, uma sinfonia ou quase qualquer coisa (STERNBERG, 2008, p. 399).

Assim, a criatividade vem sendo caracterizada como um processo que resulta em um produto e que precisa ser original e ter algum valor. Aqui, parece residir uma importante limitação sobre a criatividade, quando se associa a essa, a necessidade de produzir algo original. A seguir, abordaremos essa limitação a partir da obra de Vigotski (2014), intitulada “Imaginação e Criatividade na Infância”.

Outra definição para criatividade, que é muito difundida, presente nos discursos sociais, no mercado de trabalho, em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017) é o que aparece em Sternberg (2008) onde a criatividade é associada à resolução de problemas. Alencar (1996) destacou que no discurso de Guilford, na *American Psychological Association*, preocupava-se com a relevância social da criatividade, pois esta poderia desempenhar importante papel na resolução dos problemas enfrentados pela humanidade. Apesar de não haver resistências ao fato de que resolver problemas exige criatividade, também não parece ser adequado definir criatividade apenas como resolução de problemas cotidianos. Essa é outra ideia importante que desenvolveremos a seguir, a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski.

Acreditamos que, essas duas formas mais difundidas de conceituar a criatividade (produzir algo original e de valor; capacidade de resolução de

problemas), dentro de uma grande quantidade de possibilidades teóricas de conceitualização, apresentam importantes limitações. E por isso, queremos trazer aqui uma outra forma de olhar para a criatividade, sustentada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, onde possamos pensar a criatividade como uma função psicológica complexa, presente no cotidiano de inúmeras formas e que estabelece uma relação dialética fundamental com outro importante processo mental, a imaginação.

2.1 Criatividade à luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Para darmos conta da tarefa de refletir sobre a criatividade a partir da contribuição da abordagem histórico-cultural de Vigotski nos atemos às contribuições presentes no livro *“Imaginação e criatividade na Infância – Ensaio psicológico”* que foi escrito originalmente no ano de 1930, traduzido por João Pedro Fróis, publicado em 2014 pela Editora Martins Fontes.

Os textos que compõem a obra, e utilizados por nós, foram: Criatividade e Imaginação; Imaginação e realidade; o mecanismo da imaginação criativa; a imaginação da criança e do adolescente; criatividade teatral na idade escolar e a criatividade literária na idade escolar.

2.1.1 Imaginação: vínculo com a realidade e premissa para a criação

Nas definições de criatividade mais difundidas, que vimos a pouco, não fica claro quais os processos que estão associados a “produzir algo original e de valor” ou ainda à “resolução de problemas”. Um desses processos mentais que estão associados à criatividade, e que, de acordo com Vigotski (2014) tem papel indispensável para o processo criativo, é a imaginação. Contudo, muitas vezes, a imaginação é compreendida como fantasia e irrealidade e por isso parece não ter associação, a priori, com a capacidade de solucionar problemas cotidianos para as abordagens psicológicas que definem criatividade como resolução de problemas. Entretanto, Vigotski destaca o valor da imaginação para a criatividade humana,

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou fantasia designam aquilo que é irreal, o

que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do natural, é produto da imaginação e criação humanas (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

Podemos observar que a imaginação conserva algumas características para Vigotski. Primeiro como um fundamento para toda a atividade de criação. O ato de criar algo exige um planejamento prévio, ou seja, é preciso imaginá-lo antes de tomar forma objetiva e real. Logo, a imaginação é um procedimento mental que precede à criação em si. Para Vigotski (2014) a criatividade manifesta em um objeto, imagem ou arte é a manifestação concreta e objetiva de um processo de imaginação que se deu anterior ao ato criativo. O autor complementa ainda que tudo que pertence ao universo cultural da vida é fruto da imaginação e da criação. Nesse sentido, se opõe a uma ideia de que imaginação e/ou fantasia é aquilo que se refere ao irreal, pois o ciclo completo do processo criativo que parte da imaginação e termina em um produto se conecta com o mundo real, pois a criação humana é endereçada ao outro, com valor prático ou simbólico para o outro e nunca em função de si mesma. Também é correto afirmar que o ato de combinar ideias no processo de pensamento não nasce apartado das experiências objetivas e subjetivas do indivíduo com o mundo, colocando em questionamento então, a ideia de imaginação como sinônimo de irrealidade. Sobre essa relação entre imaginação, atividade criativa e realidade, Vigotski compreende quatro formas de vínculos entre realidade e imaginação,

A primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa. Seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada. Só as representações religiosas ou míticas da natureza humana poderiam atribuir ao processo imaginativo uma origem sobrenatural, não vinculada a nossa experiência passada (VIGOTSKI, 2014, p.10).

É possível observar que a imaginação não é um processo apartado do mundo real, e que para Vigotski (2014) a imaginação está diretamente relacionada com a

variedade e a riqueza de experiências vividas e acumuladas pelos seres humanos, sendo essas experiências matéria base para as elaborações e construções da imaginação.

Sobre essa relação entre imaginação e realidade, Vigotski nos ajuda a compreender uma implicação pedagógica, que será fundamental para o projeto de intervenção desta pesquisa,

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p.13).

Aqui parece claro compreender que o desenvolvimento da criatividade em crianças - que é o nosso problema de pesquisa aqui - está diretamente relacionado com os processos mentais de imaginação, que dão fundamentos a criação, e que quanto mais rica for a experiência e a vivência da criança, mais elementos combinatórios estarão à disposição do cérebro da criança e mais produtiva será a sua atividade criadora.

Vigotski (2014) identifica que a criatividade mobiliza capacidades combinatórias e conservadoras do nosso cérebro. A atividade combinatória não é algo novo em relação à sua atividade conservadora, mas uma forma mais complexa. Logo, a imaginação não se opõe à memória das experiências anteriores, pelo contrário,

a atividade combinatória do cérebro fundamenta-se no fato de o cérebro conservar traços das estimulações anteriores, e tudo o que é novo nessa função se reduz sensivelmente, ao fato de que o cérebro combina esses traços em posições diferentes daquelas em que se encontravam na realidade (VIGOTSKI, 2014, p.13).

Logo, a imaginação é a combinação que o cérebro faz de diferentes elementos assimilados da realidade. Por mais fantásticas que determinadas imagens inventadas possam ser, elas são a combinação de elementos reais e isolados que se mostram no contexto do homem. Essa, então, é considerada por Vigotski como a primeira forma de vinculação entre realidade e imaginação. Se

tomássemos como exemplo a história infantil da Vassoura Encantada¹ - onde uma bruxa abandona a sua vassoura em um sítio de um vilarejo, e que essa vassoura começa a assustar os moradores pelo fato de varrer os cômodos de uma casa sozinha, dar milho para as galinhas, pegar água no poço, entre outros afazeres domésticos - é possível identificar que a Vassoura, enquanto personagem e não enquanto objeto, é um elemento fantástico. Entretanto a sua composição, enquanto elementos isolados são todos advindos do universo real: vassoura (enquanto objeto), varrer, alimentar os animais, coletar água do poço, entre outros são ações extraídas do universo real.

Diferentemente da primeira forma de vinculação da imaginação à realidade - elementos de construção fantástica e a realidade - a segunda forma de vinculação diz respeito à relação entre o produto final da imaginação e elementos complexos da realidade. Vigotski (2014) traz como exemplo os estudos e relatos de historiadores sobre algum fato histórico muito antigo, e que nessa situação, conseguimos imaginar os fatos que não vivemos e experienciamos. Essa atividade criativa exige um prévio conjunto de ideias e representações na memória semântica sobre conhecimentos da área de história, para que seja possível criar na imaginação um quadro histórico que eu não tenha participado, mas que a partir desse processo, considero-o algo real. Aqui exige-se da imaginação uma dependência das experiências anteriores e se distingue do exemplo da Vassoura Encantada. No primeiro vínculo entre imaginação e realidade, o resultado do processo imaginativo parte da realidade, mas se materializa num produto fantasioso (Vassoura Encantada). No segundo vínculo, criamos uma imagem mental, a partir de experiências anteriores e de conhecimentos prévios, para ter um produto (imaginativo) que corresponde a um processo histórico real. Por isso, para Vigotski (2014) o produto final da imaginação -nessa segunda forma de vínculo entre imaginação e realidade - se relaciona com elementos complexos da realidade. Nesse processo de criar uma imagem sobre um fato histórico não vivido pelo indivíduo que imagina, fica evidente o papel da experiência alheia e da socialização do conhecimento, tornando um processo mental - que aparentemente é individual, que pese a particularidade que cada ser produz ao criar

¹ A Vassoura Encantada de Chris Van Allsburg (1996).

sua própria imagem mental sobre algum fato - algo diretamente relacionado ao meio cultural em que o sujeito está inserido.

Essa forma de vinculação entre a imaginação e a realidade ganha uma posição de destaque para Vigotski, pois tem implicações importantes para o desenvolvimento e a existência do ser humano no seu meio social,

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria existência pessoal não existiu, o que está limitado pelo círculo e fronteiras restritas da sua própria existência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social dos outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem (VIGOTSKI, 2014, p.15).

A partir do exposto, é possível identificar que assim como na primeira forma de vinculação entre imaginação e realidade - onde a experiência está a serviço da imaginação - na segunda forma, a imaginação está a serviço da experiência, quando esta é adquirida a partir da relação com o outro ou com o conhecimento. Logo, a partir desta reflexão, parece ficar evidente que a ideia de que imaginação é sinônimo de irreal é frágil, e que a imaginação além de ser condição necessária para inúmeras atividades intelectuais, é imprescindível para o processo de criação, para a criatividade como um todo.

A terceira forma de vínculo entre a imaginação e a realidade, para Vigotski, é uma ideia muito cara para esta pesquisa: a relação entre imaginação, criatividade e emoções. Vigotski (2014) chama de “conjunção emocional” essa terceira forma de vínculo entre imaginação e realidade. Para o autor, esse vínculo se dá de dois modos, tendo por um lado,

Todo o sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhe correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento. Sabe-se que, no desgosto e na alegria, não vemos as coisas com os mesmos olhos. Os psicólogos alertaram-nos, há muito tempo, que cada sentimento não tem apenas uma expressão corporal exterior, mas igualmente uma expressão interior, que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e impressões. Eles chamaram esse

fenômeno de lei da dupla expressão de sentimentos (VIGOTSKI, 2014, p.16).

Aqui surgem duas caracterizações muito importantes, sendo a primeira a ideia de que a imaginação serve de expressão interior dos nossos sentimentos e emoções. O valor dessa compreensão é enorme para a questão da produção artística e da arte como uma manifestação exterior, sob formas estéticas e sociais, de imagens interiores que sintetizam um sentimento, que Vigotski (2001) definiu como uma técnica social do sentimento. A segunda caracterização é a de que o estado emocional pode produzir imagens, ou seja, as imagens fantásticas, ao utilizar uma linguagem interior, combinam elementos que correspondem ao nosso bem-estar emocional e não necessariamente à uma lógica exterior desses próprios elementos. Esse mecanismo - de influência das emoções nas combinações produzidas pelo cérebro - fora chamado de lei do sinal emocional comum,

A essência dessa lei consiste em que as impressões e imagens que causam um efeito emocional comum tendem agregar-se entre si, apesar de não existir entre elas nenhuma semelhança interior ou exterior. O resultado é uma combinação de imagens baseadas em sentimentos comuns ou um mesmo sinal emocional que aglutina elementos heterogêneos que se conectam (VIGOTSKI, 2014, p. 16).

Esse processo de conjunção emocional (terceiro vínculo entre imaginação e realidade) citado por Vigotski, apresenta dois modos, e vimos que no primeiro modo a imaginação se relaciona à duas leis: a lei da dupla expressão dos sentimentos, onde os sentimentos ganham uma expressão interior através do processo de imaginação; e a lei do sinal emocional comum, onde a imaginação combina elementos que produza sentido para o estado emocional dos indivíduos. Aqui a imaginação está a serviço da síntese interior da expressividade do sentimento e é o sentimento que influencia a imaginação.

Já no segundo modo do processo de conjunção emocional citado por Vigotski (2014), é a imaginação que influencia o sentimento. Esse processo se materializa na lei da representação emocional da realidade. Logo, se no primeiro caso a imaginação é influenciada pelo estado emocional, agora, a imaginação também

exerce influência no estado emocional, o que Vigotski (2014) chamou de relação recíproca entre imaginação e emoções,

Isso significa que tudo que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos, e ainda que essa construção, por si só, não corresponda à realidade, todos os sentimentos por ela desencadeados são reais, vividos verdadeiramente pelo homem que os experimenta. Imaginemos uma situação simples de ilusão: ao entrar em um quarto escuro, a criança imagina que um vestido pendurado é uma pessoa estranha ou um ladrão que entrou na sua casa. A imagem do ladrão criada pela fantasia da criação não é real, mas o medo que a criança sente, o seu susto são, de fato, impressões reais para ela. Algo semelhante acontece também com qualquer representação, por mais fantástica que seja, e essa lei psicológica deve explicar-nos claramente por que as obras de arte criadas pela fantasia dos seus autores exercem em nós uma impressão tão forte (VIGOTSKI, 2014, p.18).

Como podemos ver, a imaginação também pode exercer o papel de suscitar emoções, e que por mais irreal que possa ser a imagem, ela desperta uma reação emocional real nos indivíduos. Essa relação (imaginação > emoção), se relaciona na forma de como reagimos emocionalmente à uma obra de arte. Já a relação vista anteriormente (emoção > imaginação), se relaciona na mesma medida, só que no caminho inverso, tendo a arte como uma manifestação exterior da imaginação emocional interior daquele que cria uma obra artística. Essa terceira forma de vínculo entre imaginação e realidade, que Vigotski (2014) chamou de conjunção emocional, e seus modos de manifestação através das leis da dupla expressão dos sentimentos, do sinal emocional comum e da representação emocional da realidade, constituem-se elementos importantes para a reflexão sobre a psicologia da arte e do trabalho pedagógico em arte que discutiremos no capítulo seguinte.

A quarta e última forma de vínculo entre a imaginação e a realidade, segundo Vigotski (2014), diz respeito à possibilidade de criação, a partir da imaginação, de algo genuinamente novo e real,

A essência dessa última forma consiste em que a construção da fantasia pode representar algo essencialmente novo, não existente na experiência do homem, nem semelhante a nenhum objeto real; porém, ao assumir uma nova forma material, essa imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar os outros objetos (VIGOTSKI, 2014, p.19).

Logo, a imaginação, que se nutre de elementos da realidade, pode dar origem a algo novo e tornar-se, em si, parte da realidade. Podemos observar esse processo nos episódios de invenção de novas máquinas, de técnicas de trabalho, de tecnologias, de medicamentos e vacinas, de produções artísticas, entre outros. Nesse momento, a imaginação que derivou de elementos reais, torna-se real, influenciando novos processos de imaginação. Esse percurso é chamado de ciclo:

Os elementos a partir dos quais foram construídos foram apropriados pelo homem da realidade e em seu pensamento foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-os em produtos da imaginação. Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa nova, capaz de transformar essa mesma realidade, fechando-se, assim, o ciclo da atividade criativa da imaginação humana (VIGOTSKI, 2014, p.20).

Para o autor, esse ciclo se refere tanto às produções objetivas quanto às produções subjetivas. Pois quando um ciclo completo é desenvolvido pelo processo de imaginação, os fatores emocionais e intelectuais se constituem como necessários para o ato criativo. Aqui é reforçada a ideia-chave de uma relação intrínseca e dialética entre imaginação, realidade e emoção. Relação essa, fundamental para o desenvolvimento do processo de criação, da criatividade como manifestação da potência subjetiva do indivíduo, que cria em função do meio, endereçando seu comportamento criativo não a si mesmo, mas ao mundo e às relações sociais entre os homens.

A reflexão sobre a relação entre realidade e imaginação, propiciada por Vigotski (2014), nos permite refutar a ideia de que a imaginação é correspondente ao irreal ou ao universo fantástico, como nos tenta levar a crer o senso comum. Também, é possível afirmar que a imaginação constitui-se como base para a atividade criativa. A imaginação precede a criação. A criatividade se materializa na conclusão do ciclo da imaginação tratado por Vigotski (2014).

Essa compreensão - da relação imaginação e criatividade - não é apenas uma sofisticação teórica, mas uma necessidade básica ao desenvolvermos uma proposta de intervenção que se proponha a investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças no contexto escolar, pois o enriquecimento das experiências e vivências das crianças, como subsídio de realidade para nutrir os processos de

imaginação e assim perseguirmos o ciclo que nos levará a atividade criativa da criança, será uma necessidade primeira. Em outras palavras, é preciso estar atento e criar um ambiente facilitador de processos imaginativos para que possamos investigar a criatividade como uma atividade mental do indivíduo que se materialize em algo novo, encerrando, assim, o próprio ciclo da imaginação.

2.1.2 O mecanismo da imaginação criativa

Se a criatividade se materializa na conclusão do ciclo da imaginação, como afirma Vigotski (2014), é necessário compreendermos o mecanismo da imaginação que nos leva a criatividade, pois essa compreensão nos dará elementos fundamentais para estruturarmos nossa intervenção pedagógica que permita-nos investigar a criatividade na criança em contexto escolar a partir dos mecanismos de imaginação.

No início do processo imaginativo, para Vigotski (2014), estão as percepções externas e internas que constituem as nossas experiências. Aquilo que as crianças vivenciam é a base para a sua imaginação e criatividade futura. As impressões adquiridas através da percepção passam por um processo complexo de dissociação, modificação e associação.

Vigotski (2014) entende por dissociação o mecanismo de fragmentação das impressões derivadas das percepções internas e externas, que consiste em separar as partes individuais das impressões, sendo algumas delas fixadas na memória e outras simplesmente esquecidas. Para o autor, o processo de dissociação é “uma condição necessária para a subsequente atividade da fantasia” (VIGOTSKI, 2014, p.26), e que essa capacidade de extrair elementos específicos de uma gama de impressões advindas da realidade através da percepção tem fundamental importância para o posterior processo de criação.

O processo de modificação, por sua vez, é definido por Vigotski (2014) como uma transformação das impressões sustentada na permanente dinâmica das estimulações e excitações nervosas típicas do funcionamento cerebral. Ou seja, as imagens e impressões dissociadas no primeiro momento não são armazenadas de forma imóvel no cérebro, mas sim, compõem um processo de intensa mudança,

movimentação e transformação que garantem as modificações das percepções captadas inicialmente nas experiências vividas pelos indivíduos. Para o autor,

As impressões captadas da realidade são transformadas, aumentando ou reduzindo as suas dimensões naturais. A inclinação das crianças pelo exagero, do mesmo modo que essa mesma forte inclinação nos adultos, tem uma causa interna muito profunda. Essas causas consistem na maior parte das vezes na influência que o nosso sentimento interior exerce sobre as impressões exteriores. Exageramos porque queremos ver as coisas na sua forma aumentada quando isso corresponde às nossas necessidades, ao nosso estado de espírito interior (VIGOTSKI, 2014, p.27).

Logo, Vigotski mais uma vez expõe a relação intrínseca entre o processo de imaginação criativa com as emoções e sentimentos vivenciados pelos sujeitos. A imaginação se distancia do senso comum de irrealidade a qual parece estar vinculada na medida que estabelece relações objetivas com a realidade, mas isso não significa ausência de vínculo da imaginação com a subjetividade do sujeito, especialmente no que diz respeito a suas emoções. Já havíamos observado isso ainda nesse capítulo, mas agora, podemos ver como Vigotski compreende essa relação (imaginação e emoção) no mecanismo da imaginação criativa. Para Vigotski (2014), essa capacidade de modificar as impressões de acordo com nossas necessidades e desejos é o elemento chave para as criações produzidas pela humanidade, sejam elas as artísticas, as científicas ou as cotidianas. Ao vermos a última cena de Romeu e Julieta, de Shakespeare, quando observamos Julieta levando um frasco vazio à boca, modificamos essa impressão, imaginamos o frasco cheio de veneno e vemos a sua morte. A modificação que fizemos desta percepção captada da realidade encenada está conectada com o nosso desejo de acreditar naquela cena e nos conectar com a emoção provocada pelo teatro.

O processo de associação, que sucede à dissociação e a modificação, consiste no encontro desses dois últimos processos. Para Vigotski, essa associação “pode ocorrer sobre bases diferentes e adotar formas diferentes, que vão desde o agrupamento puramente subjetivo de imagens até à junção científica objetiva” (VIGOTSKI, 2014, p.29). Esse processo de associação nos leva ao momento final,

a combinação de imagens isoladas que são combinadas em um sistema, encaixadas num quadro complexo. A atividade da imaginação criativa, porém, não termina nesse ponto (...) o ciclo completo dessa atividade só

estará completo quando a imaginação se converter ou se cristalizar em imagens exteriores (VIGOTSKI, 2014, p.30).

Logo, o processo de combinação de imagens é o ponto de transição para o ato criativo, ou seja, o momento em que a imagem pode ganhar materialidade, transformando-se em objeto (material ou simbólico) concluindo, assim, o ciclo da imaginação criativa afirmada por Vigotski.

Ainda cabe ressaltar que, Vigotski (2014) apresenta como elemento determinante para todo o processo da imaginação dois fatores psicológicos: a necessidade de adaptação ao meio e o surgimento espontâneo de imagens,

Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia não poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar. Por isso, na base de toda a ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos (...) A existência de necessidades ou aspirações, põe, desse modo, em movimento o processo imaginativo, revivendo as marcas das excitações nervosas que fornecem material para o seu funcionamento. Essas duas condições são necessárias e suficientes para que compreendamos a atividade da imaginação e de todos os processos que a integram (VIGOTSKI, 2014, p.30).

A necessidade de adaptação ao meio como motivação para a criação conserva importante relação com a concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento, pois o relaciona com a interação entre o ser e o meio cultural onde este está inserido. Posteriormente, essa necessidade de adaptação apareceu na abordagem humanista como motivação para criação, para a autorrealização e para o desenvolvimento (ALENCAR, 1996).

Por outro lado, o segundo fator psicológico descrito por Vigotski como surgimento espontâneo de imagens, parece ter relação com o que foi defendido anos depois como insight na abordagem cognitivista,

O insight é um entendimento distintivo e aparentem ente súbito de um problema ou de uma estratégia que auxilia em sua solução. Com frequência, um insight envolve a reconceituação de um problema ou de uma estratégia para sua solução de uma maneira totalmente nova. Muitas vezes, envolve detectar e combinar informações relevantes antigas e novas para obter uma visão renovada do problema e sua solução (STERNBERG, 1996, p.379).

O fato é que, apesar das pesquisas científicas sobre a criatividade, no campo da psicologia, terem deslanchado após o discurso, em 1950, de Guilford – pesquisador da criatividade que assumiu a Presidência da American Psychological Association à época – Vigotski já tinha trabalhando a questão da criatividade com bastante profundidade e complexidade, ampliando as possibilidades de compreensão do tema.

Esta reflexão sobre os mecanismos da imaginação feita até agora nos colocou desafios na construção da oficina de criatividade desenvolvida nesta pesquisa de tipo intervenção pedagógica. Diante do exposto, nosso estímulo base para o desenvolvimento da criatividade em crianças precisou atender ao mecanismo de imaginação criativa discutida até agora, pois é o mecanismo de imaginação que nos conduz à criatividade, à criação, à cristalização do imaginado. Logo, as imagens artísticas que usamos precisaram: 1) ser fonte de percepções externas e internas; 2) propiciar uma vivência e experiência para as crianças; 3) serem imagens que permitam uma dissociação dos seus elementos; 4) permitir que os elementos fragmentados possam ser modificados, aumentados, diminuídos, extraídos e ressignificados; 5) serem estímulos à novas associações e combinações. Além disso, nosso instrumento precisou ter um desafio, um problema a ser resolvido, materializado pela seguinte pergunta: “Se este quadro fosse uma história com personagens, enredo e figurino, que história seria?” Esta pergunta configura-se como problema de criação, ou ainda, como uma nova necessidade de adaptação que coloca a imaginação em movimento.

2.1.3 Criatividade e imaginação

Até agora conseguimos estabelecer diferenças entre a criatividade e a imaginação. Entretanto, fica claro que essa diferença não exclui uma relação de interdependência entre esses processos psíquicos, pelo contrário, é exatamente as diferenças entre criatividade e imaginação que possibilitam uma interrelação dialética entre ambos os processos. Para Vigotski (2014) aquilo que é chamado de criação é apenas “um ato do nascimento” que acontece depois de um longo processo interno desenvolvido previamente. Logo, a imaginação é um processo mental que dará as bases necessárias para o ato criativo. Porém, cabe salientar que

essa relação não é linear, pois a criação de algo, além de motivação, é subsídio para a imaginação também. Ou seja, trata-se de uma relação dialética entre ambos processos mentais.

Assim sendo, a criatividade não pode ser igualada a 'resolução de problemas' como faz algumas abordagens psicológicas, em especial a psicologia cognitivista. Resolver um problema, seja ele cotidiano, prático ou simbólico, é apenas uma das facetas da criatividade e não a criatividade em si. Acreditar que responder a um estímulo qualquer seja criatividade é uma perspectiva pobre e limitante. Por mais que a criatividade nos permita resolver ações cotidianas ou estímulos outros quaisquer, ela não se resume a isso.

Ao passo que a imaginação, enquanto processo, tem uma característica subjetiva, um mecanismo interno, mas profundamente conectado com a realidade e as percepções externas e internas dos indivíduos, a criatividade é considerada por Vigotski (2014) como atividade criativa, como ato criador, ou seja, com características objetivas, exteriores, de materialização através de objetos, ações ou símbolos, "chamamos de atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano"(VIGOTSKI, 2014, p.1). Para o autor, a criatividade é sempre endereçada ao outro, ao mundo, seja em forma de objeto, sentimentos ou símbolos, ou seja, é a materialização, a cristalização daquilo que fora previamente desenvolvida no processo imaginativo do sujeito.

Para Vigotski (2014) a atividade criativa se divide em dois tipos básicos que o autor chama de atividade reprodutiva ou reprodutora e a atividade criadora ou combinatória. A atividade reprodutiva está profundamente ligada à nossa capacidade de memória, pois tal atividade consiste no fato do indivíduo reproduzir normas de comportamento já apreendidos, criados ou elaborados anteriormente, ou ainda, impressões e sentimentos passados. Para o autor, "nosso cérebro constitui-se em um órgão que preserva nossas experiências já vividas e facilita a sua repetição" (VIGOTSKI, 2014, p.3). E essa capacidade é de grande importância para a vida humana, pois permite a conservação das nossas vivências e experiências anteriores, e isso facilita a nossa adaptação ao ambiente em que estamos inseridos,

proporcionando o desenvolvimento de hábitos e condutas que se repetem e favorecem a resolução de problemas típicos da nossa vida cotidiana. Aqui reside uma importante diferença com a ideia amplamente difundida na psicologia de que a criatividade é sempre a produção de algo original e novo.

No entanto, se a atividade cerebral se reduzisse apenas à conservação das experiências passadas, o homem seria uma criatura capaz de se adaptar, com preponderância, somente às condições constantes e habituais do meio exterior. Quaisquer transformações novas e inesperadas no meio ambiente que não tivessem sido vivenciadas anteriormente pelo homem como uma experiência, por sua vez, não seriam capazes de desencadear uma resposta adaptativa. Assim, juntamente com essa função de preservação de experiências passadas, o cérebro possui outra função não menos importante (VIGOTSKI, 2014, p.3).

Apesar da fundamental importância da atividade reprodutora, entra em cena outra função muito importante, a qual Vigotski chamou de atividade criadora ou combinatória. A criatividade é também a atividade humana que cria e combina, que produz algo novo.

Toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora e combinatória. O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente (VIGOTSKI, 2014, p.3).

A atividade criadora é a que cria e modifica o presente, que materializa, tornando real, aquilo que fora imaginado anteriormente. É a criatividade uma das funções psicológicas fundamentais para o processo de adaptação dos indivíduos aos desafios impostos pelo meio. Nos parece que é esta característica básica, o elemento essencial que vem dando visibilidade para o tema da criatividade tanto nos documentos legais da educação básica quanto nos discursos veiculados no mundo do trabalho. A criatividade tida como competência na sociedade da acumulação flexível (Harvey, 1989) se explica, especialmente, porque conserva uma característica psicológica básica, a alteração do mundo, da realidade, das relações e

dos símbolos de acordo com as nossas necessidades. Assim como a necessidade, o desejo de adaptação aos desafios do meio é propulsor do mecanismo da imaginação (VIGOTSKI, 2014), e é a criatividade a cristalização deste processo, o encerramento deste ciclo, que nos leva a atender a nossa necessidade, superar a demanda de adaptação às adversidades surgidas. Parece ser esse o motivo da sua importância recebida no cenário social mais amplo, pois é a criatividade a função que permite a adaptação dos sujeitos econômicos aos desafios do cenário competitivo, e é por isso, também, que vem recebendo maior atenção no campo educacional, vinculando muitas vezes, como vemos na BNCC, a criatividade à resolução de problemas presentes na sociedade contemporânea, seja através da tecnologia ou dos atributos do próprio indivíduo, atendendo assim, às necessidades emergentes.

Destaca-se ainda que, para Vigotski, a criatividade está presente em todos os seres humanos, em maior ou menor grau, pois

existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios. Se considerarmos, ainda, a existência da criatividade coletiva, que reúne todas essas contribuições por si só insignificantes da criação individual, compreenderemos que grande parte de toda a criação humana corresponde precisamente à criação coletiva anônima de inventores anônimos (VIGOTSKI, 2014, p.5).

Aqui aparece de forma mais objetiva a ideia de criatividade, que se dá quando o homem ‘imagina, combina, altera e cria algo novo’. Entende-se aqui a criatividade como um construto psicológico que se articula com outras funções psicológicas como a percepção, a imaginação, o planejamento, a memória, entre outras funções executivas. O autor ainda chama a atenção para a criatividade coletiva, que é a contribuição das criações individuais existentes. Para Vigotski (2014) “tudo o que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano.” (VIGOTSKI, 2014, p.6). Logo, a criatividade como consequência de um longo processo interno (VIGOTSKI, 2014) de imaginação, combinação, alteração e criação se articula com uma ideia fundamental para a sociedade, o trabalho humano. Para Marx (1987) o trabalho é a transformação da natureza em favor do homem e produtor de riqueza. Se por um

lado, o trabalho para Marx, é um organizador da vida social e a riqueza produzida pelo homem - que tem valor de uso e valor de troca, muitas vezes em forma de mercadoria ou produto - por outro lado, ele é a transformação permanente da natureza. E sendo assim, parece claro compreendermos que sem imaginação criativa - como ação que modifica a realidade - não há trabalho. Logo, a criatividade precisa ser compreendida para além das definições amplamente difundidas na psicologia - como a resolução de problemas – pois tem significativo valor para a vida social. Acredito que o trabalho possa ser a criatividade socialmente organizada em favor da transformação da natureza e das relações sociais. O trabalho humano passou, e ainda passa, por mudanças profundas na sua organização, técnica e tecnologia. Tais mudanças, se aplicarmos o conceito de Vigotski sobre criatividade, são consequência de um longo processo de imaginação e criatividade humana. As máquinas, as tecnologias da informação e da comunicação, a organização do mercado de trabalho, a matriz energética, a matriz econômica, a gestão de pessoas, as necessidades de consumo, e tudo o mais, são consequências da criação humana. E é essa criação humana que contribui para as novas formas de trabalho. E sendo assim, parece evidente que a criatividade é muito mais do que resolver problemas cotidianos da vida prática dos indivíduos.

Essa associação entre criatividade e trabalho humano é relevante para a intervenção pedagógica que nos propomos a fazer, pois a criatividade consiste em dar forma material aos produtos da imaginação (VIGOTSKI, 2014) e isto se faz a partir de modelos de criação, de técnicas e tradições, e, resulta em um objeto, sentimento ou símbolo, ou seja, em um trabalho humano. Logo, a criatividade também pode ser designada como um trabalho, que produz valor de uso e valor de troca. Por isso, ao darmos-nos a tarefa de realizar uma intervenção pedagógica que investigue o desenvolvimento da criatividade em crianças, precisamos definir um modelo de criação que possa dar forma material aos produtos da imaginação suscitados nas crianças através da percepção das imagens e da pergunta problema. Esse modelo que lançaremos mão é o texto narrativo, modelo de criação textual/literária que permitirá às crianças darem forma material à imaginação e, ao mesmo tempo, produzirem um trabalho, tendo o texto como trabalho fruto da criatividade e dos modelos de criação.

3. CRIATIVIDADE COMO COMPETÊNCIA E HABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

A questão da competência ganhou visibilidade nos meios de comunicação, nos debates econômicos, acadêmicos e educacionais. A competência extrapolou as fronteiras da produção, se difundindo nos diversos espaços sociais, entre eles, o da educação,

A noção de competência não se instalou, no entanto, apenas na lógica empresarial. O modelo implantado para a gestão empresarial necessária a nova organização da reprodução do capital extravasa por todos os segmentos da cultura, chegando aos modelos de educação implantados pelos diferentes Estados nacionais (KOBBER, 2004, p. 32).

O tema da competência invadiu o âmbito educacional. Os documentos do Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão permeados pelo conceito de competência e habilidades. Inclusive, na introdução do documento legal é possível encontrar como justificativa das competências e habilidades, as transformações no cenário internacional, especialmente no que diz respeito ao processo de acumulação flexível².

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, p.14).

É possível afirmar que, as mudanças no modelo de gestão do capital e a incursão da noção de competência, vem contribuindo para uma mudança de paradigma no papel da Escola e da educação, que deixa de ser o de adquirir uma base de conhecimentos e saberes historicamente construídos para tornar-se o de

² O conceito de Acumulação Flexível, de Harvey (1989), se refere ao processo de transformação econômica vivida na segunda metade do século XX, que resultou em transformações significativas no modo de gestão do capitalismo, especialmente a mudança no modelo Fordista/Taylorista para o modelo contemporâneo da sociedade da informação, bem como a financeirização do capitalismo.

preparar o educando para saber buscar a informação necessária no momento preciso que ela se torna indispensável. Até então, o modelo centrado nos inúmeros saberes passa a ser substituído pelo modelo centrado no indivíduo, para que ela possa selecionar e dispor de informações, características pessoais e habilidades que o levem a ser capaz de tornar-se empregável. A criatividade, através do *'ser criativo'* e *'resolver problemas'* juntamente com outros atributos, se destaca enquanto uma competência do indivíduo.

Essa ideia de competência ganhou lastro social, segundo Kober (2004), devido ao fato de ela ser discutida de forma articulada com outros aspectos valorizados pela sociedade como o conceito de cidadania, democracia, respeito às diferenças e igualdade social. Ou seja, preparar um indivíduo competente torna-se importante para desenvolver a democracia, a economia do país, combater as desigualdades e o aumento da participação política.

Esse lastro social conquistado pela noção de competência acaba escamoteando a responsabilidade dos fatores econômicos e políticos para o desemprego, na medida em que se delega a responsabilidade pelo desemprego ao trabalhador. Logo, a culpa do desemprego não é da dinâmica econômica, mas sim do indivíduo, que não é competente o suficiente para ocupar determinado lugar social ou criativo o suficiente para empreender.

Ao ingressar no campo da educação, a questão das competências vai se massificando em vários aspectos educacionais, como na avaliação, na gestão educacional e na formação para o trabalho docente.

Macedo (2008) desperta nossa atenção para o fato de que a ênfase empresarial da competência, que se materializa através da qualificação dos recursos humanos e da polivalência e flexibilidade dos trabalhadores, vem ganhando espaço e se transformando em políticas educacionais voltadas para o currículo. No caso da Educação Básica, atualmente, a BNCC é o signo destas mudanças.

Na introdução do documento legal é possível ler o que segue,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8).

Kober (2004) e Macedo (2008) já apontavam, uma década antes da publicação da BNCC, que as noções de competências - que emergiram no contexto social e econômico de transformações estruturais - não permaneceriam restritas ao âmbito da produção, mas que se observava, já em outros contextos, a influência desse processo no cenário educacional. Além disso, Kober (2004) apontava as competências como atributos pessoais empregados na produção e associadas aos conceitos de cidadania e democracia como forma de dar lastro social às mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva.

O trecho acima citado, referente à introdução da Base Nacional, demonstra essas duas mudanças. Primeiro ao afirmar que as aprendizagens essenciais devem favorecer o desenvolvimento de dez competências gerais, vinculando estas como direito de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo, define competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. E por fim, associa o desenvolvimento de competências à ideia de cidadania e do mundo do trabalho.

Ao observarmos esse processo dialógico entre mudanças no mundo do trabalho e políticas educacionais, especialmente como a noção de competências transita nesses cenários - surge como uma demanda do cenário econômico e social, ganha lastro em outros âmbitos como a educação, efetiva-se na formação dos sujeitos, esperando destes, um retorno ao mundo do trabalho em forma de competências e habilidades - é possível fazer as seguintes questões: Que competências são essas? A criatividade é entendida como uma competência nesse cenário?

A própria Base Nacional Comum Curricular se encarrega de responder. Das dez competências gerais da Educação Básica, quatro delas têm relação direta e/ou indireta com a criatividade. Se compararmos com outros documentos legais do mesmo tipo, os curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, pode-se afirmar que a criatividade ganha papel de destaque e protagonismo na BNCC, pois a criatividade não está restrita à área da

arte e das linguagens, como era comum em outras épocas, mas sim como parte significativa das competências gerais de toda a Educação Básica,

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC, 2017, p. 9).

É possível constatar, na competência geral acima, a ideia de criatividade e imaginação associada à investigação científica, à resolução de problemas e à criação de soluções combinando diferentes áreas. Nessa perspectiva exposta vemos que a criatividade ganha um significado para além da criação em arte e da fantasia. Associa-se, aqui, a criatividade como uma ferramenta para investigar causas, elaborar e testar hipóteses e resolver problemas. Essa concepção de criatividade para além da produção artística é compartilhada, como veremos adiante, tanto pela psicologia cognitiva de Sternberg (2009) quanto pela psicologia histórico-cultural de Vigotski (2010).

O fato da criatividade estar relacionada à resolução de problemas não significa que ela esteja ausente dos processos artísticos no ambiente escolar. Inclusive, logo após a competência examinada acima, a Base apresenta o que segue: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BNCC, 2017, p.9). Nesse trecho cabe observar a ideia-chave de *‘participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural’* que vai se associar às competências específicas para o Componente Arte e aos objetos de conhecimento chamados de Processo de Criação, que é uma constante no componente Arte na BNCC.

Uma outra competência geral para Educação Básica que merece destaque é a que relaciona a produção de sentido às diferentes linguagens,

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2017, p.9).

Produzir sentidos que visem a comunicação e o entendimento entre as pessoas, a expressão de ideias e sentimentos, o compartilhamento de informações, mediadas pelas distintas linguagens, requer um processo intrínseco à imaginação e à criatividade, que de acordo com Vigotski (2014) “chamamos de imaginação criativa, que combina elementos distintos da realidade objetiva e subjetiva dando origem a algo novo, que produza sentido na relação entre os homens e destes com o meio natural”. A criatividade se apresenta aqui como possibilidade comunicativa, na expressão e produção de sentidos na relação do ser com seus pares, demonstrando outra faceta importante para o processo criativo.

Outra ideia chave que aparece no documento legal é a relação da criatividade com as novas tecnologias,

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p.9).

A relação entre criatividade e as novas tecnologias se dá, no documento, como uma forma de criar tecnologias de informação e comunicação que nos permita, à luz do pensamento crítico-reflexivo, comunicação, produção de conhecimento e resolução de problemas. Lembrando que este último, está diretamente relacionado com a criatividade e que, algumas vertentes psicológicas, igualam criatividade à resolução de problemas. A criatividade como forma de resolver problemas a partir da mediação das tecnologias também é uma constante no documento e uma característica esperada e almejada no mundo do trabalho. Nesse caso poderíamos citar como exemplo as startups e as empresas da economia criativa, que dão soluções aos problemas mediante o uso de ferramentas digitais.

Durante o documento legal, a criatividade não está restrita, apenas, a uma função pragmática ou instrumental para as atividades de vida diária, mas também vai ganhando novas dimensões, se relacionando aos campos da arte, da subjetividade e da emoção. Na seção destinada à Etapa da Educação Infantil, a

Base Nacional apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que figuram como eixos estruturantes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dois desses eixos estruturantes se relacionam à criatividade,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p.38).

Nesse trecho a imaginação e a criatividade estão associadas ao brincar, às experiências emocionais, às funções cognitivas, e às relações sociais - associações estas muito caras ao Vigotski (2014). É possível compreender a brincadeira como fonte de: 1) criação e imaginação, através dos jogos, da dramatização, da relação com seus pares, da transfiguração do real; 2) experimentação emocional, de expressão de sentimentos, de relação intrapsíquica; 3) de desenvolvimento de funções cognitivas³ como memória, atenção, flexibilidade cognitiva, planejamento, velocidade do processamento de informações, entre outros.

Ainda sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a BNCC também associa a criatividade como constituição do sujeito: “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BNCC, 2017, p.38). Aqui é possível constatar uma concepção de criatividade vinculada à subjetividade do ser, sua constituição enquanto sujeito, relacionando este sujeito às suas necessidades emocionais, afetivas, bem como sua constituição intrapsíquica.

Os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil que figuram como eixos estruturantes serão a base para a organização curricular da Educação Infantil em cinco campos de experiência, a saber: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala,

³ Para maiores informações, consultar MALLOY-DINIZ, Leandro. Neuropsicologia das funções executivas e da atenção. In: FUENTES, Daniel. (org.). **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. (BNCC, 2017). A criatividade figura como parte constituinte dos objetivos de aprendizagem em três dos cinco campos de experiência que estruturam a proposta curricular da Educação Infantil na Base Nacional. Criatividade, criação, processos criativos, imaginação e criar são algumas das palavras que se alternam no corpo da estrutura curricular da Educação Infantil, na maioria das vezes associadas à arte e às emoções, se diferenciando em parte, da maneira pela qual a criatividade aparece nas competências gerais da educação básica, vinculada à resolução de problemas, à tecnologias, à atributos individuais.

Essa amplitude de possibilidades associativas da criatividade (dimensão prática e instrumental e a dimensão subjetiva e afetiva) que começa a tomar forma tanto nas competências gerais da Educação Básica quanto nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil se desenvolve também na etapa do Ensino Fundamental na Base Nacional. Na introdução do capítulo 4 destinado ao ensino fundamental, é possível ler o seguinte,

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BNCC, 2017, p. 58).

O trecho traz implicações importantes para esta pesquisa, pois surge aqui a expressão de pensamento criativo, consubstanciado à ideia de criatividade como uma atividade mental dos indivíduos, passível de estimulação (logo de desenvolvimento), e desenvolvida na capacidade de perguntar, questionar, argumentar, interagir, fazer uso de novas tecnologias. Aqui entende-se o pensamento criativo como algo do indivíduo, que se desenvolve - passível de estímulo - no meio, através do uso dos diversos tipos de linguagens buscando ampliar o conhecimento do sujeito. Essa ideia expressa no trecho, para nós, torna-se uma ideia-chave para o trabalho teórico e prático que nos propomos

realizar. Teórico no sentido que se articula com as concepções de Vigotski (2014) sobre imaginação e criatividade que vimos no capítulo anterior; e prático no sentido de dar fundamento legal e empírico para a proposta de intervenção pedagógica que esta pesquisa se propõe fazer.

Uma segunda ideia-chave que o texto legal nos oportuniza é que o estímulo ao pensamento criativo mediado pela linguagem (argumentar, perguntar, interagir com produções culturais e fazer usos de tecnologias da informação e da comunicação) possibilita ao indivíduo uma amplitude de compreensão do mundo, das relações dos seres humanos entre si, das relações do ambiente natural e social e da compreensão de si mesmos. Aqui a criatividade ganha uma dimensão totalizante, relacionada ao indivíduo, enquanto pensamento criativo, mas direcionada ao mundo, nas inúmeras relações do ser com o meio natural e social.

Em uma pesquisa que tivesse por objetivo investigar a BNCC à luz da criatividade, teria no ensino fundamental um excelente material. A criatividade permeia toda a Base nessa etapa da educação básica, passando por todas as áreas do conhecimento, em maior ou menor grau, nas competências gerais, em objetivos de aprendizagem, entre outros. Contudo, nosso trabalho aqui é identificar que a criatividade é um importante componente da Base Nacional Comum Curricular, e assim sendo, fundamenta, do ponto de vista legal e curricular, nosso objetivo de aplicar uma intervenção pedagógica com a intenção de investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças.

Sendo assim, torna-se fundamental destacar, para além das demais áreas do conhecimento, que a criatividade é uma constante no componente curricular da Arte. Na introdução do subcapítulo destinado ao componente curricular da Arte (BNCC, 2017, p.193) é possível observar concepções de 'vivências' e 'experiências' artísticas como prática social postulando as crianças e jovens como protagonistas e criadores (BNCC, 2017). No decorrer desta pesquisa, quando tratarmos da psicologia da arte, veremos como essas concepções se coadunam com as elaborações de Vigotski em Educação Estética no que se refere ao criar, ensinar a criar e a vivência estética (Vigotski, 2010) como tarefas do ensino da arte na escola.

De acordo com Barbosa (2010) o ensino da arte durante significativa parte do século XX havia ficado restrito a uma ideia de contemplação da arte, de um

conhecimento escolástico das obras, e em alguns casos, de reprodução de técnicas. Se compararmos esse período com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular, é possível observar claramente uma mudança de paradigma, que além de conhecer, entra em cena a criação e a fruição, o que Ana Mae Barbosa chamou de Abordagem Triangular (Barbosa, 2010). Isso fica evidente em,

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BNCC, 2017, p.193).

Aqui reside mais uma importante ideia-chave para a intervenção pedagógica que esta pesquisa se postula a fazer, a de que a criança pode criar, experimentar o fazer artístico, e que seu processo de vivência artística é tão importante quanto um eventual produto a ser criado. O texto legal complementa que "os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos" (BNCC, 2017, p.193). Articula-se a isso a concepção de Vigotski (2010) sobre a criação infantil, onde formula que a produção da criança tem maior valor pedagógico do que estético, e que esses processos de criação são necessários ao desenvolvimento da criança.

A concepção da criança que cria, em ruptura com uma ideia de arte contemplativa, se manifesta em todo o componente curricular. O componente Arte propõe uma abordagem que articule seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão (BNCC, 2017). Além disso, a dimensão do conhecimento "Criação" se desdobra em objeto de conhecimento chamado "Processo de criação" que estará em todas as unidades temáticas do componente curricular Arte da em toda a etapa do Ensino Fundamental. Logo, nos parece que a criatividade ganha uma dimensão artística prática, que se funde com a ideia de desenvolvimento, de expressão e vivência. Vejamos o que se lê na Base,

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer

artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BNCC, 2017, p.194).

A criação enquanto uma dimensão do conhecimento em arte, na BNCC, além de se desdobrar em objetos de conhecimento nas unidades temáticas, figura também como duas das nove competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, o que reforça a ideia de que a criatividade tem papel protagonista seja na Base como um todo, seja no componente curricular Arte, conectada com as demandas emergentes do cenário global em relação às competências e as novas tecnologias,

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística (BNCC, 2017, p. 198).

É possível constatar dois fatores. O primeiro sobre a criação estar articulada com a mobilização de recursos das tecnologias da informação e da comunicação, como uma demanda do contexto social para além dos muros da escola. O segundo diz respeito à imaginação. Algumas vezes aparece junto à criatividade, outras não. No documento legal não fica claro se imaginação e criatividade são sinônimas ou partes diferentes de uma mesma totalidade. Essa relação entre imaginação e criatividade é muito importante, se coaduna com as elaborações encontradas em Vigotski (2014) e já foram refletidas no capítulo anterior.

A análise da Base Nacional Comum Curricular, sob o enfoque da criatividade, nos permite identificar facetas e associações a dimensões distintas da vida prática e sensível dos sujeitos. Inicialmente relacionada a uma dimensão pragmática e prática da vida onde a criatividade aparece como uma competência, um instrumento ou ferramenta que os sujeitos mobilizam para dar conta da flexibilidade da vida contemporânea e seus novos arranjos no campo do trabalho e da produção, muitas vezes fundida com as novas dinâmicas da comunicação e das novas tecnologias. Na Educação Infantil a criatividade aparece articulada às ideias de emoção, afeto, expressividade e constituição subjetiva nas relações intrapsíquicas e interpíquicas vividas pelos sujeitos. No Ensino Fundamental, a criatividade transitando entre as

dimensões práticas, sensíveis e artísticas. A primeira na relação com as tecnologias e nas resoluções de problemas; a segunda, na expressividade, na brincadeira, no jogo, na emoção; e na terceira como um elemento constitutivo da prática artística.

Essa variação observada nas associações da criatividade não nos parece uma contradição do documento, mas uma expressão complexa e dialética da criatividade enquanto um fenômeno observado no contexto social, que se associa à inúmeros campos da vida humana, seja do ponto de vista objetivo e material, onde a criatividade se manifesta como instrumento, ferramenta para resolução de problemas prático e cotidiano; seja do ponto de vista subjetivo e imaterial - onde a criatividade se relaciona aos campos do sensível da vida humana, nas relações intra e intersíquicas, nas emoções, afetos e nas representações simbólicas como a manifestação artística, por exemplo.

4. OFICINA DE CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE MEDIAÇÃO

Devido às características do nosso trabalho, resolvemos dar ênfase a uma questão teórica que nos pareceu relevante, especialmente a partir das discussões realizadas na Banca de Qualificação do Projeto de Intervenção, a mediação ou a atividade mediadora.

O desenvolvimento das Oficinas de Criatividade requer um olhar especial para a relação que as crianças vão estabelecer com o conhecimento, com seus pares e com seu docente. Pensar a atividade mental da criatividade e da imaginação, relacionada aos processos psicológicos superiores, exige refletir sobre o papel da mediação na efetivação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos no Projeto de Intervenção. Isso porque seria contraditório pensar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação em crianças alheio ao processo de mediação. Como veremos a seguir, a mediação é indispensável para o processo de desenvolvimento humano, na abordagem histórico-cultural.

Como estamos acompanhando no transcorrer deste trabalho, Vigotski desenvolve uma abordagem psicológica - a Histórico-Cultural - que se contrapõe às tendências psicológicas da sua época: a psicologia experimental, a reflexologia de Pavlov e a Psicanálise de Freud. Um dos inúmeros conceitos inovadores de Vigotski é sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano. E é, ao explicar suas diferenças com a psicologia de sua época, que Vigotski destaca o papel da mediação na transição das funções psicológicas inferiores para as funções psicológicas superiores no processo de desenvolvimento.

Uma das críticas de Vigotski (1996) diz respeito à sobreposição dos aspectos naturais e biológicos do desenvolvimento humano aos aspectos históricos, sociais e culturais defendida pela psicologia de sua época,

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una

comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (VIGOTSKI, 1996, p. 2).⁴

Os fenômenos psicológicos, de acordo com o autor, precisam ser compreendidos a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural. Isso não significa negligenciar os aspectos biológicos e naturais, mas sim, entender que o que nos difere dos demais animais é a qualidade do nosso desenvolvimento e das alterações que sofrem os nossos processos psicológicos na relação histórica e social na qual os indivíduos estão circunscritos.

Outro ponto fundamental na crítica de Vigotski (1996) é a fragmentação dos elementos constituintes das funções psicológicas superiores nas análises feitas pela psicologia, “dando así la idea de que lo que se desarrolla no es la forma en su unidad, sino sus elementos aislados que en suma forman en cada etapa una y otra fase de desarrollo de dicha forma de conducta”. (Vigotski, p.3). Essa crítica nos parece relevante para a nossa pesquisa em dois aspectos: o primeiro pelo fato de que a fragmentação dos elementos psicológicos é uma constante na psicologia contemporânea. É comum em testes psicológicos atuais, avaliar, isoladamente, determinadas funções cognitivas, como a atenção, a memória, a percepção, entre outras. Inclusive, a fundamentação de validação de muitos destes testes requer que a análise de determinada função cognitiva não seja contaminada por outra função. O segundo ponto é que ao pesquisarmos sobre a criatividade na infância, devemos estar advertidos de que esta atividade mental não está isolada de outras funções psicológicas como a atenção, a percepção e a memória. Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a imaginação e a criatividade estão estreitamente relacionadas a outros processos cognitivos. Pensar em uma resolução de problemas, por mais simples que seja, requer atenção ao desafio, memória de trabalho, planejamento de ações, percepção do problema, entre outros.

⁴ Dizemos que a concepção tradicional do desenvolvimento das funções mentais superiores é, antes de tudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança. Em suma, tem uma compreensão radicalmente errada da natureza dos fenômenos que estuda.

Vigotski (1996) critica, para além da fragmentação dos elementos constituintes das funções psicológicas superiores, outros três aspectos presentes tanto na psicologia empírica subjetiva, quanto na psicologia objetiva - behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa: “el estudio de las funciones psíquicas superiores desde la faceta de los procesos naturales que las integran, la reducción de los procesos superiores y complejos a elementales y el desprecio de las peculiaridades y leyes específicas del desarrollo cultural de la conducta” (VIGOTSKI, 1996. p. 4).

Esses três elementos citados acima nos parecem ser determinantes para compreendermos o papel da mediação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Logo, o estudo das funções psíquicas superiores deve partir dos processos sociais, históricos e culturais, e isso significa que a transição dos processos psíquicos inferiores para os superiores não se dá de forma natural e biológica, mas sim social. Assim sendo, para tal, é necessário atividades mediadoras.

A redução dos processos psíquicos superiores e complexos para elementares ou inferiores demonstra exatamente a preponderância da visão biológica, pois acredita que esses processos se diferenciam apenas por uma transição orgânica e temporal. Aqui reside uma questão fundamental para o nosso trabalho de pesquisa: não avaliamos nosso trabalho de desenvolvimento da criatividade em crianças por uma perspectiva orgânica e biológica, mas sim, pelas ações pedagógicas que desenvolvemos nas Oficinas de Criatividade, ou seja, pelas atividades de mediação que estabelecemos com as crianças. Ou seja, se adotássemos uma visão orgânica, poderíamos ter como resultado o que é comum na psicomетria contemporânea: estabelecer escalas e resultados esperados, mensuráveis, de criatividade de acordo com a faixa etária das crianças, e de forma isolada das demais funções cognitivas, como se isso fosse possível. De outro modo, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, buscamos compreender o processo, o percurso de desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir de processos mediadores presentes nas Oficinas de Criatividade.

Para darmos conta da tarefa de compreender a importância dos processos mediadores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a relação

deles com a nossa atividade mental em estudo, a criatividade, devemos estar advertidos da seguinte crítica,

Pero incluso la nueva psicología, la objetiva, tampoco conoce otra vía hacia el conocimiento del todo complejo, que el análisis y el fraccionamiento; sabe tan sólo elucidar el contenido y dividirlo en elementos. La reflexología cierra los ojos ante la peculiaridad cualitativa de las formas superiores del comportamiento; para ella no existen diferencias fundamentales con los procesos inferiores, elementales. En general, todos los procesos de la conducta se descomponen en reflejos asociativos que se distinguen por la longitud y el número de eslabones de la cadena, inhibidos en algunos casos y no revelados externamente. El behaviorismo opera con unidades de índole algo distinta, pero si en el análisis reflexológico de las formas superiores de conducta sustituimos unas unidades por otras, si en lugar de reflejos hablamos de reacciones, tendremos un cuadro muy semejante a los análisis hechos por la psicología objetiva (VIGOTSKI, 1996, p. 5).⁵

Logo, precisamos estar atentos que o desenvolvimento da criatividade, relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, requer uma visão dialética do processo de desenvolvimento, compreendendo-o como histórico, social e cultural; uma perspectiva não fragmentária dos processos psicológicos superiores; as diferenças entre os elementos inferiores e superiores do desenvolvimento, compreendendo a atividade mediadora como propulsora da transição entre tais processos.

Vigotski (1996) afirma que uma importante coincidência reforça a visão biológica de desenvolvimento das funções psicológicas, quer seja, o fato de nos primeiros três anos de vida o desenvolvimento intensivo do cérebro, que tem seu peso aumentando, se coaduna com o desenvolvimento das principais e elementares funções psíquicas das crianças. Contudo, Vigotski (1996) destaca que neste período aparecem dois pontos fundamentais,

“En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: el empleo de herramientas y el lenguaje humano. Esta sola circunstancia sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 1996, p.7).

⁵ Mas mesmo a nova psicologia, a objetiva, não conhece outro caminho para o conhecimento do todo complexo, senão a análise e o fracionamento; ele só sabe elucidar o conteúdo e dividi-lo em elementos. A reflexologia fecha os olhos para a peculiaridade qualitativa das formas superiores de comportamento; para ela não há diferenças fundamentais com os processos elementares inferiores. Em geral, todos os processos comportamentais se decompõem em reflexos associativos que se distinguem pelo comprimento e número de elos da cadeia, inibidos em alguns casos e não revelados externamente. O behaviorismo opera com unidades de natureza um tanto diferente, mas se na análise reflexológica das formas superiores de comportamento substituirmos algumas unidades por outras, se em vez de reflexos falarmos de reações, teremos um quadro muito semelhante às análises feitas por psicologia objetiva.

Logo, exatamente no período do desenvolvimento onde se encontram desenvolvimento orgânico e surgimento de funções psíquicas elementares aparecem dois procedimentos que são as raízes genéticas das formas culturais do comportamento humano que serão decisivas para a perspectiva de desenvolvimento defendida por Vigotski: o uso de ferramentas e a linguagem humana.

O uso de ferramentas e a linguagem humana (especialmente os signos) são os dois pilares fundamentais para compreendermos o processo de mediação, e também são os marcadores sociais, culturais e históricos decisivos para o processo de transição entre as funções psicológicas inferiores e as funções psicológicas superiores. Para Vigotski,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VIGOTSKI, 2010, p.52).

O próprio autor adverte para o limite desta analogia, ou seja, do signo como um instrumento do campo psicológico. Entretanto, para Vigotski (2010) “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. (VIGOTSKI, 2010, p.53). Nesse sentido, podemos afirmar que o instrumento é um meio de trabalho para dominar a natureza e os signos como um meio de interação social entre os indivíduos. Em ambos os casos, atividades que fazem a mediação do homem com o homem e do homem com a natureza. Reside aqui uma diferença colossal com a psicologia objetiva de cunho behaviorista e pavloviana, quer seja, o homem não é meramente um reagente dos estímulos do meio, mas alguém que intervém, que age, que modifica e que cria estímulos que afetam a natureza e a sua relação intra e intersíquica, e isso só possível a partir da função mediadora dos signos e dos instrumentos.

Entretanto, coadunando com a perspectiva materialista-dialética, Vigotski reconhece que instrumento e signo não são a mesma coisa, apresentam diferenças, mas complementaridades, se distinguem, mas se relacionam de forma ampla e estreita, e é sobre essas proximidades e diferenças que nos debruçamos agora para

melhor entender a atividade mediadora como processo indispensável para o desenvolvimento cultural.

Vigotski (1996) destaca três pontos importantes sobre a relação entre instrumento e signo, no que concerne à atividade mediadora. O primeiro deles diz respeito ao fato de que ambas devam ser incluídas na mesma categoria, ou seja, a mediação,

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también en la actividad mediadora, ya que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de otro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo con su naturaleza psicológica. Tanto en un caso, como en el otro, la función mediadora pasa a primer plano (VIGOTSKI, 1996, p.62).⁶

Em ambos os casos, instrumentos e signos cumprem a função de ação mediada do homem. O primeiro em relação à natureza e o segundo na relação social dos indivíduos através da linguagem.

O segundo ponto da relação entre signo e instrumento na composição da ação mediadora diz respeito a uma divergência na orientação do comportamento humano derivada da ação deles,

La diferencia, esencial, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos (VIGOTSKI, 1996, p.62).⁷

⁶ A utilização de signos, a nosso ver, também deve ser incluída na atividade mediadora, pois o homem influencia o comportamento por meio de signos, ou seja, estímulos, permitindo-lhes agir de acordo com sua natureza psicológica. Tanto em um caso como no outro, a função mediadora vem à tona.

⁷ A diferença essencial entre o signo e a ferramenta, que é a base da divergência real de ambas as linhas, é a sua orientação diferente. Por meio da ferramenta, o homem influencia o objeto de sua atividade, a ferramenta é direcionada para fora: deve causar algumas ou outras mudanças no objeto. É o meio da atividade externa do homem, destinada a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio que o homem usa para influenciar psicologicamente, seja em seu próprio comportamento, seja no dos outros; é um meio para sua atividade interior, voltada para o domínio de seu próprio ser humano: o signo é voltado para dentro. Ambas as atividades são tão diferentes que a natureza dos meios utilizados não pode ser a mesma em ambos os casos.

Por um lado, o instrumento tem como função ser um agente da influência humana sobre o objeto da operação psicológica, ou seja, há uma modificação externa, o instrumento orienta a atividade humana externamente e deve necessariamente modificar o meio no qual está sendo empregado. Por outro lado, o signo não altera o objeto da sua operação psicológica. O signo tem um função interna, que objetiva controlar a conduta do próprio indivíduo. Aqui é constatada a significativa diferença entre os dois procedimentos, especialmente na orientação da atividade mediadora.

O terceiro ponto da relação entre signo e instrumento é a ligação real entre ambas as atividades. Vigotski destaca que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2010, p.55). Sendo assim, ao compreendermos o ‘controle da natureza’ como consequência do objeto natural alterado pela ação humana através do instrumento e o controle do comportamento, como procedimento mental derivado da criação e da ação dos signos, fica evidente a função mediada de ambos mecanismos.

Além disso, ao compreendermos que a natureza, para além de fornecer estímulos que afetam o nosso comportamento - o que behaviorista e pavlovianos vão chamar de reação e condicionamento, respectivamente - também sofre alteração humana e que estas, por sua vez, impactam a relação dos demais seres humanos com a própria natureza e consigo mesmos, fica lúcido para todos nós que, apesar de diferentes, os instrumentos e os signos têm papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e que estas não se desenvolvem apenas e majoritariamente pelas condições orgânicas e naturais.

Concluiu Vigotski que,

La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de función psíquica superior o conducta superior (VIGOTSKI, 1996, p. 63).⁸

⁸ A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói desde a raiz toda a operação psíquica à semelhança de como a aplicação de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um quanto ao outro, nós o denominamos, no seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou comportamento superior.

A combinação entre o instrumento e o signo na atividade psíquica produz como resultado aquilo que se convencionou chamar de função psíquica superior ou comportamento superior. Ou seja, tanto os instrumentos quanto os signos - que pese suas diferenças - são construções sociais, culturais e históricas e são elementos decisivos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, por mais uma vez, fica elucidado o peso da mediação em detrimento dos atributos orgânicos e biológicos no processo de transição entre as funções psíquicas.

A partir do exposto, até então, a atividade mediadora - através dos pilares do instrumento e do signo - teve importância para as Oficinas de Criatividade desta pesquisa.

Ao trabalharmos com fotografias artísticas do cotidiano como ponto gerador do trabalho criativo com as crianças estamos introduzindo um importante signo produzido pela nossa cultura, a fotografia. Ao passo que ela é um signo, também conserva em si seu papel como uma linguagem artística, logo, um signo artístico. Em todos os dois casos, a imagem enquanto linguagem visual, e por conseguinte enquanto signo, mobiliza um conjunto de funções cognitivas nas crianças, como a percepção, a atenção, a memória, a flexibilidade, a imaginação, entre outras.

No processo das Oficinas de Criatividade as crianças foram convidadas a pensarem, ora de forma individual ora de forma coletiva, sobre os possíveis significados que emergem deste signo. O convite a tal pensamento se deu através de outros signos, os linguísticos, especialmente as perguntas. O papel do professor, que também é um agente de atividade mediadora, foi o de contribuir e estimular as possibilidades distintas de percepções das imagens, sejam elas objetivas ou subjetivas. Entendemos aqui como percepção objetiva aquilo de objetivo que se apresenta nas imagens, como cores, lugares, fatos, objetos, cenários. Já por percepção subjetiva, o que podemos interpretar daquilo que estamos vendo, lendo e discutindo.

Como elemento derradeiro do processo criativo, perguntamos às crianças que história aquelas imagens poderiam ser. A partir deste questionamento, as crianças registraram em forma textual, tudo aquilo que elas imaginaram e criaram para o signo que serviu de estímulo no início da oficina.

Sendo assim, acreditamos que para desenvolver a criatividade enquanto um processo psíquico superior, precisamos fornecer signos que possam servir de meio auxiliar para que a criança integre diferentes funções cognitivas (memória, atenção, percepção, imaginação, planejamento, etc) em busca de dar um passo adiante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que no caso das Oficinas significa, sair do estado de observação e interpretação leitora de uma imagem e modificar, ampliar, ressignificar, inventar, uma nova condição a partir do signo que motivou o processo inicial da Oficina de Criatividade.

Chamamos a atenção para a diferença que estabelecemos com a psicologia cognitivista nesse caso. Não nos interessa apenas a resolução de problemas, ou quantos soluções uma criança cria dentro de um tempo “x”, produzindo uma escala e uma normativa padrão. Isso apenas nos permitiria termos uma ideia efêmera e pontual da ação criativa de uma criança diante de um estímulo inicial.

Entendemos a criatividade - assim como as demais funções psíquicas superiores - como uma atividade mental em constante desenvolvimento. Desenvolvimento este mediado por instrumentos e signos, pelas relações sociais que a mediação permite e exige de todos indivíduos. Os processos psicológicos são entendidos aqui como parte de um processo geral e contínuo de desenvolvimento e não como um frame atual do seu estágio no momento em que fora medido, como acontece usualmente em inúmeras testagens psicométricas.

Além disso, nos interessa compreender a criatividade enquanto uma atividade mental parte de um todo psíquico, não uma unidade pontual e temporal manifestada através de um fenômeno, conforme crítica de Nunes (2011) . Isso significa que, ao resolver um problema de forma criativa, por exemplo, precisamos mobilizar paralelamente um conjunto de processos psicológicos como a atenção ao problema que está diante de nós, a lembrança (memória) de situações similares vividas sobre tal problema, o planejamento de ações que precisamos fazer para resolver determinado problema, a flexibilidade para improvisar alguma ferramenta que seja importante para resolver tal problema, e assim por diante.

Assim sendo, a Oficina de Criatividade nos parece ser um laboratório da atividade mediadora, na medida que integra diferentes funções psíquicas superiores, no processo de criação e imaginação das crianças, no uso de signos e instrumentos

mediadores, no papel da mediação pedagógica da relação criança - conhecimento - criança e na concepção histórico-cultural do processo de desenvolvimento das crianças.

Sforni (2008) nos ajuda a compreender o papel da escola, do docente e dos conhecimentos no processo de mediação. E ao fazer isso chama a atenção para os processos de internalização onde

Os conhecimentos adquiridos transformam-se em instrumentos internos de mediação. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar signos que substituem os objetos do mundo real. São desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam tais signos em estruturas complexas e articuladas. As ferramentas psicológicas estão na gênese e na estrutura das atividades mentais e, portanto, no desenvolvimento de conteúdos e formas de pensamento (SFORNI, 2008, p. 3).

Nesse sentido podemos destacar que os conhecimentos são indispensáveis para o processo de mediação, o que significa extrapolar uma visão corriqueira de que mediação seria uma característica relacional entre docente e discente. A ação relacional dos docentes faz parte de um todo do processo de mediação, mas são os conhecimentos adquiridos, a apropriação dos bens simbólicos e culturais por parte das crianças que se tornam importantes instrumentos internos de mediação, e esse parece ser o trabalho da escola. É a relação professor-aluno, baseada nos processos de ensino e aprendizagem que constituem processo de mediação pedagógica indispensável para que as crianças se apropriem dos bens simbólicos (signos) fazendo destes instrumentos de mediação cultural, possibilitando assim, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Sforni (2008) “ao se apropriar desses conhecimentos cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal neles presentes” (SFORNI, 2008, p.4). E complementa: “Na apropriação dos mediadores culturais está a essência do processo de desenvolvimento psíquico” (SFORNI, 2008, p. 4).

Acreditamos, portanto, que as Oficinas de Criatividade podiam ser um lugar privilegiado da aquisição e internalização de bens simbólicos e culturais que se tornarão instrumentos de mediação cultural por parte das crianças, através das ações pedagógicas propostas nas Oficinas. E consideramos que este processo,

pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade enquanto atividade mental associada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Cabe ressaltar também que, o legado material e simbólico produzido historicamente pela nossa sociedade está fora do sujeito, ou seja, esse legado não é genético, é preciso ser apreendido no decorrer das etapas da vida. Sforini (2008) destaca que é a aprendizagem que cumpre esse papel, que possibilita que as pessoas possam aprender e internalizar os processos de mediação, sejam eles simbólicos ou materiais,

Nesse sentido, quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em "parte do corpo" do sujeito, mediando sua atividade física ou mental (SFORINI, 2008, p.4).

Logo, parece ser correto interpretar que não basta a simples interação da criança com o objeto para que ela desenvolva seus processos psicológicos superiores ou mesmo a aprendizagem. Esse percurso de transformar o uso de instrumentos físicos ou simbólicos em ferramentas de mediação, ou seja, quando o indivíduo as usa de acordo com as suas propriedades intelectuais e as internaliza, requer também o que Sforini (2008) chamou de Mediação Social,

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais (SFORINI, 2008, p. 5).

A partir de então, acrescenta à mediação - para além da internalização de signos e instrumentos - a importância dos demais seres humanos que vão desempenhar um papel de mediação das aprendizagens que vão se constituir nos sujeitos aprendentes. A mediação redimensiona a sua função social, ou seja, seu papel social não se limita ao uso individual de signos e instrumentos para compreender e interagir com o mundo, mas se expande através do papel daqueles

indivíduos que já se apropriaram de tais signos e instrumentos e, através da mediação social, possibilitam a aprendizagem destes por outros.

A mediação social, para Sforni (2008), pode ser espontânea ou intencional. Entende-se por espontânea o conjunto de compreensões que vamos desenvolvendo à medida que observamos as ações dos nossos pares. A autora destaca o exemplo do uso da colher, onde a criança não constrói seu próprio significado ao interagir com ela, pois mesmo antes de saber usar uma, já observa os adultos fazendo o uso e assim construindo seu significado, que no caso, um instrumento que faz a mediação do seu ato de se alimentar. Esse processo de mediação social espontânea está presente em todos os lugares e faz parte da nossa cultura.

Entretanto, existe um tipo de mediação, que Sforni (2008) chamou de intencional. E é graças a ela que é possível que em um curto espaço de tempo as crianças possam se apropriar de uma enorme quantidade de bens simbólicos e materiais produzidos pela humanidade.

Sendo assim, nos pareceu relevante a concepção sistematizada de Sforni (2008) a respeito da mediação intencional para o desenvolvimento da nossa intervenção. As Oficinas de Criatividade, afinal, são espaços planejados pedagogicamente para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através de um conjunto de ações, estímulos, reflexões, produções e sistematização de conhecimentos. Logo, as oficinas acabam por cumprir uma função de mediação intencional.

É verdade que podemos observar um conjunto de fatos que correspondem ao processo de mediação espontânea. As interações entre as crianças, a respeito das imagens, e as relações que estabelecem entre si, e entre si e as imagens, também estão fundamentadas na mediação espontânea, no compartilhamento de informações, percepções, e ideias diante das imagens. Entretanto, o elemento central da Oficina, no que diz respeito a atividade mediadora, é o processo de mediação intencional, pois cria-se o ambiente propício às trocas entre as crianças, a reflexão sistemática sobre as imagens e as suas possibilidades, a ação do professor diante da relação das crianças com o conhecimento e as interfaces dessas relações com o desenvolvimento dos processos mentais da imaginação e da criação.

Também é a chamada mediação intencional que nos permitiu observar, através dos instrumentos de coleta de dados, o processo de desenvolvimento da criatividade nas crianças, pois viabiliza a interação entre os signos trabalhados nas Oficinas - através das imagens - e as produções desenvolvidas no final do processo. A produção textual, como forma historicamente construída pela humanidade de manifestação da criatividade, da comunicação e da imaginação, também é um elemento de mediação presente na cultura escolar, e por conseguinte, intencional.

Assim sendo, o conceito de mediação intencional ganha relevância na medida em que se destacam, na presente pesquisa, o papel da Oficina enquanto elemento de mediação e na ação do professor enquanto mediador diante do processo de interação das crianças com o conhecimento desenvolvido nas oficinas de criatividade.

Na busca por uma melhor compreensão dos processos de mediação, consideramos relevante refletir sobre as contribuições de Wertsch (2007) a respeito do que o autor denominou de “explicit mediation” e “implicit mediation” (WERTSCH, 2007, p.180). Além de frisar a importância do conceito de mediação na produção de Vigotski, o autor investiga tal conceito em alguns trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo soviético, especialmente aqueles circunscritos à relação entre palavra e pensamento e busca sintetizar aquilo que considerou, aparentemente, conceitos opostos ou antagônicos sobre mediação,

In short, mediation is a central theme that runs throughout Vygotsky's thinking. However, this does not mean that he gave it a single, unified definition. Instead, mediation emerged in his texts in a variety of ways, and in the process, somewhat different meanings arose. I begin by presenting a basic opposition in the meanings that the term “mediation” took on in Vygotsky's writings. After outlining the two general types of mediation I see in his texts, I will return to some overarching themes that show how they can be understood as part of a larger picture⁹ (WERTSCH, 2007,p. 179).

⁹ Em suma, a mediação é um tema central que percorre todo o pensamento de Vygotsky. No entanto, isso não significa que ele deu uma definição única e unificada. Em vez disso, a mediação emergiu em seus textos de várias maneiras e, no processo, surgiram significados um tanto diferentes. Começo apresentando uma oposição básica nos significados que o termo “mediação” assumiu nos escritos de Vygotsky. Depois de delinear os dois tipos gerais de mediação que vejo em seus textos, retornarei a alguns temas abrangentes que mostram como eles podem ser entendidos como parte de um quadro maior.

Essa oposição básica nos significados do termo mediação, nas obras de Vigotski, Wertsch (2007) resumiu em dois polos: a mediação explícita e a mediação implícita.

Para o conceito de mediação explícita, Wertsch escreve,

The mediation involved is explicit in two senses. First, it is explicit in that an individual, or another person who is directing this individual, overtly and intentionally introduce a “stimulus means” into an ongoing stream of activity. Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or signs involved, tends to be obvious and nontransitory¹⁰ (WERTSCH, 2007, p. 180).

O autor destaca dois sentidos para a mediação explícita. O primeiro diz respeito ao “stimulus means”, ou seja, um estímulo significativo que é introduzido por um indivíduo que coordena uma ação ou intervenção. A introdução deste estímulo, que pode ser um signo, é intencional, aberta e dentro de um fluxo de atividade. Nesse caso, temos como exemplo as fotografias trabalhadas nas Oficinas de Criatividade, que são signos da nossa cultura, carregada de significados e que serviram de estímulo para a imaginação e criatividade dos participantes da pesquisa. Além disso, a introdução desse signo nas oficinas foi intencional, aberta e dentro de um fluxo de atividade previamente planejado e organizado. Logo, cumprindo o papel de mediação explícita.

O segundo sentido de mediação explícita, apresentada pelo autor, diz respeito à materialidade do estímulo ou signo, que no caso, tende a ser óbvia, objetiva e não transitória. Esse segundo sentido compõe o que o autor chamou de mediação explícita. Também nesse sentido, compreendemos que a Oficina de Criatividade cumpre esse papel, no sentido de fornecer estímulos significativos de materialidade óbvia, conhecida pelos participantes e com propriedades físicas não-transitórias, como é o caso das fotografias trabalhadas nas intervenções pedagógicas.

¹⁰ A mediação envolvida é explícita em dois sentidos. Primeiro, é explícito que um indivíduo, ou outra pessoa que o dirige, introduz aberta e intencionalmente um “meio de estímulo” em um fluxo contínuo de atividade. Em segundo lugar, é explícito no sentido de que a materialidade dos meios de estímulo, ou signos envolvidos, tende a ser óbvia e não transitória.

Como forma de buscar um melhor compreensão e esclarecimento sobre a mediação, o autor, ao destacar uma oposição entre os conceitos, definiu a mediação implícita da seguinte forma,

Standing in contrast to explicit mediation is “implicit mediation,” which tends to be less obvious and, therefore, more difficult to detect. For examples of implicit mediation, consider Vygotsky’s discussions of the role of social and inner speech in mediating human consciousness. Because of the ephemeral and fleeting nature of these forms of mediation, they are often “transparent” to the unwary observer and are, therefore, less easily taken as objects of conscious reflection or manipulation. Furthermore, implicit mediation typically does not need to be artificially and intentionally introduced into ongoing action. Instead, it is part of an already ongoing communicative stream that is brought into contact with other forms of action. Indeed, one of the properties that characterizes implicit mediation is that it involves signs, especially natural language, whose primary function is communication. In contrast to the case for explicit mediation, these signs are not purposefully introduced into human action, and they do not initially emerge for the purpose of organizing it. Instead, they are part of a preexisting, independent stream of communicative action that becomes integrated with other forms of goal-directed behavior¹¹ (WERTSCH, 2007, p.180).

Diante do exposto, é possível extrair importantes considerações sobre a mediação implícita conceituada por Wertsch a partir da obra de Vigotski. A principal delas é sobre a dificuldade de detectar a mediação implícita, devido a sua forma sutil e transparente, presente principalmente nos discursos sociais, sem a necessidade de ser inserida intencional e artificialmente, pois faz parte de um fluxo comunicativo que envolve signos, linguagem natural, tendo como função a comunicação. Wertsch (2007) a considera pré-existente e com uma dificuldade de controlarmos as suas intervenções no transcorrer das ações.

Nesse sentido, acreditamos que as Oficinas de Criatividade também proporcionam o processo de mediação implícita, pois na metade das suas sessões

¹¹ Em contraste com a mediação explícita está a “mediação implícita”, que tende a ser menos óbvia e, portanto, mais difícil de detectar. Para exemplos de mediação implícita, considere as discussões de Vygotsky sobre o papel da fala social e interna na mediação da consciência humana. Devido à natureza efêmera e fugaz dessas formas de mediação, elas são frequentemente “transparentes” para o observador incauto e, portanto, menos facilmente tomadas como objetos de reflexão consciente ou manipulação. Além disso, a mediação implícita normalmente não precisa ser artificial e intencionalmente introduzida na ação em andamento. Em vez disso, faz parte de um fluxo comunicativo já em andamento que é colocado em contato com outras formas de ação. De fato, uma das propriedades que caracteriza a mediação implícita é que ela envolve signos, especialmente a linguagem natural, cuja função primordial é a comunicação. Em contraste com o caso da mediação explícita, esses signos não são propositalmente introduzidos na ação humana e não emergem inicialmente com o propósito de organizá-la. Em vez disso, eles fazem parte de um fluxo preexistente e independente de ação comunicativa que se integra a outras formas de comportamento dirigido a um objetivo.

tem-se momentos dialogados entre os participantes sobre as imagens trabalhadas em cada encontro, e o componente da linguagem natural, destacada por Wertsch (2007) é um agente presente em tais momentos. Em que pese que os momentos de diálogo são planejados e introduzidos conscientemente pelo professor, assim como as intervenções verbais do professor - e consideramos todas elas como mediação explícita - há um conjunto de contribuições espontâneas dos demais participantes, falas, interpretações, insights, perguntas, entre outras variações da linguagem presente no discurso social que se configuram como mediação implícita.

Logo, consideramos relevante as contribuições de Wertsch (2007) sobre a mediação implícita e explícita para o nosso trabalho de pesquisa, especialmente pelo fato de nos colocarmos de forma consciente sobre o papel desempenhado pelas Oficinas na mediação dos processos cognitivos desenvolvidos pelos participantes a partir dos estímulos significativos (signos) apresentados e percebidos (percepção externa e interna) como início do mecanismo de imaginação criativa descrito por Vigotski (2014).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de apresentar o procedimento metodológico em si, realizado na pesquisa, torna-se necessário definir algumas considerações relevantes acerca das concepções metodológicas que fundamentam a nossa forma de conceber a metodologia de pesquisa.

A abordagem histórico-cultural de Vigotski também traz contribuições relevantes aos problemas metodológicos das pesquisas em psicologia da educação. Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (2001) apresenta uma importante crítica à pesquisa em psicologia da sua época, que considero ainda relevante para a atualidade.

No transcorrer do início do século XX, ainda como consequência das influências do caminho histórico percorrido pela psicologia no século XIX, a psicologia da arte refletia uma ambiguidade presente na ciência psicológica na forma de definir o objeto de estudo e as delimitações dos problemas de estudo. Tal ambiguidade residia em uma definição, a grosso modo, de duas grandes tendências: uma psicologia inclinada ao subjetivismo e uma psicologia inclinada ao objetivismo.

Para Vigotski (2001) a psicologia inclinada ao subjetivismo, que no campo da arte, buscava compreender os fenômenos psíquicos presentes na arte a partir da reação estética dos indivíduos, sejam eles os autores/artistas ou pelos leitores/apreciadores, apresentava uma importante limitação: a incapacidade, pelo seu método, de se tornar universal e, conseqüentemente, apreender leis gerais para uma psicologia da arte.

Por outro lado, de acordo com Vigotski (2001) a psicologia inclinada ao objetivismo, onde o autor se encontrava, representada também pelo Behaviorismo, Gestalt e Reflexologia necessitava buscar um método que desse conta das suas necessidades, pois ainda estava atrelada à estrutura estímulo-resposta, típica da psicologia experimental.

É nesse cenário, ambíguo, que Vigotski procura apresentar um método que atenda às necessidades de uma nova forma de delimitar o objeto de estudo da psicologia. A esse método, Vigotski (2001) resgata o nome de *Método objetivo-analítico*.

O método objetivo-analítico, encontrado em Vigotski (2001), propõe-se ao estudo da reação estética e se fundamenta em dois pilares científicos: a psicologia objetiva e o método indireto. O primeiro pilar é uma forma de oposição à ideia de investigar o objeto de estudo (a psicologia da arte) a partir da subjetividade do autor ou leitor, o que não poderia levar a psicologia da arte a formular suas próprias leis e torná-las universais. O segundo pilar, o método indireto, é uma forma de se apartar da ideia da percepção da arte pelo sujeito, e se aproximar do conhecimento científico onde se reconstrói o objeto de estudo para melhor compreendê-lo, o que levaria a abordar metodologicamente a psicologia da arte a partir da obra artística e não dos sujeitos. Então, Vigotski (2001) estrutura o seguinte sentido geral do método: 1) parte-se da obra de arte; 2) realiza-se uma análise funcional dos seus elementos e estruturas; 3) recria-se a resposta estética e 4) estabelece-se leis gerais.

A reflexão crítica de Vigotski a respeito do método em psicologia da arte feita até agora nos permite extrair duas conclusões importantes para a intervenção pedagógica que realizamos neste trabalho. A primeira delas é que, ao investigarmos o desenvolvimento da criatividade em crianças, não podemos estruturar nossa análise nas percepções infantis sobre o seu processo criativo. Essas percepções estiveram presentes nos processos de mediação das Oficinas desenvolvidas e foram relevantes para a significação que as crianças deram para sua experiência criativa, contudo, tais dados devem estar articulados aos objetivos da pesquisa, quer seja, compreender, de forma científica, como se dá o desenvolvimento da criatividade dos sujeitos participantes da pesquisa através da implementação das Oficinas de Criatividade.

A segunda conclusão é que foi preciso lançar mão de um método que permitisse a criança exteriorizar o seu processo criativo, materializado-o em um texto, que foi objeto de análise posterior. Ou seja, recriamos o objeto de estudo com o auxílio do método indireto, pois não poderíamos observar o fenômeno da criatividade dentro do pensamento da criança. Foi necessário que este procedimento mental realizado pela criança fosse transportado para o mundo material - no caso a produção textual a partir das imagens trabalhadas nas oficinas, e é isso que nos difere de uma psicologia subjetivista que se sustentaria em um mapeamento mental

da criação feita pela própria criança. São essas concepções metodológicas prévias, que nos levaram às escolhas dos procedimentos descritos a seguir.

Para melhor compreensão das estratégias desenvolvidas na metodologia deste trabalho, cabe lembrar os objetivos que estruturam esta pesquisa: o primeiro deles é investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, sendo a percepção de imagens um estímulo para os processos imaginativos e criadores, tendo como base teórica o livro “Imaginação e Criatividade na Infância” de Vigotski.

Esse objetivo geral é acompanhado pelos seguintes objetivos específicos: compreender as possibilidades de desenvolvimento da criatividade a partir da estimulação de processos imaginativos-criativos e da produção textual das crianças; e contribuir com a reflexão sobre a pertinência do ensino da arte no ambiente escolar.

A presente pesquisa se configurou no caráter aplicado, de tipo intervenção pedagógica, Damiani (2013), cuja finalidade é contribuir para a solução de problemas identificados na prática pedagógica, onde, nesta proposta aqui apresentada, objetiva-se investigar a contribuição da percepção de imagens, através de oficinas estruturadas, ao desenvolvimento da criatividade. Em relação às intenções deste tipo de pesquisa destaca-se o que segue: “Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes” (DAMIANI et al. 2013, p. 59). Logo, a seguir, apresentamos a proposta detalhada da intervenção que realizamos, precedida por aspectos pré-interventivos.

5.1 Pré-intervenção

A implementação da oficina foi precedida pelo preenchimento dos Termos de assentimento dos estudantes (Apêndice 2) e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos alunos e familiares (Apêndice 1) e da instituição envolvida (Apêndice 3), cujo modelo está nos apêndices.

5.2 Intervenção: Oficina de Criatividade

Devido ao contexto social e sanitário vigente, a oficina desenvolveu suas atividades respeitando todos os protocolos sanitários exigidos pela Administração da Instituição pesquisada, adequando-se às exigências sanitárias para cada fase da pandemia. Logo, a oficina teve caráter presencial, com 8 encontros de trabalho, respeitando o distanciamento exigido pelas autoridades locais e as demais regras estabelecidas pela escola.

Os participantes da pesquisa são 16 estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig, na cidade de Canoas/RS, frequentando a mesma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na modalidade híbrida, devido às restrições características da pandemia de coronavírus.

A intervenção desenvolvida nesta pesquisa foi a Oficina de Criatividade, de acordo com a proposta e a concepção identificadas em Salmerón (2020) e Schimidt e Ostronoff (1999) e adaptadas ao contexto escolar.

Para Schimidt e Ostronoff “as oficinas de criatividade caracterizam-se como espaços de elaboração da experiência pessoal e coletiva através do uso de recursos expressivos, tais como movimento corporal e atividades de expressão plástica e linguagem”. (SCHIMIDT & OSTRONOFF, 1999, p.335).

Para as referidas autoras, a Oficina de Criatividade, através do papel de facilitador doicineiro, desenvolve processos criativos que resultam:

na produção de objetos nos quais se aloja tanto a experiência pessoal de cada participante quanto a coletiva. Estes produtos – pinturas, coreografias, esculturas, instalações, fotos – constituem-se como recolhedores da experiência intragrupos e, ao mesmo tempo, servem de forma significativa à sua transmissão para outros grupos sociais, através de exposições, apresentações e publicações (SCHIMIDT & OSTRONOFF, 1999, p.335).

Sendo assim, nossa Oficina de Criatividade na escola teve como produto os textos produzidos pelas crianças através dos estímulos visuais fornecidos e o processo sistemático de ensino e reflexão entre os pares sobre as imagens observadas, tendo esse processo como uma fonte de imaginação e criação literária articulada com as experiências anteriores vividas pelos estudantes.

Salmerón (2020) apresenta uma importante função para a Oficina de Criatividade, ao defini-la como aquela que põe em marcha os processos artísticos e humanos,

el Taller de Creatividad pone en marcha procesos artísticos y procesos humanos. Cuando se menciona procesos artísticos, se trata de aquellos que suceden mediante la exploración de distintos lenguajes del arte, es decir, se realizan a través de la experiencia del dibujo, la pintura, escultura, la expresión escénica, la música, la escritura, la fotografía, el video, el performance, la instalación, entre otras. De la misma manera, al mencionar el término de procesos humanos, se refiere a la necesidad de sentido que se observa en el sujeto contemporáneo, inmerso en la condición simbólica de la cultura, con la complejidad que esto implica¹² (SALMERÓN, 2020, p.136).

Encontramos em Schimidt e Ostronoff (1999) e Cupertino (2008) a Oficina de Criatividade como instrumento desenvolvido nas práticas de Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Clínica, Processos Grupais e Arteterapia como atendimento psicológico alternativo aos tratamentos convencionais. Entretanto, as mesmas autoras, assim como Salmerón (2020), apontam para a possibilidade do uso das oficinas em diferentes contextos, desde que adaptadas à realidade e aos objetivos propostos.

Por isso, nesta pesquisa, usamos o modelo abaixo adaptado por Salmerón (2020) e intitulado “*El Taller de Creatividad: un modelo para la educación artística.*” Sendo assim, a oficina teve a seguinte estrutura e funcionamento:

1. “**Situación:** Se refiere al lugar, el espacio y la hora de cada la sesión.”

A Oficina de Criatividade foi desenvolvida na sala de aula da turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig, na cidade de Canoas/RS, durante o período semanal da disciplina de Artes.

¹² A Oficina de Criatividade põe em movimento processos artísticos e processos humanos. Quando se fala em processos artísticos, trata-se daqueles que ocorrem por meio da exploração de diferentes linguagens da arte, ou seja, são realizados por meio da experiência do desenho, da pintura, da escultura, da expressão cênica, da música, da escrita, da fotografia, do vídeo, desempenho, instalação, entre outros. Da mesma forma, ao mencionar o termo processos humanos, refere-se à necessidade de sentido que se observa no sujeito contemporâneo, imerso na condição simbólica da cultura, com a complexidade que isso implica.

2. “**Participantes:** Nombre e información general de los participantes.”

Os participantes da Oficina de Criatividade são dezesseis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig, entre 8 e 12 anos de idade.

3. “**Meta:** El fin último, la realización de la obra artística, como resultado del proceso de la reflexión y la experiencia de los lenguajes del arte.”

Nossa tarefa produzida na oficina foi a produção textual das crianças a partir dos estímulos visuais e da reflexão coletiva propiciada pela obra artística trabalhada no encontro.

4. “**Objetivo general:** Facilitar la resignificación de la subjetividad a través de la experiencia artística.”

O Objetivo geral da oficina de criatividade foi investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças a partir dos estímulos visuais e da reflexão coletiva propiciada pela obra artística trabalhada no encontro.

5. “**Objetivos específicos:** El propósito de reflexión de cada sesión, que mediante los lenguajes del arte facilitaron la construcción de aprendizajes de la subjetividad.”

Nossa oficina não trabalhou com um objetivo específico próprio.

6. “**Secuencia de los actos:** Se refiere a la estructura de la sesión, dividida en las etapas de Inducción, Introducción, Desarrollo y Cierre. En la etapa de Inducción los participantes son recibidos y les es planteado el objetivo de trabajo. En la Introducción se realiza la explicación y reflexión del tema de la sesión. Durante el Desarrollo se lleva a cabo la experiencia artística con los materiales dispuestos para la creación de la obra. Y el Cierre, se refiere al término de la sesión mediante una puesta en común donde se comparte y retroalimenta la experiencia, dando lugar a la objetivación de la experiencia, la cual promueve cambios en la subjetividade.”

6.1) Inducción: Neste momento instalamos a Oficina, acolhendo os estudantes, fazendo as combinações necessárias para o trabalho, apresentando a proposta a ser realizada no dia e os nossos objetivos para o encontro.

6.2) Introducción: Neste momento apresentamos a imagem a ser trabalhada como estímulo para a criação literária das crianças. Identificação da obra, do autor e do material utilizado para a sua confecção fazem parte das informações básicas a serem compartilhadas. Reserva-se um tempo de três minutos para a observação/contemplação da imagem. A imagem foi disponibilizada através de projeção visual eletrônica e ficou exposta no decorrer da Oficina.

A escolha das fotografias apresentadas nas oficinas respeitou alguns critérios. Entre eles o de ser um signo da linguagem visual conhecido pelos participantes da pesquisa. Vigotski (2014), ao descrever o mecanismo da imaginação criativa, destaca que as percepções externas e internas - que marcam o início do processo de imaginação e criação - se articulam com as experiências e vivências das crianças na busca pela significação. Logo, trabalhar com fotografias nos pareceu relevante por ser um signo do contexto dos participantes que está intrinsecamente ligado às suas experiências.

O segundo critério de escolha das imagens foi a possibilidade de compreensão de significado para crianças. Ou seja, trabalhamos com fotografias artísticas que retratam contextos urbanos e da vida cotidiana, que pudessem estabelecer relações com as experiências e vivências (Vigotski, 2014) dos participantes da pesquisa.

O terceiro critério de escolha foi a de que as imagens, verossimilhantes ao cotidiano, pudessem ter algum elemento objetivo que causasse algum tipo de estranhamento e reflexão nas crianças, com o objetivo de desafiar as crianças no seu processo de imaginação e criação.

6.2.1) Imagem trabalhada na Oficina 1:



Intervenção Artística em São Paulo¹³

6.2.2) Imagem trabalhada na Oficina 2:



O Abraço: Helena Almeida e Arthur Rosa¹⁴

¹³ Intervenção Artística na cidade de São Paulo. Fonte: Jornal Folha de São Paulo / Portal UOL. [Folha de S. Paulo: Notícias, Imagens, Vídeos e Entrevistas \(uol.com.br\)](https://www.folha.com.br/)

¹⁴ O Abraço. Fotografia de Helena Almeida e Arthur Rosa. Exposição "O Outro Casal". Museu Arpad Szenes - Lisboa. Disponível em: <https://www.facebook.com/LisbonPhotobookFair/posts/2170928619590077/>

6.2.3) Imagem trabalhada na Oficina 3:



Autor: Eduardo Srur - Intervenção artística no Butantan/SP¹⁵

6.2.4) Imagem trabalhada na Oficina 4:



Educação ao ar livre - Feac¹⁶

¹⁵ Intervenção Urbana “Caçambas”, de Eduardo Srur. Disponível em: [Eduardo Srur - pt-br](#)

¹⁶ Educação ao ar livre. Acervo FEAC. Disponível em: [\(feac.org.br\)](#)

6.2.5) Imagem trabalhada na Oficina 5:



“Aspectos”. Fotografia Artística - Blog emania 2022¹⁷

6.2.6) Imagem trabalhada na Oficina 6:



“Emoções”. Foto Artística - Blog emania 2022¹⁸

¹⁷ “Aspectos”. Fotografia Artística. Disponível em: [Apaixonados em Fotografia, Vídeo e Cinema - Blog eMania](#)

¹⁸ “Emoções”. Fotografia Artística. Disponível em: [Apaixonados em Fotografia, Vídeo e Cinema - Blog eMania](#)

6.2.7) Imagem trabalhada na Oficina 7:



Social - Jeppe Hein¹⁹

6.2.8) Imagem trabalhada na Oficina 8:



Ginástica Artística para crianças - Revista Suplementação²⁰

¹⁹ “Social” de Jeppe Hein. Revista Juxtapoz Art & Culture. Disponível em: <https://www.juxtapoz.com/news/street-art/social-benches-by-jeppe-hein/>

²⁰ Disponível em: [Ginástica artística: Especialistas comentam a importância da atividade para o desenvolvimento infantil | Revista Suplementação \(revistasuplementacao.com.br\)](https://www.revistasuplementacao.com.br/2018/05/ginastica-artistica-especialistas-comentam-a-importancia-da-atividade-para-o-desenvolvimento-infantil/)

6.3) Desarrollo:

6.3.1) Exceto na Oficina 1, 2, 3 e 8, neste momento fizemos uma reflexão sobre a obra, uma conversação coletiva sobre as impressões, um compartilhamento dos sentimentos, das emoções e de tudo aquilo que despertou atenção nas crianças. Nesta etapa, o professor tem papel de mediador desta experiência cultural, facilitando a conversa do grupo, apresentando outros pontos de vista, estimulando outras possibilidades perceptivas, retomando conceitos pertinentes à experiência e exercendo a escuta atenta das manifestações das crianças. Este momento não foi desenvolvido nas três primeiras oficinas para que pudéssemos identificar a capacidade criativa inicial das crianças apenas com o estímulo visual e a situação-problema. Na oficina 8, também não ocorreu este momento, pois queríamos comparar a produção escrita desta oficina com as primeiras para que pudéssemos observar se o trabalho sistemático da oficina (no decorrer dos encontros 4 ao 7) foi efetivo para o desenvolvimento da criatividade na implementação das oficinas. O critério para avaliação do desenvolvimento do construto criatividade será a capacidade de combinações de elementos extraídos do estímulo, da conversação coletiva e das experiências anteriores vivenciadas pelas crianças.

6.3.2) A partir deste momento, os estudantes registram as impressões, sentimentos e curiosidades que vivenciaram na percepção e na conversação coletiva sobre a imagem observada. Para este momento foi disponibilizado uma folha de registro com espaço para este momento e também para criação textual desenvolvida na sequência. Chamamos esta folha de “Folha de Registro” (Apêndice 4).

6.3.3) Nesta fase, após o registro escrito das impressões, sentimentos e curiosidades que vivenciaram na percepção e na conversação coletiva sobre a imagem observada, os estudantes receberam a seguinte situação-problema: Se essa obra fosse uma história, com enredo, personagens e cenário? Que história seria? No espaço reservado para esse

fim, na Folha de Registro, os participantes produziram um pequeno texto narrativo atendendo à situação-problema.

Vigotski (2014), no capítulo 6 do Livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, intitulado “A criatividade literária na idade escolar”, considera importante propormos tarefas escritas que sejam adequadas à idade das crianças, começando com pequenos textos. Ainda, cabe destacar que o nosso objetivo foi investigar o desenvolvimento da criatividade e não das normas cultas da criação literária, isso significa que nossa análise esteve direcionada para a capacidade de combinações variadas de elementos extraídos dos estímulos visuais, da conversação coletiva e da experiência adquirida previamente pelas crianças. São essas combinações variadas que Vigotski (2014) considera como processo imaginativo-criativo.

6.4) El Cierre: Momento destinado para o encerramento do encontro, onde realizamos as combinações para a próxima oficina, tiramos dúvidas e abrimos espaço para a avaliação dos estudantes sobre a atividade desenvolvida.

Instrumentos: Corresponde a los materiales de trabajo y la música utilizados para la sesión.

Para o desenvolvimento das oficinas foram necessários os seguintes materiais: projetor audiovisual, arquivos com imagens artísticas, Folha de Registro da Oficina, lápis de escrever, apontador e borracha. O projetor audiovisual foi disponibilizado pela instituição pesquisada, as imagens artísticas e a Folha de Registro serão providenciadas pelo pesquisador e o lápis, borracha e apontador serão solicitados aos estudantes. As folhas de Registro foram entregues pelo pesquisador.

7. Normas: Se trata tanto de los contenidos teóricos en los que se sustentan las sesiones, como a las normas de interacción.

A concepção teórica que sustentou a Oficina é a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, especialmente seus estudos dedicados à reflexão sobre a Imaginação e a Criatividade na Infância, tendo como texto base o livro de mesmo nome.

O modelo de Salmerón (2020) estabeleceu três fases para as Oficinas de Criatividade, de acordo com os objetivos traçados pela autora nas suas pesquisas em Psicologia Social. Na primeira fase, as oficinas abordaram aspectos ligados à identidade, percepção de si e realidade a partir do corpo. Na segunda fase, as oficinas trabalharam com a consciência, o inconsciente e os processos em que estão implícitos tanto as funções lógicas quanto afetivas. Por fim, na terceira fase, a reflexão e a transcendência do sujeito na relação com os demais, com a cultura e consigo mesmo.

Na nossa Oficina de Criatividade, adaptada ao contexto escolar, não trabalhamos com as três fases, conforme o Modelo de Salmerón (2020), pois nossas oficinas não se estruturaram por fases temáticas, mas sim, com um objetivo que permeava todos os encontros: investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças a partir dos estímulos visuais e da reflexão coletiva propiciada pela obra artística trabalhada no encontro.

5.2.1 Caracterização dos participantes

Participaram das oficinas dezesseis crianças que frequentavam o 4º ano do Ensino Fundamental, entre idades de 08 e 12 anos completos. Desses, 08 alunos iniciaram o ano letivo em processo de alfabetização, devido às consequências do fechamento das escolas no período de pandemia. Do universo total da pesquisa, 05 crianças eram meninas e 11 meninos.

O participante GAJ tinha 08 anos completos, estava em processo de alfabetização no primeiro semestre de 2022, com dificuldades na leitura e escrita. Morava com sua mãe e eventualmente visitava seu pai nos finais de semana. GAJ era uma criança que ainda apresentava insegurança para a realização das suas atividades escolares.

A participante AMCJ tinha 09 anos completos, estava em processo de aquisição da leitura e escrita, apresentava dificuldades fonoaudiológicas com alguns fonemas e dificuldades de aprendizagem. ACMJ morava com a mãe e a irmã mais velha que apresentava questões de saúde mental decorrente da pandemia. A participante participou de apenas três oficinas devido às faltas recorrentes.

O participante CMR tinha 09 anos de idade, aprendeu a ler no primeiro semestre do 4º ano do Ensino Fundamental, era participativo e muito frequente nas aulas. Morava apenas com a mãe, mas era o pai que acompanhava o desempenho escolar do filho. CMR mostrou bastante empenho e gosto pelas atividades desenvolvidas na Oficina.

A participante SK tinha 09 anos completos, estava em processo de aprendizagem da escrita e da leitura e apresentava algumas dificuldades de aprendizagem devido à insegurança que demonstrava. Residia com os pais, sensível e carinhosa com todas. Entretanto, SK tinha muitas faltas, o que a levou a participar de apenas 04 encontros e, por conseguinte, afetou seu desenvolvimento na pesquisa e nas aulas.

O participante RMC tinha 09 anos completos, já havia aprendido a ler e escrever antes de chegar ao 4º ano. Demonstrava gosto pela leitura e pelo estudo, de maneira geral. Tinha bom relacionamento e desempenho escolar. Participou de forma entusiasmada das atividades da oficina. RMC morava com a mãe, e visitava seu pai nos finais de semana.

O participante GA tinha 12 anos de idade, ainda não estava alfabetizado quando chegou ao ano letivo de 2022, apresentava dificuldades de aprendizagem e de pronúncia de alguns fonemas. Era uma criança carinhosa e que tinha excelente relacionamento com professores e colegas. GA morava com a mãe, que não chegamos a conhecer, pois não se fazia presente nos eventos escolares. Devido às faltas, GA participou de metade das atividades das oficinas.

A participante GRE tinha 09 anos de idade, havia aprendido a ler e escrever antes de ingressar no 4º ano do ensino fundamental, demonstrava gosto pela leitura e bom desempenho escolar. Residia com a sua mãe e avó materna. Era frequente na escola, e tinha bom relacionamento com colegas e professores. Uma criança carinhosa e sorridente. Teve excelente frequência nas oficinas.

O participante SSDF tinha 09 anos completos, chegou ao 4º ano do ensino fundamental em construção do processo de alfabetização, demonstrava bastante afetividade com seus colegas e professores e apresentava algumas dificuldades de aprendizagem. Residia com os pais e apresentava muitas faltas. Participou apenas da metade dos encontros da Oficina.

O participante PBE tinha 11 anos completos, consolidou seu processo de alfabetização no primeiro semestre de 2022. Demonstrava interesse pelas aulas e tinha vínculo afetivo com o professor e seus colegas. Devido a questões de vulnerabilidade e negligência familiar, apresentava muitas faltas e durante a realização das oficinas foi incluído no Programa Busca Ativa por risco de evasão escolar. PBE participou de apenas três oficinas, já na parte final da pesquisa. Contudo, demonstrava interesse e entusiasmo em participar das atividades da pesquisa.

O participante MA tinha 10 anos completos, concluiu seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro semestre do ano letivo de 2022. Sua família é bastante participativa e preocupada com o seu desenvolvimento. MA tinha bom vínculo com colegas e professores. A criança participou de todos os encontros da oficina de forma concentrada e entusiasmada.

A participante GJE tinha 11 anos de idade, estava alfabetizada, e residia no Brasil desde 2021. GJE vivia com a mãe e a tia. Todas vieram com status de refúgio da Venezuela, e estavam reconstruindo uma nova caminhada de vida. GJE não apresentava dificuldades de aprendizagem, conseguia ler, escrever, falar e compreender em português, com alguns erros pontuais devido às semelhanças e diferenças entre os idiomas. GJE era frequente e participava de todas as atividades da oficina de forma animada e criativa.

O participante FA tinha 10 anos de idade completos, findou seu processo de alfabetização nos primeiros meses do ano letivo de 2022, sem apresentar dificuldades de aprendizagem. O estudante vivia com a mãe e o padrasto em situação de vulnerabilidade social. FA era presente na escola e tinha bom vínculo afetivo com colegas e professores. O estudante participou de forma entusiasmada e dedicada das atividades da Oficina.

O participante TMD tinha 11 anos de idade completos, estava alfabetizado no ano letivo de 2022 e apresentava significativa participação nas atividades da oficina. A criança vivia com a mãe e mais dois irmãos e se encontrava em situação de vulnerabilidade social. TMD demonstrava dificuldades de autoestima e bastante tristeza no decorrer das aulas. Foi encaminhado para avaliação e tratamento em

saúde mental. Durante suas produções escritas na oficina, era possível constatar sintomatologia de tais questões.

O participante PRA, com 09 anos de idade completos, findou seu processo de aquisição da leitura e escrita nos primeiros meses do 4º ano do ensino fundamental. Tinha bastante interesse pelas atividades da oficina, gostava de elaborar histórias e participou de forma assídua de todas as oficinas. PRA vivia com os pais e os avós maternos. A família era participativa na vida escolar do estudante.

CBM era um participante de 09 anos de idade, chegou ao 4º ano alfabetizado, com excelente desempenho escolar, leitor fluente e interessado. Participou de forma dinâmica e interessada dos encontros das oficinas de criatividade, demonstrando bastante autonomia na criação de suas histórias. CBM vivia com a mãe e o pai, ambos presentes na vida escolar do participante.

A participante LIR, de 10 anos, concluiu seu processo de alfabetização no início do ano letivo de 2022. Uma criança interessada pelos livros e pela leitura. Gostava de participar das oficinas e dedicava-se à criação das histórias. LIR vivia numa família nuclear com mais dois irmãos. Apresentava quadro de saúde mental, no que tange à ansiedade, com episódios críticos. Tinha excelente vínculo afetivo com professores e colegas e era frequente nas aulas e nas oficinas de criatividade.

5.3 Método de Avaliação da Intervenção

De acordo com Damiani (2013) o método de avaliação da intervenção é um dos momentos mais importantes do trabalho, pois torna-se uma espécie de avalizador do status de pesquisa delegada ao modelo intervencionista. Além disto,

O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. A descrição desses instrumentos, bem como a justificativa para seu uso, assemelha-se às incluídas em qualquer tipo de pesquisa empírica (DAMIANI et al. 2013, p.62).

Sendo assim, nossa intervenção foi avaliada a partir da coleta de dados desenvolvida no transcorrer da pesquisa conforme o exposto:

5.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para a tarefa de coletar dados da pesquisa, lançamos mão dos instrumentos abaixo, a saber, observações e análise documental.

5.3.1.1 Observações: este instrumento configura-se como essencial para analisar o diálogo entre professor/pesquisador e crianças sobre as aprendizagens desenvolvidas nas oficinas, bem como compreender como se desenvolveu os processos de imaginação e criação presentes nas oficinas.

De acordo com Ludke e André (1986), as observações têm papel relevante nas pesquisas qualitativas, pois permitem compreender os fenômenos típicos, as relações entre os participantes e a relação entre pesquisador e pesquisado, o que foi de enorme valia para a nossa pesquisa.

Este momento consistiu na observação das oficinas, propriamente ditas, e nos áudios gravados dos momentos dialogados e mediados pelo professor no transcorrer das oficinas.

5.3.1.2 Análise Documental: De acordo com Ludke e André (1986) a análise documental é uma técnica relevante no modelo de pesquisa qualitativa, pois permite não só a complementação de informações, mas também contribui para a compreensão de aspectos novos de um problema ou investigação.

Vale ressaltar que, para Lakatos e Marconi “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS & MARCONI, p. 174). Nesse sentido, vem corroborar com os documentos que foram produzidos na Oficina de Criatividade, organizados na Folha de Registro, onde constaram a criação textual das crianças, suas impressões e sentimentos sobre os estímulos visuais e a conversação coletiva em sala e, por fim, as observações realizadas em cada oficina.

5.3.2 Tratamento e análise dos dados

Para dar conta do procedimento de análise dos dados, optamos pela Análise Textual Discursiva, fundamentada na proposta de Moraes (2003). Destaca-se a relevância deste procedimento de análise,

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

Este trabalho visa estabelecer uma articulação com o procedimento de análise dos dados nos seguintes tópicos: a) aprofundar a compreensão sobre como as crianças participantes desenvolveram a sua criatividade a partir do estímulo visual escolhido, das experiências anteriores, da conversação em sala sobre a obra e da sua imaginação; b) a análise teve como ponto de partida os instrumento de coleta de dados – Análise documental; e c) submetemos os dados a uma análise rigorosa e criteriosa.

Sobre essa análise criteriosa e rigorosa que fala o autor, seguimos o ciclo definido por Moraes (2003). Nossa primeira etapa consistiu em realizar uma leitura atenta sobre as produções literárias a serem desenvolvidas pelos participantes. Cabe destacar que o momento da leitura, que antecede, e, é fundamental para a desmontagem dos textos, nunca é uma ação neutra. Moraes (2003) destaca que não é possível interpretar uma leitura sem teoria, sem alguma perspectiva. Isso não significa alterar a realidade, mas sim buscar uma forma de compreendê-la. Nosso exercício de leitura precisou estar atento à necessidade de compreender a perspectiva do outro, de entender como o outro usa seus recursos cognitivos para dar conta da tarefa solicitada. Nesse sentido, nossa leitura, neste trabalho, foi marcada pelas referências teóricas com as quais trabalhamos, mas em um permanente exercícios de captar como os sujeitos da nossa pesquisa articulam os processos que estamos investigando, no nosso caso, a imaginação e a criatividade como produto de um processo de estímulo e necessidade do meio.

Após a leitura, demos continuidade ao ciclo proposto por Moraes (2003) e procedemos para a desmontagem dos textos, que também é denominada de unitarização,

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (MORAES, 2003, p. 195).

Nosso processo de desconstrução das informações e sentidos extraídos do instrumento de coleta de dados nos permitiu a construção de unidades de análises (Moraes, 2003). Chegamos a um conjunto de unidades de análises que foram organizadas de forma a aproximar sentidos semelhantes e que pudessem ser distribuídas num fluxo de texto adequado a uma nova leitura.

Ao concluirmos o primeiro ciclo descrito por Moraes (2003), realizamos uma nova leitura do corpus de análise e demos início ao segundo ciclo. Esse novo momento, chamado de *estabelecimento de relações: processo de categorização*, fundamenta-se na categorização das unidades de análises que construímos no primeiro ciclo. Para Moraes,

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas (MORAES, 2003, p. 197).

Sendo assim, submetemos nossas unidades de análises a comparações para que pudéssemos agrupar de forma coerente os sentidos e significados que encontramos em cada uma das unidades, para que, ao aproximá-las por sentidos e significados (explícitos ou implícitos) pudéssemos dar início a construção de categorias.

Após o início do processo de construção de categorias iniciamos mais uma etapa do ciclo descrito por Moraes (2003), a construção do metatexto e a comunicação das compreensões emergentes da análise. Para o autor, a análise textual discursiva

pretende a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 202).

Logo, o procedimento de análise dos dados descrita por Moraes (2003) nos permitiu levar a construção de um metatexto, articulando os sentidos captados com as referências teóricas que fundamentam o tema e o objetivo da pesquisa, como forma de encontrar as respostas que uma pesquisa persegue.

6. O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, apresentamos as análises e as discussões referentes aos dados coletados no decorrer da pesquisa. A partir das análises, originaram-se três categorias: As percepções da imagem, a ação mediadora do professor e a criatividade através da produção textual. As categorias foram produzidas a partir do corpus da análise documental e das observações realizadas nas Oficinas de Criatividade através do modelo de Análise Textual Discursiva proposto por Moraes (2003).

As categorias se dividiram em subcategorias com o objetivo de melhor organizar a análise e a reflexão sobre os dados coletados na pesquisa. A categoria “Percepções da Imagem” tem como subcategorias as percepções objetivas e as percepções subjetivas.

A categoria “Ação Mediadora do Professor” se subdividiu em: a ação de instrução do professor; a ação de orientação do professor e as estratégias de criação desenvolvidas na oficina.

Por sua vez, a categoria “Criatividade e produção textual” dividiu-se em quatro subcategorias: os insights de imaginação criativa; a fluência de criação; a elaboração do processo criativo e a originalidade.

6.1. Percepções da Imagem

A categoria “Percepções da Imagem” versa sobre as percepções objetivas e subjetivas dos participantes a respeito das imagens trabalhadas em cada oficina. Durante o procedimento de análise foi possível constatar que o processo de interação com as imagens produziu importantes reflexões sobre as possibilidades criativas e imaginativas dos sujeitos da pesquisa.

As percepções dos participantes sustentaram-se em duas subcategorias: as percepções objetivas e as percepções subjetivas. Elementos como o espaço, objetos, cores, ações e figuras humanas foram presentes nas percepções objetivas desenvolvidas pelos participantes.

As percepções subjetivas se manifestaram através de sentimentos positivos, negativos e estranhamento em relação às imagens trabalhadas. Também aparecem

participantes que não conseguiram definir um sentimento para as imagens, bem como aqueles que optaram pelos termos relacionados à curiosidade, que resolvemos classificar como “outros sentimentos”.

Nossa tese central é de que as percepções dos participantes acerca das imagens trabalhadas nas oficinas são elementos indispensáveis e preponderantes para o processo de imaginação e criatividade que se materializaram nos textos produzidos como processo e produto da nossa intervenção pedagógica. Nossa tese é corroborada pela compreensão vigotskiana de que “a criação é habitualmente apenas o ato de nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal” (VIGOTSKI, p.25, 2014) e que “No início desse processo, como já vimos, encontramos sempre as percepções externas e internas que são o fundamento da nossa experiência. O que a criança vê e ouve constitui os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade futura” (VIGOTSKI, p.26, 2014).

Desse modo, a categoria “Percepções da Imagem” tem o papel preponderante de nos auxiliar a compreender, não só as percepções em si, das crianças, mas também o ponto de partida dos caminhos que elas percorreram para chegarem nas suas criações no transcorrer das oficinas desenvolvidas nesta pesquisa.

Contudo, necessitamos fazer uma importante ressalva. Nosso trabalho não se propôs a investigar a percepção enquanto uma função psíquica superior. Nossa ênfase dada à percepção nesse trabalho está relacionada ao mecanismo da imaginação criativa descrito por Vigotski (2014) no Livro “Imaginação e Criatividade na Infância”. Mecanismo esse que se inicia, segundo o autor, nas percepções externas e internas das crianças, articulando-se essas percepções às experiências e vivências do contexto da criança, dando início, assim, ao processo de imaginação e criatividade então descritas por Vigotski (2014) e investigado nesse trabalho de pesquisa. Tendo em vista essa ressalva, para sermos coerentes com as proposições de Vigotski (2014) a respeito do mecanismo da imaginação criativa, consideramos relevante o papel das percepções das crianças sobre as imagens para compreendermos o percurso criativo desenvolvido por elas, e assim, melhor

compreender o processo de desenvolvimento da criatividade em crianças no contexto escolar.

Para contribuir com o entendimento do leitor, trazemos novamente as imagens trabalhadas, para que possa ser consultada durante a leitura deste capítulo.

Imagem da Oficina 1



Oficina 2



Oficina 3



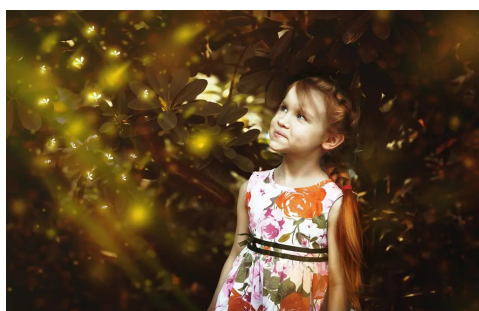
Oficina 4



Oficina 5



Oficina 6



Oficina 7



Oficina 8

6.1.1 Percepções objetivas das imagens

As percepções objetivas das imagens trabalhadas nas oficinas são aquelas em que os participantes destacaram elementos concretos, externos e objetivos como o espaço/local retratado na imagem, a coloração, os objetos, as figuras humanas e as ações humanas. Esses elementos foram a base das percepções objetivas manifestadas pelos participantes no decorrer da pesquisa. A incidência da percepção dos elementos acima tem relação direta com as características das figuras trabalhadas em sala de aula.

Percepções objetivas de espaço

As percepções objetivas de espaço ocorreram de modo especial e sistemático nas Oficinas 4 e 5. A imagem da Oficina 4 retratava um pátio escolar, tendo no primeiro plano um menino e no plano de fundo uma turma de crianças.

Na Oficina 4, dois participantes, LIR e GAJ, definiram a imagem como sendo uma pracinha, um participante, GA, definiu como uma quadra de esportes, três participantes, RMC, FA e CMR, afirmaram ser uma escola e um participante, TMD, definiu o local da imagem como um orfanato. Esse último, ao ser questionado, disse que se tratava de um orfanato devido ao crucifixo que aparecia em uma das paredes do prédio escolar.

Nesse caso da percepção de um orfanato, há uma articulação entre o espaço e um objeto específico destacado pela criança, que associados, produziu um novo significado. Apesar de ser incomum, o universo semântico parece ser o mesmo, afinal, escolas, praças, quadras e orfanatos tem na figura da criança o seu ponto em comum.

Vigotski (2014) quando reflete sobre as percepções externas e internas como ponto de partida do processo de criação, afirma que o mecanismo de imaginação, que se fundamenta nas percepções, passa por alguns processos, entre eles a dissociação dos elementos, que consiste na fragmentação do que fora percebido e uma reorganização dessa fragmentação em novos processos - chamados de modificação, associação e combinação - que permite, então, a imaginação e a

criação de algo novo para a situação percebida. Acreditamos, então, que a contribuição do participante TMD sintetizou esse mecanismo, observemos o diálogo abaixo:

TMD: Um orfanato.

Professor: Você achou parecido com um Orfanato?

TMD: Sim.

Professor: Tá, um orfanato, pode ser também, né? Que mais? Por que tu acha que é um orfanato, TMD?

TMD: Tá vendo uma cruz?

Professor: Sim. E por causa da cruz tu acha que é um orfanato, é isso?

TMD: Sim.

Professor: Ah, você já viu um orfanato assim que tinha uma cruz?

TMD: Aham.

Professor: Ah, entendi. Muito bem. (Diálogo do Professor e participante TMD, Observação 4).

O Diálogo do professor com o participante também deixa em evidência outro fator importante no processo de imaginação e criatividade destacado por Vigotski (2014): A articulação das percepções externas e internas e o mecanismo de elaboração (dissociação, modificação, associação e combinação) com as experiências e vivências da criança. No caso em questão, a percepção objetiva de espaço estimulado pela imagem, a fragmentação de elementos - como a identificação de um crucifixo - e as experiências e vivências do participante, que conhece instituições de acolhimento infantil, se manifestaram no processo de imaginação e criação do participante, tendo como resposta uma definição incomum para imagem trabalhada na Oficina.

A experiência da Oficina 4 nos permitiu identificar um aspecto significativo. Os participantes que definiram a imagem pela percepção do fator espaço produziram textos que manifestaram tal fator nos cenários das suas histórias. Ou seja, as criações desses participantes aconteciam em escolas, quadras e orfanatos.

Na Oficina 5 foi apresentada uma imagem com figuras humanas em ações de caminhada, saltos e pulos no primeiro plano, uma praia no segundo plano à esquerda e montanhas no segundo plano à direita.

Nove participantes definiram a imagem pela percepção de espaço representada na fotografia. Destes, dois participantes, TMD e ACMJ, definiram a imagem como um riacho, outros dois (GA e PBE) definiram como mar, um (TMD) definiu como montanha, outro (PRA) como lago, outro (CMR) ainda como praia, um

participante, RMC, definiu como uma lagoa e por fim, outro participante, SSDF, afirmou se tratar de uma cachoeira.

Apesar da paisagem estar em segundo plano na imagem, onde o foco era um grupo de pessoas saltitantes, a maioria dos participantes destacaram a imagem pela percepção de espaço que tiveram, curiosamente, dando maior ênfase ao elemento aquático do que ao relevo presente no cenário da fotografia.

Destes nove participantes, cinco (RMC, CMR, PRA, TMD e PBE) produziram histórias identificando o cenário de acordo com as suas percepções objetivas da fotografia trabalhada no encontro, ou seja, criaram histórias de amigos na praia, de banho no rio, passeio em uma ilha, apesar desse último não ter aparecido literalmente nas percepções, mas faz parte do universo contextual da ideia de praia, mar, etc. Por outro lado, os quatro participantes restantes - dos nove já mencionados - não apresentaram um cenário nas suas criações, não incorporando o fator espaço na sua produção textual.

Uma questão que nos chamou atenção foi o fato da montanha ter sido preterida em relação a praia, tanto nas percepções quanto nas produções textuais. Durante o momento dialogado foi possível perceber uma excitação dos participantes ao falarem do elemento físico aquático presente na imagem, relacionando com as suas experiências pessoais de veraneio. Isso pode nos levar a crer, ao menos como hipótese, de que essa percepção privilegiada do mar em detrimento da montanha, pode estar relacionada a questões emocionais e aos vínculos afetivos presentes na vivência dos participantes. Vigotski (2014) chama nossa atenção para o fato de que os processos criativos, especialmente a imaginação, tem um importante vínculo com a realidade através da conjunção emocional, e como o nosso estado emocional pode contribuir para os processos de imaginação e criação. Por fim, ao descrever tais processos, afirma o autor que “O sentimento e o pensamento movem a criatividade humana” (VIGOTSKI, p.20, 2014). Logo, esse nos parece ser um caminho possível para compreender o porquê da ênfase dada pelos participantes ao mar - mesmo estando em segundo plano - tanto na percepção de espaço quanto nas produções textuais da Oficina 5.

Percepções objetivas de objeto

Nas Oficinas 4 e 7 conseguimos identificar de modo mais sistemático o aparecimento de percepções objetivas de objetos como forma de definição das imagens trabalhadas.

Na Oficina 4 todos os participantes que definiram a imagem pela percepção de objetos da cena, apontaram para o foco da imagem, a criança em primeiro plano, e o que estava no corpo ou nas mãos da figura humana.

Dois participantes, GA e PRA, destacaram as roupas da criança e concluíram que ela estava com um uniforme escolar. Logo, os participantes consideraram que se tratava de um estudante na escola.

Três participantes, PRA, RMC e LIR, afirmaram que a figura humana em destaque na imagem carregava nas mãos um carrinho de brinquedo, e definiram a imagem a partir da percepção desse objeto, afirmando que a criança estaria brincando de carrinho com seus amigos da escola.

O participante PBE afirmou que a criança no centro da imagem carregava uma lancheira, o que foi contrariado pelos colegas participantes da pesquisa. PBE acabou concordando com os colegas e se uniu ao grupo que considerava o objeto como um brinquedo. A Oficina 4, diferentemente das três primeiras, contou com o momento dialogado e mediado pelo professor, o que possibilitou debates, reflexões e compartilhamentos de ideias entre os participantes da pesquisa. Aqui tivemos um importante exemplo daquilo que afirmava Wertsch (2007) sobre a mediação implícita e explícita. Ao passo em que o momento dialogado configura-se como mediação explícita, na conceituação de Wertach (2007), devido a ação intencional e aberta proposta pela oficina, também temos as colocações dos demais participantes, dentro de um fluxo de linguagem não planejado, e estes, através da linguagem social, convenceram o participante PBE a mudar de ideia sobre o objeto aparente na imagem da Oficina 4. Nessa passagem observada na Oficina, pudemos observar a ação dos processos de mediação descritos por Wertsch (2007), que apesar de diferenciá-los em explícito e implícito, nos adverte da complementaridade de ambos, o que ficou evidenciado na Oficina 4.

Um participante, CMR, afirmou que o objeto central na imagem era uma bola

de futebol e que todas as figuras humanas se dirigiam para a quadra da escola para jogar uma partida de futebol.

Por fim, uma participante, SK, definiu o objeto do centro da imagem como uma mochila, e explicou a imagem como um aluno que estava chegando para a aula.

As percepções de objeto se manifestaram em quatro histórias (LIR, PBE, RMC E PRA) criadas pelos participantes na Oficina 4. Para a participante LIR:

Era uma vez um menino que não tinha amigos. Ele era muito zoadado e um dia todas as crianças estavam brincando menos o menino. Ele foi brincar de carrinho e uns meninos vieram e pisaram no carrinho. Ele ficou muito triste (LIR, Folha de Registro 4).

Para o participante PBE, a imagem retrata “Um pobre menino do campo estava sentado em um canto. Ficou entediado e foi brincar com seu carrinho de controle remoto”. (PBE, Folha de Registro 4)

Nos dois casos, as produções textuais se fundamentam na percepção de objeto, na medida em que as histórias se desenvolvem em torno do objeto que estava sob posse da figura humana em destaque na imagem da oficina 4, no caso, um carrinho de brinquedo.

Na Oficina 7 três participantes, PRA, TMD e FA, destacaram os objetos como suas percepções centrais. Dois participantes, TMD e FA, destacaram o banco quebrado (Um banco com design ondulado, dando a impressão de afundamento, no foco da imagem). Outro participante, PRA, destacou a bicicleta que invade a foto no canto direito do primeiro plano em sombra.

Apesar de apenas três pessoas destacarem essa percepção de objeto, o banco - que em algumas histórias representava um ponto de ônibus - e a bicicleta em sombra, sem podermos identificar as cores e a figura humana sobre ela, apareceram em algumas histórias como antagonista ou vilão, tendo papel relevante no enredo imaginado e criado pelas crianças.

Para uma participante, a imagem representava:

Duas crianças chamadas Julia e Rafa estavam esperando o ônibus, e um cara de bicicleta sequestrou as duas. Elas foram levadas para uma casa, mas a Júlia saiu correndo e tropeçou. Ela caiu no chão e o estranho puxou ela pela perna. Nisso, a Rafa correu e conseguiu chamar a polícia. Dois

anos depois, ele voltou e mais assassinatos aconteceram na cidade (LIR, Folha de Registro 7).

O participante FA escreve o seguinte:

Era uma vez duas meninas. Uma se chamava Rafaela e a outra se chamava Laura. As duas estavam sentadas no banco quebrado esperando o ônibus. Um homem passou de bicicleta e sequestrou as meninas. Ele levou elas para a casa e trancou num porão. Elas começaram a pedir socorro e ajuda. No porão tinha uma janela e elas quebraram a janela e conseguiram fugir dele. Elas foram para a delegacia e avisaram a polícia. E o homem foi preso (FA, Folha de Registro 7).

Para CBM,

Era uma vez uma menina que estava sentada em um banco que estava quebrado. Até que veio uma menina que estava passando mal e pediu ajuda. Depois chegou um homem numa bicicleta, ele era um médico e ajudou a menina. Fim (CBM, Folha de Registro 7, Oficina 7).

As histórias acima evidenciam a importância da percepção de objeto para a imaginação e a criatividade apresentada pelas crianças na Oficina 7. O Banco quebrado, com duas pessoas sentadas, apesar de não ser um ponto de ônibus, assumiu na imaginação das crianças essa função. Aqui, o objeto definiu o espaço/cenário das histórias. Mais uma vez nos salta aos olhos o mecanismo da imaginação criativa descrita por Vigotski (2014), especialmente o processo de fragmentação dos elementos extraídos da percepção externa e interna, a modificação das impressões advindas da realidade e a associação, mediada pelas experiências e vivências das crianças, principalmente no que concerne ao 'ponto de ônibus'.

Assim como o 'banco quebrado' não é o protagonista da criação dos participantes, mas sim um elemento que define o cenário das histórias, a bicicleta aparece como meio das ações humanas imaginadas pelas crianças. Especialmente pelo sombreamento da figura, ou seja, surgindo de uma penumbra, a maioria das crianças definiram a imagem com caráter negativo e trágico durante o momento dialogado e mediado pelo professor e nas histórias desenvolvidas.

A percepção de objeto teve destaque nas criações das oficinas 4 e 7, mas de modo distinto. Na oficina 4, a primeira com o momento dialogado, as histórias que se fundamentaram na percepção de objeto apresentavam o enredo em torno dos objetos em si, como o carrinho de brinquedo ou o jogo de futebol com a bola. Por

outro lado, na Oficina 7, com momento dialogado e com um conjunto de estratégias de criação já desenvolvidas nas Oficinas anteriores, a percepção de objeto cumpriu uma função distinta, ora em apoiar a elaboração de um cenário a partir do próprio objeto - ou seja, o banco quebrado que se transformou em ponto de ônibus - ora em servir de meio para ação humana, no caso da bicicleta. De todo modo, a percepção de objeto cumpriu importante papel no processo de imaginação e criatividade presente em algumas histórias desenvolvidas pelos participantes.

Percepções objetivas de cores

Uma outra manifestação da percepção objetiva dos participantes da Oficina foi a que convenciamos chamar de percepção de cores. Nas Oficinas 4, 5 e 6 foi possível constatar essas percepções, porém elas se relacionaram com as produções textuais de uma maneira distinta entre elas.

Na Oficina 4, dois participantes, PBE e FA, destacaram que o objeto carregado pela criança no centro da imagem era amarelo. Contudo, esse comentário não foi levado em consideração pelo grupo de participantes no momento dialogado e mediado pelo professor. Os textos produzidos pelos participantes, inclusive os textos daqueles que destacaram a cor do objeto, não estabeleceram nenhum vínculo com a percepção de cor.

Um resultado diferente foi encontrado na Oficina 5, onde um participante (PBE) chamou a atenção para o fato da imagem estar em preto e branco e isso representar "alguma coisa de antigamente" (PBE, Folha de Registro 5). Apesar de ter sido o único comentário no sentido da coloração da fotografia, proporcionou um importante e extenso diálogo sobre a imagem, com repercussões diretas nas histórias desenvolvidas na sequência da Oficina 5:

PBE: Pelo fato de ser preto e branco, que nem antigamente, ou seja, pode ser uma foto mais antiga do que hoje em dia.

Professor: Ah, boa, boa.

CBM: Também tá mostrando a emoção.

Professor: Também pra mostrar uma emoção, o preto e branco passa alguma emoção diferente, será? Do que a foto colorida?

Participantes: Sim.

Professor: Vocês acham que sim?

Participantes: Sim.

Professor: Ah, legal. Olha só, duas coisas importantes aqui, né? O que o PBE falou que o Preto e branco pode mostrar que é algo antigo. De antigamente, porque antigamente as fotografias eram preto e branco.

RMC: Pode despertar também, pode despertar uma nostalgia.

Professor: Muito bem, o que que é nostalgia, RMC?

RMC: Fala. Fala PBE.

PBE: Tá. Desculpa. Não...pode falar você.

Professor: O que é uma nostalgia? Vamos ficar, vamos ficar nessa do RMC, fala.

TMD: Nostalgia é como faz uma coisa antigamente, depois de adulto faz a mesma coisa.

Professor: Tá, mais ou menos, quase isso aí, né? Tem uma coisa de antigamente que a pessoa fazia e que agora... fala PBE.

PBE: Despertar um sentimento.

Professor: Um sentimento, que sentimento a nostalgia é?

RMC: Sentimento de alegria.

Professor: Sentimento de alegria? Quase, fala.

PBE: Ele é um sentimento de, tipo de rever aquela mesma coisa que já fazia muitos anos.

Professor: Ah. Tem um sentimento, que tu já teve no passado, de reviver esse sentimento, né PBE? Boa, fala PRA, quer falar?

PRA: É uma coisa que te dá ânsia.

Professor: Tá, a nostalgia te dá ânsia de vômito em ti, tá?

Professor: Tá bom. Tá olha só, eu vou pegar o que o RMC e o PBE falaram aí, que é bem legal. Então, a nostalgia é um pouco isso, tá? É uma saudade, assim de algo bom do passado. Foi o que vocês falaram. De reviver uma emoção e um sentimento do passado, ou seja, a nostalgia tem a ver com o sentir saudade de algo do passado e pra vocês, então, a foto em preto e branco traz essa questão de nostalgia, que foi o RMC falou, né? De uma saudade do passado, de uma coisa boa do passado, né? Fala, PBE.

PBE: Eu peguei um pouquinho da ideia do RMC.

Professor: É, viu? Completaram, né? Cada um falando, vai dando ideia no outro, né? Por isso que a gente também tá fazendo esse bate-papo, porque às vezes alguém fala alguma coisa que faz a gente lembrar de outra, tá? E isso é bem importante. Então, a gente viu que é uma foto em preto e branco e o fato dela ser em preto e branco, pra vocês muda, né? Ela traz um outro sentimento, diferente se a foto fosse colorida. E aí surgiu a palavra que o RMC falou. A nostalgia, né? E olhando pra essa imagem, a nostalgia seria uma coisa boa ou ruim?

Participantes: Nostalgia é uma coisa boa (DIÁLOGO, Observação 5).

O diálogo acima demonstra importantes aspectos. Primeiramente a importância do momento dialogado para o enriquecimento de ideias entre os participantes da Oficina, diferentemente dos três primeiros encontros, onde isso não ocorria. Aqui, salta aos olhos o papel da mediação. A mediação explícita, conceituada por Wertsch (2007), no que diz respeito à introdução objetiva de um estímulo - o momento dialogado e os questionamento do professor- mas especialmente a mediação implícita, observada na linguagem natural enquanto um fluxo de comunicação entre os participantes, o que produziu a construção de um

significado para a palavra 'nostalgia' bem como a sua correlação com a coloração da imagem da Oficina 5.

Segundo é o fato da relação entre a coloração - no caso preto e branco - e duas ideias construídas: a questão da antiguidade e a questão da nostalgia. Essa percepção de cor, interligada com tempo e sentimento (antiguidade e nostalgia, respectivamente) apareceu em quatro histórias (CMR, FA, CBM e TMD), duas relacionadas ao tempo e duas relacionadas à saudade. Nessa Oficina, a percepção de cor se relacionou ao tempo e a um estado emocional, que pode ser observado nas produções textuais das crianças.

Por outro lado, na Oficina 6, a percepção de cor se relacionou a outros dois elementos, a ação e o cenário. A imagem retratava uma menina olhando para o horizonte, iluminada por raios de sol, com pontos brilhantes no primeiro plano e com um fundo verde escuro de árvores. O primeiro plano tinha um tom alaranjado e o segundo plano um tom de verde escuro.

Durante o momento dialogado e mediado pelo professor, dois grupos de participantes definiram a imagem pela percepção de cor. Por um lado, alguns (TMD, SSDF e ACMJ) destacaram que o tom alaranjado poderia ser relacionado a incêndio ou pôr-do-sol. Por outro lado, alguns participantes (LIR, CBM, CMR, RMC, GJE, GRE, FA, PRA, GA e GAJ) definiram a imagem como um labirinto natural, feito de árvores.

Tais percepções de cor apareceram em todas as histórias produzidas na Oficina 6. Dez criações (LIR, CBM, CMR, RMC, GJE, GRE, FA, PRA, GA e GAJ) tinham a coloração verde como definidora do cenário da história imaginada pelas crianças, sendo oito delas, um labirinto natural, e duas uma floresta. Nas dez histórias, a personagem acabava se perdendo. Duas histórias (TMD e SSDF) se fundamentaram no tom alaranjado imaginando uma história em um pôr-do-sol e uma história versava sobre uma menina de fogo.

Era uma vez uma menina que se perdeu em um labirinto que tinha obstáculos. Eram quatro obstáculos que tinham lavas, jacarés, cobras e tigres. Ela foi para o primeiro obstáculo, escalou por cima das lavas e saiu correndo, assustada e com muito frio. Passaram 24 horas e os pais ficaram muito preocupados e foram procurar ela por toda a casa e não encontraram. Eles chamaram a polícia e a polícia perguntou se eles procuraram por toda a casa e eles falaram que sim. Depois, a mãe falou: - Eu não procurei no labirinto. O pai falou: - Vamos procurar no labirinto! Então, quando

chegaram no labirinto, ela estava chorando e falou: - Eu estava com medo! A mãe dela falou: - Não tenha medo, eu estou com você! (GJE, Folha de Registro 6).

A percepção de cor, na Oficina 6, acabou tendo um destaque central na constituição de cenário para as criações imaginadas pelos participantes. A coloração da fotografia foi relacionada ao espaço e interligada às ações. No momento dialogado, a definição do tom verde escuro em 'labirinto' foi preponderante para o processo de criação dos participantes e determinante para o enredo. Houve associação direta entre labirinto e o personagem estar perdido.

Percepções objetivas de figuras e ações humanas

As figuras humanas, bem como as suas ações, foram os elementos que mais estimularam a percepção dos participantes da pesquisa. A percepção de ações e figuras humanas apareceram em todas as Oficinas, tanto nas oficinas com momento dialogado e mediado pelo professor quanto nas oficinas sem o momento dialogado e mediado pelo professor.

Conseqüentemente, todas as histórias criadas, em todas as oito Oficinas, versavam sobre figuras humanas em ações. Apenas uma história associou a figura humana da imagem a uma princesa que casou-se com um mago.

É preciso considerar que todas as fotografias trabalhadas apresentavam figuras humanas no primeiro plano das imagens. E por se tratar de fotografias artísticas, apresentavam elementos do cotidiano urbano com um elemento que causasse algum tipo de estranhamento no observador.

Logo, o material fotográfico selecionado não era suscetível a criações fantasiosas como fadas, princesas, reinos, castelos, animais falantes ou algo do gênero. Essa foi uma escolha proposital, para que as experiências e vivências do cotidiano das crianças pudessem se relacionar com as percepções, com os momentos dialogados das Oficinas, com as estratégias de criação desenvolvidas nas oficinas, para que fosse possível buscar o nosso objetivo: investigar o desenvolvimento da criatividade dos participantes.

Na Oficina 1, por exemplo, a figura humana foi identificada pelos participantes como um homem pulando em um rio sujo. Essa percepção da figura e da ação humana na imagem foi o enredo das histórias produzidas pelos participantes da pesquisa. Destaca-se, apenas, três histórias (RMC, CBM e GRE) que apresentaram algumas nuances. Uma delas se tratava de um homem que estava pensando em pular no rio, outra representava um homem que queria tomar banho, mas desistiu e por último, uma história que retratava um boneco de cera na beira de um lago.

Nas demais Oficinas, não aconteceram percepções antagônicas sobre as figuras humanas. O abraço entre duas pessoas na Oficina 2, o Gari na Oficina 3, a criança na Oficina 4, as pessoas na beira da praia na Oficina 5, uma menina na Oficina 6 e 8 e duas pessoas sentadas na Oficina 7.

Todas as figuras humanas apareceram nas histórias criadas pelos participantes, o que diferia entre as histórias era o enredo, os cenários, os personagens, entretanto, a percepção da figura humana era incontestável nas histórias imaginadas e desenvolvidas pelas crianças.

As percepções objetivas das imagens trabalhadas nas Oficinas tiveram importante contribuição para o processo de imaginação das crianças, fomentando assim, o mecanismo de imaginação criativa descrita por Vigotski (2014), que se inicia nas percepções externas e internas. As percepções de espaço contribuíram para a imaginação de cenários para as histórias elaboradas pelas crianças. As percepções de objetos cênicos se articularam com as ações imaginadas pelos participantes. As percepções de cores auxiliaram na definição de cenários, temporalidade das ações e sentimentos dos personagens imaginados pelas crianças. A percepção de figura humana foi a força motriz dos enredos imaginados pelos participantes da pesquisa.

6.1.2 Percepções subjetivas das imagens

As percepções subjetivas das imagens são aquelas que relacionam as imagens a sentimentos provocados nos participantes da pesquisa. Durante o procedimento de análise conseguimos observar quatro tipos básicos de sentimentos despertados pelas imagens, a saber, os sentimentos positivos, negativos,

estranhamento em relação às imagens e outros sentimentos. Também foi possível observar participantes que não relacionaram as imagens a nenhum sentimento em específico.

Sentimentos positivos

Um tipo de percepção subjetiva que identificamos nas Oficinas foram as percepções positivas dos participantes em relação às imagens trabalhadas nas oficinas. As percepções positivas se manifestaram de algumas formas, entre elas as que identificavam os sentimentos provocados pelas imagens como sendo legais ou divertidas.

As Oficinas 1, 2 e 3, que foram realizadas sem o momento dialogado e mediado pelo professor, foram os encontros com maior dificuldade para os participantes verbalizarem sentimentos associados às imagens. A definição de 'legal' e 'gostei' apareceram com muita frequência. Apesar de não serem consideradas sentimentos, foi a forma possível que as crianças encontraram para considerar de forma positiva as imagens que foram trabalhadas nas oficinas em questão.

Na Oficina 1, o participante SSDF afirmou que tinha gostado da imagem, mas não conseguiu definir um sentimento retratado na fotografia ou um sentimento que a fotografia havia despertado nele. Contudo, definimos essa contribuição do participante como sendo uma consideração positiva em relação à imagem.

Também na Oficina 1, o participante GA respondeu ao instrumento de coleta de dados, que se referia aos sentimentos provocados pela imagem, com a palavra 'legal'.

Na Oficina 2, cinco participantes, GAJ, CMR, RMC, ACMJ e GA, definiram as imagens como sendo legais. A imagem retratava duas pessoas se abraçando, em um tom preto e branco. A ação humana presente na fotografia foi a justificativa dos participantes para definirem o sentimento da imagem como legal. Mais uma vez, sabemos que legal não é um sentimento, mas foi a forma que as crianças encontraram para fazerem uma consideração positiva em relação à imagem.

A associação entre a ação de abraçar e a palavra 'legal' apareceu de forma direta em três respostas. O participante CMR diz ser "bem legal eles se

abraçando”(CMR, Folha de Registro 2, Oficina 2). A associação de um sentimento positivo à ação humana de abraçar apareceu de forma evidente na percepção do participante, ao que pese que legal não seja propriamente um sentimento. O mesmo aconteceu com o participante RMC, que afirmou: “Achei legal eles estarem se abraçando” (RMC, Folha de Registro 2), assim como os participantes GAJ e ACMJ.

Na Oficina 3, oito participantes, CMR, AMCJ, TMD, GA, FA, CBM, GAJ e GRE, definiram como sendo legal o sentimento despertado pela imagem que representava um gari ao lado de uma carcaça de caçamba de coleta de lixo pintada de branco.

Entretanto, foi possível observar variação no conjunto de afirmações feitas pelas crianças. A participante GRE definiu a imagem da Oficina 3 da seguinte forma: “Eu achei legal, tem gente que tem nojo, mas se não fosse por eles eu não sei o que seria da gente.” (GRE, Folha de Registro 3). Ficou evidente que a participante fez um juízo de valor positivo para o que foi retratado na imagem, ampliando a solicitação de um sentimento despertado, associando a ideia de legal a uma função social da profissão aparente na imagem trabalhada na Oficina.

Diferentemente das primeiras oficinas, o encontro de número 4 contou com o momento dialogado e mediado pelo professor, onde a turma conversava e compartilhava ideias, percepções, compreensões sobre as imagens trabalhadas. E com isso, foi possível observar que apenas dois participantes (TMD e GA) definiram como legal a imagem trabalhada na Oficina 4, que retratava uma criança em primeiro plano, em um pátio escolar com uma turma no plano de fundo.

A participante GRE definiu o sentimento despertado pela imagem trabalhada no encontro 4 como divertido, o que nos parece um avanço na capacidade de perceber e nomear sentimentos, pois podemos associar o divertido aos sentimentos de alegria e felicidade.

Na Oficina 5, três participantes, CMR, PRA e GRE, definiram como legal o sentimento despertado pela imagem de um grupo de pessoas saltitando no primeiro plano e uma paisagem com mar e montanhas no segundo plano, tudo em preto e branco. Entretanto, ocorreram variações. O participante CMR associou a ação humana de pular com a palavra legal. O participante PRA destacou a paisagem

como “bem legal” (PRA, Folha de Registro 5) e a participante GRE definiu como legal as pessoas em primeiro plano.

Na Oficina 6, a imagem trabalhada representava uma menina em primeiro plano, avistando o horizonte, com uma iluminação alaranjada representando os raios solares e um plano de fundo verde escuro simbolizando árvores. Para esta imagem, dois participantes, SSDF e GAJ, definiram o sentimento despertado pela figura como legal, em que pese que não seja um sentimento, mas compreendemos como uma consideração positiva dos participantes em relação às imagens. Outro participante, CMR, definiu a imagem como divertida, o que nos pareceu uma aproximação ao sentimento de alegria e felicidade.

“A imagem é muito engraçada” (PRA, Folha de Registro 7) foi a frase escolhida pelo participante PRA ao ser questionado sobre o sentimento despertado pela imagem trabalhada na Oficina 7. Apenas dois participantes, PRA e CMR, usaram os termos engraçada e legal nessa oficina.

Na Oficina 8, assim como nas Oficinas 7 e 4, observamos que alguns participantes foram substituindo o termo ‘legal’ para ‘divertido’ ou ‘engraçado’. Acreditamos que o momento dialogado e mediado pelo professor, nas referidas oficinas, pode ter contribuído para uma melhor definição de sentimentos para os participantes que optavam inicialmente pelo termo ‘legal’. Na última oficina, que também não tinha o momento dialogado e mediado pelo professor, apenas um participante, GAJ, usou o termo legal para definir o sentimento da imagem. Outro participante usou a seguinte expressão: “Eu achei a imagem legal e divertida.” (SSDF, Folha de Registro 8)

Nas Oficinas 1, 2 e 3, quinze participantes, ao todo, definiram os sentimentos despertados pelas imagens trabalhadas como sendo ‘legais’. Contudo, nenhum dos quinze participantes produziu histórias que remetessem ao sentimento descrito por eles. A dificuldade de nomear um sentimento e um contexto social que muitas vezes não produz momentos onde as crianças tenham tempo para esta reflexão podem ajudar a explicar as limitações que encontramos nas primeiras oficinas, tanto no que diz respeito à identificar e nomear um sentimento - cabe lembrar que ‘legal’ não é um sentimento - quanto na articulação desses sentimentos à criatividade das crianças.

Nas Oficinas que contaram com o momento dialogado e mediado pelo professor (Oficinas 4, 5, 6 e 7) nove participantes, ao todo, usaram o termo 'legal', 'divertido' ou 'engraçado' e essa definição de sentimento apareceu em cinco histórias entre todas as produzidas nas quatro Oficinas citadas. Podemos tomar como exemplo a participante GRE, que definiu o sentimento provocado pela imagem da Oficina 4 como 'legal e divertida' e produziu a seguinte história:

Um menino legal

Era uma vez um menino que ninguém queria brincar com ele. O nome dele era João e ele sempre tinha que brincar sozinho já que ninguém queria jogar com ele. Mas aí, ele mudou de escola e todo mundo jogava e brincava com ele, e ele ficou muito feliz (GRE, Folha de Registro 4).

Na comparação entre as Oficinas sem momentos dialogados e as Oficinas com o momento dialogado, foi possível observar que, na primeira, um número maior de crianças usaram o termo 'legal' para definir o sentimento provocado pelas imagens e que tais sentimentos não tinham participação direta no processo criativo das crianças nessas primeiras Oficinas.

Em relação às Oficinas com o momento dialogado, houve significativa diminuição no uso do termo 'legal', sendo, algumas vezes, substituído por 'divertido' ou 'engraçado' - o que se aproxima do sentimento de alegria e felicidade - e um avanço pequeno na relação das histórias criadas pelos participantes com o sentimento descrito anteriormente.

Na Oficina 8, agora sem o momento dialogado, apenas um participante, GAJ, usou o termo 'legal' e produziu uma história não relacionada ao sentimento descrito pelo participante.

Como veremos a seguir, a medida em que as Oficinas se desenvolveram os participantes conseguiram refletir, precisar e nomear adequadamente os sentimentos despertados pelas imagens, e conseqüentemente, ao ter consciência da sua percepção subjetiva, imaginaram e criaram histórias relacionadas aos sentimentos elaborados nas Oficinas.

Outro tipo de percepção positiva que identificamos no processo de análise foi a que identificava a imagem ao sentimento de amor. Dois participantes, MA e GRE,

definiram o sentimento provocado pela imagem da Oficina 2 (duas pessoas se abraçando, em preto e branco) como sendo o amor.

A definição adequada e a consciência do sentimento de amor da imagem trabalhada repercutiram diretamente no processo de imaginação e criação dos dois participantes. Ambos produziram histórias que retratavam o amor. O participante MA criou a seguinte história:

Dois vovozinhos lindos

Era uma vez um homem e uma mulher de 20 anos, o homem de 30 anos, que se conheceram. Era uma noite fria e com muita chuva e a mulher estava sem guarda-chuva. Aí o cara veio e perguntou se ela queria um guarda-chuva, e ela aceitou. E aí, eles gostaram um do outro e eles namoraram. Quatro anos depois se casaram e ficaram 50 anos juntos. Fim...(GRE, Folha de Registro 2).

Nesse caso, a percepção subjetiva positiva relacionada ao amor se materializou na imaginação do enredo da história desenvolvida pela participante. O que nos parece se relacionar com a concepção, defendida por Vigotski (2014), de que as percepções internas estão no fundamento do processo de imaginação e criatividade desenvolvidas pelas crianças.

Corroborando com a ideia de que a definição adequada e consciente de um sentimento se materializa no processo de imaginação e criatividade desenvolvida pelas crianças é o que apareceu nas Oficinas 1 e 2. Dois participantes, GRE e PRA, definiram, para as respectivas imagens de cada oficina, como sentimento a palavra 'beleza'. Apesar de não ser um sentimento, duas crianças associaram às imagens uma ideia positiva, como a beleza. Entretanto, os participantes que definiram o sentimento provocado pelas imagens com a palavra 'beleza' - assim como aconteceu com a maioria que usou o termo 'legal' - não produziram histórias relacionadas ao termo usado. Ou seja, a ideia de beleza não se concretizou em nenhum elemento do processo de criação e produção textual.

No processo de análise dos dados, ainda na categoria de percepções, identificamos uma percepção subjetiva positiva relacionada ao sentimento de felicidade. Sem dúvidas, a percepção mais significativa demonstrada pelos participantes da pesquisa. Nas oito Oficinas realizadas, apareceram vinte e duas

vezes a percepção de felicidade ou alegria relacionada às fotografias trabalhadas nos encontros com as crianças.

Na Oficina 2, três participantes (FA, TMD e CMR) definiram o sentimento suscitado pela imagem como sendo a felicidade. Todos os três participantes criaram histórias com enredos diretamente relacionados à percepção subjetiva que tiveram. O participante FA criou o que segue, “Uma senhora e um senhor felizes: Era uma vez uma senhora e um senhor que eram muito felizes e eles se amam muito, e eles decidiram viajar para curtir a vida. Fim.” (FA, Folha de Registro 2). Já o participante TMD, que costumeiramente produz histórias com teor trágico, elaborou a seguinte criação: “A felicidade dura pouco: Há muitos anos atrás um casal tinha adotado um filho de 10 anos. Dez anos depois, no aniversário do filho deles, aconteceu uma tragédia. Eles se abraçaram.” (TMD, Folha de Registro 2).

As produções desenvolvidas nas Oficinas 4, 5 e 6 não fugiram à regra. Ao todo, nessas três oficinas, sete percepções subjetivas de felicidade e alegria foram constatadas como sentimentos despertados pelas respectivas imagens e cinco percepções de felicidades se materializaram como parte constitutiva dos enredos das histórias. O participante RMC, por exemplo, escreveu a seguinte história:

A princesa perdida

Era uma vez uma linda princesa que morava num castelo. Um belo dia, uma bruxa prendeu ela num labirinto e a princesa conheceu um mago. Os dois se apaixonaram e derrotaram a bruxa. E no pôr-do-sol, o Mago pediu a princesa em casamento e ela aceitou. Eles viveram felizes para sempre (RMC, Folha de Registro 6).

Ao nosso modo de ver, as Oficinas 4, 5 e 6 contaram com o momento dialogado e mediado pelo professor - diferentemente das primeiras oficinas - onde parte da proposta era conversar, interpretar e refletir sobre as imagens, as estratégias de criação a partir das imagens e os sentimentos suscitados por elas. Assim sendo, o processo de mediação explícita e implícita (Wertsch, 2007) nos pareceu fundamental para que as crianças pudessem identificar adequadamente os sentimentos, tomar consciência dos mesmos e compartilhar tais impressões com seus pares e professores. Conseqüentemente, os sentimentos percebidos pelas

crianças se materializaram no processo de imaginação e criatividade, especialmente na constituição dos enredos.

Na Oficina 8 - que não contou com o momento dialogado e mediado pelo professor, mas que tem como percurso tudo o que foi desenvolvido nos momentos anteriores - onze participantes (SSDF, RMC, LIR, TMD, FA, PBE, PRA, MA, CBM, SK e GJE) identificaram o sentimento de alegria ou felicidade representado na imagem trabalhada na oficina. Desses onze, oito (RMC, TMD, FA, PBE, PRA, MA, CBM e GJE) imaginaram e criaram histórias cujo enredo tinha relação direta com os sentimentos percebidos.

A história produzida pelo participante TMD é um exemplo:

Boa felicidade

Tudo começa com um casal admirando a sua filha, o quanto ela era bonita, com cabelo cinza e olhos verdes. E logo logo ia chamar muito a atenção das pessoas. Até que se passaram dez anos e a menina entrou para a aula de balé, e a cada dia que se passava ela aprendia mais e mais, e isso ajudou ela a conseguir um trabalho. O tempo passou e ela virou modelo, e depois de completar vinte anos, ela recebeu a notícia de que virou rica (TMD, Folha de Registro 8).

Das vinte e duas percepções de felicidade que apareceram nas Oficinas, dezesseis se transformaram em parte constituinte dos enredos das histórias elaboradas pelos participantes. Assim sendo, na maioria das vezes, os sentimentos percebidos, nomeados adequadamente e refletidos de forma consciente pelos participantes transformaram-se em fator importante para a imaginação e consequente criatividade presente nas histórias elaboradas pelas crianças da pesquisa, assim como definia Vigotski (2014) no conceito de conjunção emocional, demonstrando a importante relação entre emoções, sentimentos e imaginação.

Outra percepção que apareceu, apenas na Oficina 6, foi a que nomeava o sentimento suscitado pela imagem como sendo de tranquilidade, paz ou alívio. Três participantes, LIR, CBM e SK, estabeleceram essa relação, e duas histórias (LIR e CBM) contemplaram tal sentimento. O que observamos em comum nas duas histórias é o fato de o desfecho representar a sensação de alívio e tranquilidade, após o desenvolvimento do enredo ter sido marcado por acontecimentos tensos. A participante LIR criou o que segue,

O Milagre do labirinto

Ana estava muito feliz. Ela estava com seus pais e pediu para eles levarem ela para ir no labirinto, mas eles não deixaram. Ela foi mesmo assim. 40 minutos depois os pais dela perceberam que ela não estava mais ali, ela ficou mais de cinco dias dentro do labirinto, ela começou a orar muito. Depois de orar, ela ouviu a voz dos pais e ela voltou para casa (LIR, Folha de Registro 6).

A justificativa dada pela participante, ao ser questionada no momento dialogado, é que a personagem ficou tranquila ao 'orar' e terminou aliviada quando foi encontrada pelos pais. Diferentemente do que vinha acontecendo com os demais sentimentos positivos, o alívio e a tranquilidade se manifestaram no estado emocional do personagem que enfrentava uma adversidade, e não no encadeamento das ações do enredo. Logo, a Oficina 6 apresentou outro exemplo da relação sentimento - imaginação - criação, agora não apenas vinculado ao enredo, mas também como estado emocional do personagem.

Sentimentos negativos

Durante o processo de análise dos dados foi possível constatar, também, percepções negativas relacionadas às imagens trabalhadas nas oficinas. Elas ficaram evidenciadas nas Oficinas 4, 6 e 7. Ao todo foram sete crianças (FA, GA, PBE, TMD, LIR, MA e GAJ) que manifestaram tal percepção. Na Oficina 4 as percepções negativas ficaram em torno da ideia de abandono e solidão e tiveram correspondência com os textos criados. O participante PBE definiu a imagem como sendo "um garoto solitário", tendo a sua criação como "A história de Dudu Bito: Um pobre menino do campo estava sentado em um canto. Ficou entediado e foi brincar com seu carrinho de controle remoto". (PBE, Folha de Registro 4)

Já nas Oficinas 6 e 7, as percepções negativas se relacionaram com o sentimento de tristeza. Os cinco participantes, PBE, TMD, LIR, FA e MA, que manifestaram essa percepção construíram histórias que correspondiam ao sentimento percebido. O participante TMD que definiu o sentimento da imagem da Oficina 7 como 'tristeza', desenvolveu a seguinte criação:

Tudo que é bom dura pouco

Era uma vez uma menina muito amada pelos seus pais, até seu irmão nascer. A menina foi esquecida pelos seus pais, até que eles decidiram abandonar a menina no meio da floresta. Passou vinte anos e ela conseguiu sair da floresta, mas ela acabou morrendo de fome (TMD, Folha de Registro 7).

O aparecimento das percepções subjetivas de caráter negativo, apesar de ser em menor quantidade, corroboram com a teoria de Vigotski (2014) sobre o mecanismo da imaginação criativa, onde as percepções externas e internas - ou seja, objetivas e subjetivas - são o fundamento do ciclo que vai terminar na elaboração de um produto final. O que podemos constatar, então, é que os sentimentos negativos também tiveram papel preponderante no processo de imaginação e criatividade das crianças no contexto da pesquisa.

Nenhum sentimento identificado

No decorrer das Oficinas, apenas quatro participantes (CBM, MA, PRA e RMC) afirmaram não ter identificado sentimento algum para as imagens. Consequentemente, suas criações não apresentaram personagens com algum estado emocional e nenhum sentimento percebido através do enredo de suas criações.

Entretanto, cabe importante destaque, o fato desta não percepção ter ocorrido nas Oficinas 1 e 3, ou seja, nas Oficinas que não contaram com o momento dialogado e mediado pelo professor. Nas Oficinas seguintes, onde ocorreram tais momentos com reflexão coletiva sobre as características e possibilidades das fotografias, não foi constatado participante que não tenha percebido, identificado ou nomeado sentimentos.

Nos parece possível dizer que, com o desenvolvimento das Oficinas - especialmente com os momentos dialogados e mediado pelo professor - a dificuldade de nomear sentimentos, percebê-los e interpretá-los foi diminuindo, e consequentemente, a capacidade de percepção de sentimentos aumentada. Logo foi possível observar o surgimento de histórias com enredos e estados emocionais diretamente relacionada com as percepções, sejam negativas ou positivas.

Estranhamento em relação às imagens

Outra percepção observada na pesquisa foi a de estranhamento em relação às imagens. Especialmente identificada na Oficina 1, com seis participantes (GAJ, ACMJ, LIR, RMC, SK e FA) definindo a imagem como 'estranha'.

A imagem de um homem com roupas de banho, em um trampolim, na beira de um rio em uma grande cidade causou estranhamento evidente na turma. Além disso, o fato de ser a primeira Oficina, sem o momento dialogado e mediado pelo professor e o estágio de desenvolvimento da alfabetização dos estudantes colaboraram para que as histórias criadas tenham ficado apenas em descrever a imagem, com o apontamento de uma causa possível para a cena observada.

Outros sentimentos

De forma pontual foi possível observar percepções ligadas a ideia de estar impressionado pela imagem ou achar a imagem curiosa. Não consideramos tais percepções relevantes, pois foram casos isolados, não foram desenvolvidas nos momentos dialogados e não tiveram relação com as histórias elaboradas pelos participantes.

Entretanto, durante o momento dialogado da Oficina 5, surgiu a percepção de nostalgia a partir de uma reflexão do grupo de participantes sobre o sentimento suscitado pela imagem em preto e branco. Os participantes, em debate, construíram a ideia de que a fotografia em preto e branco representava algo do passado e uma saudade de alguma coisa do passado, o que um participante nomeou como nostalgia,

PBE: Pelo fato de ser preto e branco, que nem antigamente, ou seja, pode ser uma foto mais antiga do que hoje em dia.

Professor: Ah, boa, boa.

CBM: Também tá mostrando a emoção.

Professor: Também pra mostrar uma emoção, o preto e branco passa alguma emoção diferente, será? Do que a foto colorida?

Participantes: Sim.

Professor: Vocês acham que sim?

Participantes: Sim.

Professor: Ah, legal. Olha só, duas coisas importantes aqui, né? O que o PBE falou que o Preto e branco pode mostrar que é algo antigo. De antigamente, porque antigamente as fotografias eram preto e branco.

RMC: Pode despertar também, pode despertar uma nostalgia.

Professor: Muito bem, o que que é nostalgia, RMC?

RMC: Fala. Fala PBE.

PBE: Tá. Desculpa. Não...pode falar você.

Professor: O que é uma nostalgia? Vamos ficar, vamos ficar nessa do RMC, fala.

TMD: Nostalgia é como faz uma coisa antigamente, depois de adulto faz a mesma coisa.

Professor: Tá, mais ou menos, quase isso aí, né? Tem uma coisa de antigamente que a pessoa fazia e que agora... fala PBE.

PBE: Despertar um sentimento.

Professor: Um sentimento, que sentimento a nostalgia é?

RMC: Sentimento de alegria.

Professor: Sentimento de alegria? Quase, fala.

PBE: Ele é um sentimento de, tipo de rever aquela mesma coisa que já fazia muitos anos.

Professor: Ah. Tem um sentimento, que tu já teve no passado, de reviver esse sentimento, né PBE? Boa, fala PRA, quer falar?

PRA: É uma coisa que te dá ânsia.

Professor: Tá, a nostalgia te dá ânsia de vômito em ti, tá?

Professor: Tá bom. Tá olha só, eu vou pegar o que o RMC e o PBE falaram aí, que é bem legal. Então, a nostalgia é um pouco isso, tá? É uma saudade, assim de algo bom do passado. Foi o que vocês falaram. De reviver uma emoção e um sentimento do passado, ou seja, a nostalgia tem a ver com o sentir saudade de algo do passado e pra vocês, então, a foto em preto e branco traz essa questão de nostalgia, que foi o RMC falou, né? De uma saudade do passado, de uma coisa boa do passado, né? Fala, PBE.

PBE: Eu peguei um pouquinho da ideia do RMC.

Professor: É, viu? Completaram, né? Cada um falando, vai dando ideia no outro, né? Por isso que a gente também tá fazendo esse bate-papo, porque às vezes alguém fala alguma coisa que faz a gente lembrar de outra, tá? E isso é bem importante. Então, a gente viu que é uma foto em preto e branco e o fato dela ser em preto e branco, pra vocês muda, né? Ela traz um outro sentimento, diferente se a foto fosse colorida. E aí surgiu a palavra que o RMC falou. A nostalgia, né? E olhando pra essa imagem, a nostalgia seria uma coisa boa ou ruim?

Participantes: Nostalgia é uma coisa boa (DIÁLOGO, Observação 5).

Dois participantes, CBM e RMC, deram seguimento a essa percepção construída com o grupo de crianças no momento dialogado e identificaram na Folha de Registro 5 a nostalgia como sentimento suscitado pela imagem. E, conseqüentemente, desenvolveram suas histórias em torno da percepção de saudade do passado.

Diante do exposto, nosso procedimento de análise nos permitiu identificar concretamente o início do mecanismo da imaginação criativa descrita por Vigotski (2014). Para o autor, como já vimos, as percepções são o fundamento das experiências e vivências das crianças. E são essas experiências - mediadas também pelos processos de percepção - o ponto de apoio para a criatividade futura. Logo, identificamos um conjunto de percepções que aparecerem no trabalho de pesquisa

que se articularam com as experiências e vivências das crianças tendo repercussão direta no processo de imaginação e criação. As percepções objetivas de espaço se materializaram na identificação de cenário para as histórias imaginadas pelas crianças; as percepções de objetos se relacionaram com a criação de ações para as histórias; as percepções de cores se articularam com a construção de cenários e temporalidade das ações imaginadas e criadas pelas crianças.

Por outro lado, as percepções subjetivas das imagens tiveram importante relação com o processo criativo dos participantes. A dificuldade de nomear e identificar sentimentos nas primeiras oficinas impactaram a criatividade das crianças. Ao passo em que se desenvolveram as Oficinas, as crianças conseguiram perceber, nomear e compreender os sentimentos suscitados pelas imagens, e conseqüentemente, foi possível constatar importantes relações entre as percepções subjetivas e a criatividade presente nos textos produzidos.

As percepções subjetivas que representavam sentimentos identificados se materializaram nos textos na maioria das produções. As percepções subjetivas, independente do tipo, se manifestaram na criatividade das crianças de duas formas básicas: a primeira como base dos enredos imaginados e desenvolvidos e a segunda, na definição do estado emocional dos personagens criados pelos participantes.

Assim sendo, ficou evidente que as percepções objetivas e subjetivas, articuladas com as vivências das crianças, foram elementos decisivos no processo de imaginação e criação que se materializaram nos textos elaborados nas oficinas, desde os cenários, personagens, enredos e estados emocionais das histórias.

6.2. Ação Mediadora do Professor

A categoria “Ação Mediadora do Professor” sistematiza um conjunto de intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo docente com a finalidade de realizar o processo de mediação da Oficina de criatividade, seus conhecimentos, estratégias de criação e os processos de imaginação e criatividade desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

A categoria está subdividida em duas ações e uma estratégia, a saber, a ação introdutória do professor, a ação de orientação do professor, as estratégias de criação desenvolvidas na oficina.

6.2.1 Ação Introdutória do professor

O professor inicia as oficinas apresentando as imagens a serem trabalhadas e definindo-as como fotografias artísticas, que visam provocar em quem observa diferentes sensações, percepções e interpretações. Ao fazer essa introdução, estabelece diferenças entre a fotografia artística e a fotografia do cotidiano.

Na sequência o professor explica as diferenças entre as três primeiras oficinas e as demais subsequentes, lembrando que nas primeiras oficinas não haverá conversa e interação entre todos os participantes sobre a imagem a ser trabalhada. A partir da quarta oficina haverá o momento dialogado, que consiste em conversas, dinâmicas e brincadeiras que vão fazer parte dos momentos que antecedem a criação das histórias narrativas dos participantes.

Na posição de mediador, o professor também destaca a importância dos participantes registrarem tudo que imaginarem a respeito da fotografia no material de coleta de dados, no caso, a folha de registro que cada participante recebe no início de cada oficina.

O professor solicita aos participantes que observem silenciosamente a imagem e que reflitam sobre quais os significados que elas podem ter para os participantes,

Eu vou pedir que no primeiro momento vocês observem, a imagem tá? Como a gente já fez, né? E já fez várias vezes. Vocês observem, olhem bem a imagem, tentem identificar o que significa, quais são as pessoas, se tem pessoas, quais são as cores usadas, que mensagem essa foto tenta passar porque como eu já venho falando pra vocês, a gente já estudou, na nossa aula de arte, que a fotografia é uma linguagem visual e por isso tem um fim de causar alguma reação na gente, em quem observa” (PROFESSOR, Observação 6).

As instruções iniciais, em cada oficina, desenvolvidas pelo professor se estruturam nos seguintes aspectos: diferenciação entre fotografia artística e cotidiana, as diferenças de funcionamento entre as primeiras e as últimas oficinas, a

liberdade de imaginar e registrar o que vier à imaginação das crianças e a observação e a percepção sobre a imagem trabalhada.

Os aspectos destacados pelo professor, como introdução das oficinas, acabam desempenhando um papel importante no processo de mediação. Primeiramente por inserir a diferenciação entre fotografia artística e cotidiana, que ocasiona uma nova relação dos participantes com as imagens presentes na sociedade. No momento da diferenciação, a fotografia se transforma em um signo distinto do habitual na vivência das crianças. A imagem como registro de memória e lembrança passa a ser um instrumento de percepção de significado, estimulado pela instrução do professor, que então, ganha status de mediação, por provocar uma nova relação das crianças com as imagens.

O segundo aspecto diz respeito à consciência de funcionamento das oficinas por parte dos participantes. As crianças estarem cientes do que será feito, além de gerar confiança e liberdade, cria as bases sólidas para que a criança comece a usar, deliberadamente, as aprendizagens que vivenciar e as ferramentas que experimentar no processo de criação.

A liberdade de imaginar e o exercício da percepção objetiva e subjetiva são elementos decisivos para o processo de criatividade e imaginação das crianças. São esses recursos cognitivos que permitem a mediação entre as crianças e as imagens trabalhadas em cada oficina, e é esse processo mediador que nos permite acompanhar o desenvolvimento da criatividade dos participantes no decorrer das oficinas desenvolvidas na pesquisa.

No transcorrer das ações introdutórias desenvolvidas pelo professor, apareceram duas perguntas que moveram o processo de criação proposto pelas oficinas, e que estão presentes no instrumento da coleta de dados chamado folha de registro, são elas: "Após observar a imagem do Encontro". Quais foram as impressões, sentimentos e curiosidades que você percebeu ao ver essa imagem?" (Folha de Registro 1) e "Se essa imagem fosse uma história, com enredo, personagens e cenário, que história seria? Produza um texto a partir das perguntas acima." (Folha de Registro 1).

O professor retoma as perguntas em todas as oficinas, como forma de alicerce da proposta de mediação promovida pela intervenção pedagógica

desenvolvida. As perguntas provocam os participantes a se relacionarem de forma diferente com as imagens, agora não mais como meros espectadores, mas sim como agentes, sujeitos da nova relação que estão estabelecendo com as fotografias.

As perguntas funcionam como signos, ou seja, como modo de estabelecer uma nova relação, agora sustentada na imaginação e na criatividade como forma de solucionar as questões estabelecidas. Dialeticamente, as perguntas que modificaram a forma de relação dos participantes com as imagens, também transformam o significado da própria fotografia, que não se limita a uma imagem que marca uma lembrança, mas que, agora, amplia seu significado para tudo aquilo que a imaginação permitir, transformando-se em signo, provocando uma alteração interna nos sujeitos da pesquisa. E a base dessa relação dialética é a nova atitude perante a imagem, por parte das crianças, suscitada pelo professor. E, assim sendo, o professor desenvolve o papel de estabelecer novos processos de mediação entre as crianças e as imagens.

As ações introdutórias do professor correspondem ao processo de mediação descrito por Sforni (2008) e Wertsch (2007), pois se configuram como mediação intencional e explícita, onde o professor “introduz estímulos significativos” (WERTSCH, 2007, p. 180), direto e aberto, como forma de organizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento proposto pela oficina. Essa mediação foi responsável pela compreensão dos participantes acerca do funcionamento da oficina e ofereceu uma estrutura básica de criação, uma forma de organizar e criar as ações da oficina.

6.2.2 Ação Orientadora do professor

Um dos tipos de ações desenvolvidas pelo professor foi a que resolvemos denominar de ação orientadora, ou seja, intervenções do professor que tinham por objetivo orientar o processo de trabalho desenvolvido na oficina de criatividade para que fosse possível aproveitar da melhor forma a capacidade de criação e imaginação das crianças participantes.

Uma dessas orientações é sobre o medo que acompanha as crianças de fazer alguma coisa errada. O erro - e o medo dele - muitas vezes são um entrave para o desenvolvimento das crianças, e não seria diferente nas oficinas desenvolvidas pela pesquisa. Por isso, foi possível observar que nas Oficinas 1, 2, 3, 4, 5 e 7, uma ênfase dada pelo professor a esta questão:

Então, assim, ó, o que eu quero que vocês comecem a pensar é que tem várias possibilidades, certo? Nenhuma delas é errada, não. Tudo que vocês criarem vai ser muito bem-vindo, tá? Porque vai depender do que vocês forem imaginar a partir dessa foto (PROFESSOR, Observação 4).

E complementou,

Eu gostaria muito de ver a criação da história de vocês. Escrevam para mim, certo? Não se preocupem com certo e errado, mas em criar uma história. O Profe Cleber está interessado na invenção de vocês, e não necessariamente nos acertos e erros de palavras (PROFESSOR, Observação 4).

A ênfase dada pelo professor à questão do erro se justifica, também, por se tratar de um grupo de participantes que, por um conjunto de fatores, ainda estavam em processo de alfabetização no 4º ano do ensino fundamental. E as crianças que estão vivenciando o processo de alfabetização, por muitas vezes, se encontram inseguras para escrever e criar, conforme nos aponta Ferreiro & Teberosky (1999). Logo, a ênfase dada pareceu ser bem justificada. Outra importante característica da ação orientadora desempenhada pelo professor durante as oficinas é a retomada das ideias trazidas pelos participantes. A ação da retomada de ideias teve papel relevante na sistematização das questões trazidas pelos participantes nos momentos dialogados da Oficina e no processo de elaboração, imaginação e criação de histórias e funcionou como uma ação de mediação explícita feita pelo professor, de acordo com as elaborações de Wertsch (2007).

Na Oficina 4, por exemplo, temos a seguinte retomada: “Então até agora vocês me disseram que a gente tem uma criança, que está numa escola, ela está com uniforme, está com carrinho, né? Beleza, mas o que mais nós temos nessa imagem aí? Além disso, o que mais pode estar acontecendo?” (Professor, Observação 4).

As ações de retomada das ideias também foram responsáveis pela elaboração de histórias diferentes para a mesma imagem. Ainda sobre a imagem da Oficina 4, temos a seguinte retomada do professor:

Vocês já me disseram, ele poderia tá em um orfanato, vocês me disseram que poderia tá numa escola, brincando de pega-pega, indo jogar bola, indo encontrar alguém que não está na imagem, que tá jogando bola, né? Tudo isso é possível, tá? Vai depender agora do que cada um de vocês acham que é o mais interessante pra essa história (PROFESSOR, Observação 4).

A ação de retomada das ideias desenvolvida pelo professor não se limitou à elaboração de histórias, mas também sobre as percepções subjetivas acerca das imagens:

Vocês começaram lá falando que estava sozinho, abandonado, né? Depois vocês mudaram um pouco agora pra ideia dele tá indo brincar, participando de uma brincadeira, né? A gente mudou um pouco da nossa conversa, né? E se vocês tivessem que pensar num sentimento, numa palavra pra essa foto, que palavra vocês pensariam? Que sentimento vocês pensariam pra essa foto? (PROFESSOR, Observação 4).

Os momentos de retomada das ideias trazidas pelos participantes tiveram preponderância tanto para a sistematização das contribuições quanto para a possibilidade de criação e percepção por parte dos participantes, materializando assim, o papel da oficina como espaço de partilha de ideias e reflexão conjunta entre os participantes.

Uma característica importante observada nas ações orientadoras do professor diz respeito à construção de conceitos sobre a arte e a linguagem visual da fotografia. Em muitos momentos, especialmente nos momentos dialogados das oficinas 4, 5, 6 e 7 e nas instruções das oficinas 1, 2, 3 e 8, o professor trabalha com o conceito de fotografia artística. A diferenciação entre a imagem artística e a fotografia cotidiana contribuiu para a compreensão consciente da ideia de signo na linguagem artística como mecanismo de mediação entre as crianças e as figuras trabalhadas. Ou seja, as crianças observaram a imagem com um olhar distinto: um olhar de quem busca alguma resposta para as perguntas estruturadas nas Oficinas, como quais sentimentos as imagens poderiam despertar e que histórias elas poderiam ser. Logo, esse signo desempenhou uma função distinta de uma fotografia convencional, ou seja, provocou uma mudança na compreensão e na forma de

pensar a imagem, agora tendo que promover respostas a partir da imaginação e da criatividade.

A Oficina, ao ser um espaço de mediação entre a criança e o conhecimento, promoveu - ao trabalhar o conceito de fotografia artística - o que Sforni (2008) chamou de mediação intencional, na medida em que a fotografia transformou-se em signo que permitiu às crianças criarem novos significados para as imagens, e ao fazerem isso, impactaram diretamente dois importantes processos psicológicos, a imaginação e a criatividade.

Na Oficina 4, por exemplo, o professor, em um diálogo com os participantes, responde a uma provocação feita pelo participante PBE: “Como se tivesse mandando uma mensagem pra gente”. (PBE, Observação 4). No diálogo, o professor complementa que “a fotografia artística tem a função de expressar um sentimento, provocar uma reflexão e estimular o senso estético daqueles que a observam” (Professor, Observação 4). No decorrer da intervenção, incrementa que a fotografia tem o papel “de expressar um sentimento e uma reflexão, a fotografia também pode ser entendida como um tipo de texto”. (Professor, Observação 4) Nessa oportunidade, o professor acrescentou que o conceito de texto é tudo aquilo que faz uma comunicação com o outro, com ou sem palavras. Nesse sentido, ampliou o significado de texto, se apoiando em conceitos fundamentais da língua portuguesa, entre eles, o de gêneros textuais.

Durante a Oficina 6, o professor faz mais uma retomada do conceito de fotografia artística, devido a importância que ele tem para o trabalho de pesquisa:

Vamos retomar aqui outra coisa importante. Nós falamos lá, desde o primeiro encontro, que essa é uma fotografia, é um tipo de fotografia diferente, né? Eu falei pra vocês sobre dois tipos básicos de fotografia lá nas nossas aulas de arte, lembram? A fotografia como algo que pode ser um registro do nosso cotidiano, de um aniversário nosso, de um passeio, de uma ida ao cinema, tá? Além disso, temos a fotografia artística. A foto artística é tirada com um objetivo próprio. Ela é uma peça de arte, ela tem uma intenção, ela tem um propósito, ela é criada para um fim, né? Ela é preparada, ela é preparada para passar uma mensagem pra gente (PROFESSOR, Observação 6).

Diante do exposto, fica evidente que a construção do conceito de fotografia artística tem centralidade no trabalho desenvolvido. Primeiramente pelo fato de tal conceito compor a parte dos conhecimentos em arte previstos para a educação

básica, e como a relação - mediada - entre as crianças e esse conceito tem papel fundamental nos processos de imaginação e criação desenvolvidos nas oficinas. Como já vimos, a mediação não é apenas a interação do professor com as crianças, mas sim da relação destas com o conhecimento, e como essa relação é mediada socialmente, através das construções históricas e culturais promovida pela nossa sociedade, e a fotografia artística é parte desse processo de mediação social. E, é exatamente esse processo de mediação, descrito em Wertsch (2007) e Sforni (2008), que tem a fotografia como signo que altera a nossa relação intrapsíquica, que está intrinsecamente ligada a imaginação e a criatividade desenvolvida nas oficinas.

6.2.3 Estratégias de Criação desenvolvidas pelo professor

No decorrer das atividades da Oficina, o professor desenvolveu com as crianças algumas estratégias de criação, enriquecimento e detalhamento de ações para as histórias imaginadas e criadas pelos participantes. Uma dessas estratégias baseou-se em perguntas que objetivaram estimular o enriquecimento e detalhamento das histórias produzidas pelos participantes como, por exemplo: “Quem é essa menina? Qual o nome dela? O que ela está fazendo? De onde ela está vindo? Para onde ela está indo?” (Professor, Observação 6) Nomear os personagens, identificá-los e descrever as ações que aparecem na imagem são estratégias de enriquecimento e detalhamento do processo criativo desenvolvidas pela oficina e que se materializaram em muitas histórias criadas pelos participantes. As perguntas acabam desempenhando um papel importante na mediação intencional e explícita - Sforni (2008) e Wertsch (2007) - pois são estímulos que provocam a construção de novos significados para os signos trabalhados como base da oficina, as fotografias.

Nas Oficina 4 e 5, como forma complementar de enriquecimento e detalhamento, o professor estimulou aos participantes a combinarem elementos distintos que apareciam nas falas dos participantes no momento dialogado, afirmando que o momento dialogado pode inspirar a criação de todos no grupo de trabalho.

Durante a Oficina 5, ainda como forma de desenvolver estratégias de criação e enriquecimento das histórias produzidas pelos participantes, o professor fez a seguinte intervenção:

“O que está acontecendo ali? O que eles estão fazendo? Eles se conhecem, eles são da onde? Qual o nome deles? O que eles estão fazendo? Eles são amigos? São parentes? É família? Não é família? São desconhecidos? Se encontraram por acaso? Qual o nome deles? Pra onde eles tão indo? (PROFESSOR, Observação 5).

As perguntas são elementos importantes no processo de mediação estabelecido nas oficinas, especialmente porque despertam uma nova percepção sobre as imagens, uma nova relação da criança com a fotografia, agora na busca por responder aos estímulos do professor, e esse movimento, a busca por respostas, tem papel preponderante no processo de criatividade vivido pelos participantes.

Para Vigotski (2014) o processo de imaginação e criatividade também dependem de fatores psicológicos, entre eles, a necessidade de adaptação,

Nesse momento, concentrando-nos apenas nos aspectos internos da imaginação, devemos mencionar os principais fatores psicológicos dos quais dependem todos esses processos isolados. O primeiro desses fatores, como sempre estabelece a análise psicológica, é a necessidade do homem de se adaptar ao ambiente que o rodeia. Se a vida que o rodeia não lhe colocasse desafios, se as suas reações naturais e herdadas o mantivessem em equilíbrio com o mundo que o rodeia, então não existiria nenhum fundamento para o surgimento da ação criadora. Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar. Por isso, na base de toda a ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos (VIGOTSKI, 2014, p. 30).

A necessidade ou o desejo colocam em movimento o processo de imaginação, e o estímulo de transformar a imagem trabalhada nas oficinas em histórias, cumpre a função de necessidade criada pelo contexto escolar.

Outra estratégia desenvolvida nas oficinas diz respeito a imaginar ações que possam ter acontecido fora da imagem apresentada, tanto do ponto de vista espacial - o que não está aparecendo na fotografia naquele exato momento - quanto do ponto de vista temporal, ou seja, o que pode ter acontecido antes ou depois da imagem

observada. Na Oficina 6, por exemplo, o professor interveio, dizendo: “O que eu quero de vocês, agora, é que vocês tentem fazer diferentemente das primeiras sessões” e completa “Eu quero que vocês tentem criar e imaginar mais coisas do que está aparecendo aqui na foto” (PROFESSOR, Observação 6).

Na Oficina 5, o professor relembrou os elementos constituintes de uma narrativa como forma de construir estratégias de criação com os participantes da pesquisa. Destacou os personagens, as ações dos personagens, o tempo e espaço onde acontecem as ações da história.

O professor também apresentou, ainda como estratégias de criação na Oficina 5, a possibilidade da fotografia ser o início da história, o ponto de partida, tendo os estudantes como tarefa desenvolver as ações que vão dar continuidade ao que fora percebido na imagem.

No encontro 5, ao retomar duas estratégias de criação já construídas com os participantes, a saber, a fotografia como ponto de partida de uma história e a fotografia como ponto de chegada para a história representada na imagem do encontro, o professor desenvolveu mais uma estratégia de criação com os participantes, quer seja, a fotografia representar uma transição para a história, ou seja, algo ter acontecido antes e depois da fotografia, nesse caso, os participantes teriam na imagem um suporte passageiro, de transição de tempo para a história imaginada.

Na Oficina 6, o professor retoma duas estratégias de criação utilizadas anteriormente, quer seja, considerar a foto como o início de uma história ou considerar a fotografia como o desfecho de uma história:

Vamos tentar imaginar que isso aqui vai ter uma vida, vai ter um movimento, é um acontecimento. Vamos imaginar que tem uma história aqui por trás, certo? E vocês podem escrever essa história antes de chegar nessa foto ou depois. Essa foto pode ser o ponto de partida da história ou o ponto final (PROFESSOR, Observação 6).

Ainda na sexta oficina, o professor retoma mais uma estratégia de criação com os participantes da pesquisa, a estratégia de enriquecimento e detalhamento das ações da história através das seguintes perguntas:

Pra onde essa menina está indo? Pra algum lugar? Ela vai encontrar quem? Ela vai fazer o que? Depois disso, quais são as pessoas que ela vai encontrar? Ela vai encontrar alguém? Ela veio da onde? O que ela estava fazendo antes? O que aconteceu antes pra ela chegar nesse momento agora? (PROFESSOR, Observação 6).

O professor estabelece um movimento recorrente em todas as oficinas com o momento dialogado, o de retomar as estratégias de criação, de enriquecimento e detalhamento das ações, muitas vezes de forma repetitiva, e por ora, exaustiva.

Na Oficina 7, a última com o momento dialogado e que antecede a Oficina 8, onde os participantes vão produzir as suas criações sem a intervenção do professor, o professor retoma todas as estratégias de criação já construídas anteriormente.

Primeiramente o professor relembra que a fotografia é um momento de uma história, e, por isso, fatos podem ter acontecido antes e depois da fotografia.

Ainda no encontro 7, o professor, durante o momento dialogado, resgata um conceito já trabalhado em aulas de língua portuguesa e artes, quer seja, dos elementos de uma narrativa, destacando o enredo como parte chave de uma história a ser desenvolvida.

Posteriormente, ainda no momento dialogado da oficina 7, o professor reapresenta uma das estratégias de criação desenvolvida durante as oficinas, o de enriquecimento e detalhamento de ações, na medida que apresenta as seguintes perguntas como forma de desenvolvimento e enriquecimento das histórias criadas pelos participantes:

Nosso ponto de partida não é a história. A história não é: 'Duas meninas sentaram no banco da praça e o rapaz passou de bicicleta'. Isso é apenas um acontecimento. A partir desse acontecimento eu tenho o início de uma história, por quê? Porque eu posso criar nomes para essas meninas. Elas têm nome? Dar um nome pra esse rapaz ou dizer que ele é um desconhecido, que também é uma forma de eu dar um nome pra ele, se eu não sou conhecido. Eu posso pensar no que que aconteceu antes, como é que essas meninas se conheceram ou se elas não se conhecem ou se conheceram agora. Ou o que que elas estavam fazendo? O que elas vão fazer? O que acontece com o rapaz de bicicleta, pra onde que ele vai, da onde que vem? (PROFESSOR, Observação 7).

As estratégias de criação desenvolvidas nas oficinas, especialmente as realizadas entre os encontros 4 e 7, que contavam com o momento dialogado

tiveram repercussão direta no desenvolvimento da criatividade das crianças, especialmente na capacidade de elaboração das histórias.

A intenção de relembrar os elementos da narrativa - personagens, enredo, cenários, ações - bem como de conceber a imagem como uma parte da história, sendo possível imaginar acontecimentos para além do que foi retratado nas imagens, tanto do ponto de vista espacial - ações concomitantes fora da fotografia - quanto do ponto de vista temporal - ações anteriores e posteriores à imagem retratada, foram fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de criação dos participantes no decorrer das oficinas.

A comparação entre as produções desenvolvidas nas três primeiras oficinas - sem o momento dialogado - com as oficinas 4, 5, 6 e 7 - que contaram com o momento dialogado e, por conseguinte, com as estratégias de criação - demonstram um aumento significativo da capacidade de criação dos participantes. O que fica mais evidente na Oficina 8, onde os participantes também não contaram com o momento dialogado, mas que demonstraram os acúmulos construídos nos encontros anteriores.

6.3 Criatividade e Produção textual

A categoria “Criatividade e Produção textual” se refere ao processo criativo presente nos textos produzidos pelas crianças ao longo das oito oficinas realizadas no período de intervenção pedagógica.

Analizamos o processo criativo a partir de quatro pilares, a saber, os insights de imaginação criativa, a fluência de criação, a elaboração do processo criativo e a originalidade.

Os insights criativos correspondem ao mecanismo de imaginação criativa descrito por Vigotski (2014), especialmente ao processo de combinação e o fator psicológico do surgimento de imagens espontâneas.

A fluência de criação, a elaboração do processo criativo e a originalidade também tiveram como referência as contribuições de pesquisadores como Torrance (1996) e Wechsler (2008) que pesquisam a criatividade na inter-relação com a inteligência.

6.3.1 “Insights” de Imaginação criativa das crianças

Resolvemos usar o termo conhecido como “insights” para designar o mecanismo da imaginação que antecede imediatamente à criação. Ao descrever o ciclo completo da atividade criativa, Vigotski (2014) definia como Associação e combinação os momentos em que nosso cérebro junta os elementos dissociados e modificados captados da experiência e vivência dos sujeitos, agrupa de acordo com critérios distintos e combina as imagens isoladas em um sistema complexo de representação. Esse mecanismo é impactado por dois fatores psicológicos básicos, a necessidade de adaptação ao meio e o surgimento espontâneo de imagens. Assim sendo, considerando todas as especificidades e diferenças, a ideia de insight - presente na psicologia contemporânea - pode ter correspondência com o “surgimento espontâneo de imagens” (VIGOTSKI, 2014, p. 30) como parte do mecanismo de imaginação criativa, e portanto, para fins de compreensão, usamos o conceito de insights.

Durante a Oficina 1, tivemos apenas um insight criativo, que consideramos quando a criança sintetiza a imagem em uma ideia ou ação. O participante TMD sintetizou a fotografia trabalhada na Oficina 1 da seguinte forma: “Isso revela uma pessoa que foi escravizada por piratas e logo depois cometeu um erro”. (TMD, Folha de Registro 1).

Na Oficina 2, apenas um participante sintetizou a imagem em uma ideia ou ação. A participante GRE expressou o que segue: “Um jeito bem bonito de demonstrar o amor que eles têm um com o outro”. (GRE, Folha de Registro 2)

Durante a Oficina do Encontro 4, a primeira com a mediação do momento dialogado, cinco crianças (PRA, MA, GJE, TMD e FA) apresentaram insights criativos relacionados ao brincar, sintetizando a imagem observada como uma criança brincando sozinha. Outras duas, ACMJ e SK, apresentaram como insight criativo derivado da imagem a síntese de “brincar sozinho” (Observação 4).

Ainda na Oficina 4, duas crianças (GA e SSDF) apresentaram como insight criativo do encontro 4 a ideia da imagem representar uma criança jogando futebol e cinco crianças (PBE, CBM, CMR, RMC e GRE) afirmaram, como insights criativos,

que a imagem representava uma criança “Brincando de Esconde, esconde”. (PBE, Oficina 4).

Uma participante sintetizou a imagem como “O menino está sozinho” (LIR, Oficina 4) articulando assim, uma relação prevista pela teoria Vygotskyana de que a criação está imbuída, também, por aspectos emocionais.

Todos os insights criativos identificados na Oficina 4 se materializaram nas histórias desenvolvidas pelos participantes que aproveitaram o surgimento das imagens e produziram suas criações a partir desse mecanismo.

Na Oficina 5, cinco participantes (GAJ, LIR, SK, GRE, GJE) apresentaram como insight criativo a ideia de que a fotografia representava um grupo de pessoas fazendo uma comemoração. Por sua vez, o participante MA relatou, como insight criativo, que a fotografia representava uma família comemorando um resgate de um familiar que estava em outro país. Outros dois participantes (SSDF e RMC) associaram a imagem a uma celebração religiosa. O participante PBE apresentou como insight criativo “várias pessoas pulando ondas no dia de ano novo”. (PBE, Oficina 5). O participante TMD afirmou que a fotografia representava um grupo de pessoas que estavam rezando.

Dos dez insights criativos observados na Oficina 5, oito deles tiveram repercussão direta nas histórias criadas pelos participantes, tendo eles desenvolvido seus insights a partir das estratégias de criação construídas e aprendidas nas Oficinas.

No decorrer da Oficina 6, três participantes, PRA, GA e GAJ, se basearam na luminosidade incandescente da figura trabalhada, definindo a situação como se a personagem estivesse pegando fogo, assistindo a sua casa pegar fogo, ou como sendo uma menina de fogo vendo o sol despencar na terra. Desses três insights, apenas um se transformou em história no processo de criação dos participantes.

Um conjunto de insights criativos apareceram nessa Oficina, três participantes, RMC, GJE e GRE, da pesquisa relacionaram a imagem trabalhada no encontro 6 como a representação da primavera. Dois participantes, SK e CMR, definiram a imagem do encontro 6 como sendo uma menina pensativa e observadora. A participante LIR apresentou como insight criativo consequente da

observação da imagem uma menina que estava assistindo aos fogos de artifícios de um dia de ano novo.

O participante MA relatou que a personagem da imagem do encontro 6 estava observando alguma coisa no céu. Já a participante AMCJ afirmou que a personagem da imagem estava em uma festa cheia de luzes. Por sua vez, o participante TMD apresentou três insights criativos distintos durante o momento dialogado do encontro 6, a saber, a criança da imagem estaria em um sítio, em um circo e assistindo ao pôr-do-sol.

O participante SSDF afirmou como insight criativo que a imagem representava uma menina que estava caminhando em uma floresta.

Entretanto, de todos os insights surgidos no momento dialogado, o que teve maior destaque foi a ideia trazida por três participantes (CBM, PBE e FA) que produziram como insight criativo a ideia de ser uma menina que estava perdida em um labirinto vivo. Após o surgimento desse insight e o seu compartilhamento com os demais participantes no momento dialogado, a maioria das crianças endossaram e assumiram para suas histórias a ideia trazida pelos três participantes. A força desse insight foi tão grande no grupo que, das doze histórias desenvolvidas, nove versavam sobre uma menina que tinha se perdido em um labirinto.

Na Oficina 7, um conjunto diversificado de insights criativos surgiram durante o momento dialogado, a saber, a ideia de que a imagem representava duas moças com o cotovelo quebrado; a construção de uma cena de filme onde duas moças eram sequestradas por um homem que chegou a cena de bicicleta; duas pessoas sentadas em um ponto de ônibus sendo sequestradas por um homem que chegou de bicicleta; duas pessoas no ponto de ônibus onde se aproximou um rapaz de bicicleta que foi atropelado pelo ônibus, socorrido por uma ambulância e levado ao hospital; uma das pessoas que estavam sentadas no banco passou mal e foi levada ao hospital, mas que, quando a ambulância chegou ao local acabou atropelando o rapaz de bicicleta e tombando em frente ao hospital; um insight com tom humorístico e corriqueiro, mas muito interessante de observar: “eles foram tirar uma foto e daí o banco quebrou, passou um cara de bicicleta, e atrapalhou a foto”. (PRA, Observação 7).

Os insights criativos observados na Oficina 7 tiveram repercussão direta nas histórias desenvolvidas. Todos os insights corresponderam a uma história, tendo destaque ao que se relacionava ao sequestro. Esse insight apareceu em quatro histórias elaboradas na Oficina.

Nas Oficinas 3 e 8 não apareceram insights criativos devido a ausência do momento dialogado previsto para esses encontros e por não terem sido citados na Folha de registro, como havia acontecido com as Oficinas 1 e 2.

De todo modo, a partir do procedimento de análise, nos parece evidente que o mecanismo descrito por Vigotski (2014) no que concerne aos processos de associação e combinação e ao fator psicológico do surgimento espontâneo de imagem, tem relevância para o desenvolvimento da criatividade pois cumpre o papel de mobilizar um conjunto de processos mentais indispensáveis ao ato de criar e imaginar e isso ficou constatado no processo de criação das histórias desenvolvidas pelas crianças participantes da Oficina.

6.3.2 Fluência de Criação

Fluência de criação se refere a capacidade de produzir grande número de ideias ou acontecimentos diante de uma situação-problema. Vigotski (2014) definia como a capacidade de combinação de vários elementos. Para essa definição, nos referenciamos, também, em teóricos contemporâneos que abordam e pesquisam a criatividade como elemento da inteligência, entre eles Torrance (1990) e Wechsler (2006). Assim sendo, analisamos as histórias desenvolvidas pelas crianças pela perspectiva da fluência de criação, ou seja, pela capacidade de produzir acontecimentos encadeados dentro de uma sequência lógica.

Histórias com até dois acontecimentos encadeados

Na primeira Oficina, seis histórias (GAJ, AMCJ, CMR, SK, RMC e GA) apresentaram até dois acontecimentos encadeados. Os participantes apresentaram nas histórias características objetivas e diretas que constavam nas imagens, mantendo-se circunscritos dentro do retratado na fotografia trabalhada na oficina.

Ideias como “rio sujo”, “pular no rio sujo”, “pensando em pular no rio sujo”, “pulou no rio” (Folha de Registro 1), entre outras foram as principais criações desses participantes. Tomemos como exemplo a seguinte história produzida: “Título: O mendigo. História: Era uma vez um mendigo que tomou banho no rio”. (RMC, Folha de Registro 1).

Na oficina 2, apenas dois participantes, GAJ e GA, produziram uma história com até dois acontecimentos. As histórias limitaram-se ao sugerido pela imagem trabalhada, duas pessoas se abraçando. Os participantes GAJ e GA criaram uma pequena história sobre despedida e amor.

Na oficina 3, sete participantes (GAJ, AMCJ, CMR, RMC, GA, GJE e SSDF) produziram histórias com até dois acontecimentos. As histórias ficaram restritas ao sugerido objetivamente pela imagem trabalhada na oficina, ou seja, histórias sobre um gari. Um dos exemplos é a história de CMR: “O Gari. Era uma vez um gari que estava recolhendo o lixo para as ruas não fiquem sujas. Fim. (CMR, Folha de Registro 3).

Entre as oficinas 4, 5, 6 e 7 apenas três histórias (GAJ, GA e PBE) ficaram limitadas até dois acontecimentos. Diferentemente dos encontros 1,2 e 3 - que juntos somaram quinze histórias com até dois acontecimentos - os encontros subsequentes contaram com o momento dialogado entre os estudantes, mediado pelo professor, sobre as imagens trabalhadas, e, portanto, o número de histórias com até dois acontecimentos diminuiu significativamente, sugerindo que o enriquecimento das histórias e a capacidade de criação dos participantes aumentaram no decorrer das oficinas com o momento dialogado.

A Oficina de número 8, a última, também não contou com momento dialogado e mediado pelo professor, porém, também não tivemos a ocorrência de histórias com até dois acontecimentos, o que nos sugere a compreensão de que, ao término do processo de pesquisa, as crianças apresentaram maior capacidade de criação e desenvolvimento de suas histórias.

Histórias com três e quatro acontecimentos encadeados

Na Oficina 1, foi possível observar que quatro participantes, GJE, SSDF, MA e GRE, produziram histórias com três e quatro acontecimentos encadeados, geralmente com um pequeno enriquecimento de detalhes, como nomes e fatos que desencadearam a ação principal, ação essa diretamente relacionada com o que foi sugerido objetivamente pela imagem. A participante MA, por exemplo, criou o que segue: “O Homem queria pular na água suja. Um homem chamado Cristiano queria pular na água para tomar banho porque faltou água na casa dele. E daí, ele se arrependeu”. (MA, Folha de Registro 1)

Na Oficina 2, quatro participantes, GJE, MA, FA e TMD, criaram histórias com três e quatro acontecimentos, com pequenos enriquecimentos de detalhes, acontecimentos encadeados e agora circunscrito a ação observada na imagem, ou seja, um abraço. Os participantes relacionaram a imagem do abraço com o significado de despedidas, reencontros e apoio diante de uma forte tristeza.

Na oficina 3, apenas um participante, MA, construiu uma história com três ou quatro acontecimentos. A história do participante ficou circunscrita a descrição identificada na fotografia, um gari com uma carcaça de caçamba pintada de branco. Para MA: “O gari chamado Tiago estava arrumando o lixo que rachou. Depois de cinco horas, ele conseguiu consertar o lixo”. (MA, Folha de Registro 3)

Na Oficina 4, já com o momento dialogado e mediado pelo professor, quatro participantes, CMR, PBE, FA, PRA, produziram histórias com três e quatro acontecimentos, mas agora, todos com enriquecimento de detalhes, nomes para personagens e eventos encadeados em uma estrutura básica de enredo. Um desses exemplos é a criação do participante FA: “Era uma vez um menino que se chamava Cristiano. Ele estava brincando de esconde-esconde. Ele estava muito feliz por ter sido convidado pra brincar. Fim”. (FA, Folha de Registro 4). Já o participante PRA: “Dia 23 de agosto era um dia de escola. As crianças estavam brincando de esconde-esconde. Um dos amigos se escondeu no mato e ficou sumido. Depois eu achei, ele ia ficar perdido no mato. Fim”. (PRA, Folha de Registro 4).

Na oficina 5, cinco participantes (CMR, RMC, MA, FA e CBM) criaram histórias com três ou quatro acontecimentos encadeados. Nessa fase da pesquisa, as crianças começaram a produzir histórias com detalhamentos de ações, acontecimentos numa relação de causa e efeito, identificação de personagens e

uma estrutura elementar de enredo. Podemos observar, como exemplo, a criação do participante MA: “A família que estava animada. Uma família formada pelo Matheus, Enzo, Cristiano, Arthur, Kauã e Rafa estavam esperando uma visita de outro país, e quando a visita chegou, a família ficou muito feliz”. (MA, Folha de Registro 5)

Na Oficina 6, apenas duas crianças, GAJ e SSDF, produziram histórias com três ou quatro acontecimentos. Em especial os dois participantes que estavam em processo de alfabetização, e nessa oficina, conseguiram escrever uma história mais bem elaborada em comparação com as primeiras oficinas. A história apresentou uma sequência lógica de fatos, entretanto, sem enriquecimento ou detalhamento de ações. Como podemos ver, “Menina de fogo”. “Era uma vez uma menina de fogo que estava perdida no labirinto. Depois de muito tempo, ela conseguiu sair do labirinto. Fim”. (SSDF, Folha de Registro 6)

Na Oficina 7, dois participantes, SK e PBE, criaram histórias com três e quatro acontecimentos, com encadeamento das ideias e ações relacionadas a estados emocionais. Um dos participantes afirmou que se inspirou em uma história que aconteceu na sua família: “Era uma vez um tio show de bola, que toda vez que fazia algo difícil falava: Eu sou Show de Bola. Mas um dia ele foi atropelado por um carro e ficou aleijado. Mas ele sobreviveu e ficou com seu sobrinho preferido”. (PBE, Folha de Registro 7). Apesar da imagem trabalhada no encontro, em si, não representar um fato trágico como um atropelamento, o momento dialogado trouxe insights de algumas crianças de que o homem de bicicleta da imagem teria sido atropelado, e o participante PBE afirmou que esse insight dos colegas o remeteu a história de seu tio.

No último encontro, também sem o momento dialogado assim como nas três primeiras oficinas, cinco crianças (CMR, SK, RMC, SSDF e PRA) produziram histórias com três e quatro acontecimentos. Duas delas, RMC e CMR, diminuíram a quantidade de acontecimentos em suas histórias em comparação às oficinas anteriores, porém, mantiveram riqueza de detalhes e encadeamento lógico de ações: “Era uma vez uma menina que treinava das 7h às 9h e depois ia para a escola. A Magali era do 1º ano. No 5º ano, a mãe e o pai da Magali inscreveram ela em uma competição. A Magali chegou na final, ganhou a competição e ganhou o troféu” (RMC, Folha de Registro 8).

Outras duas crianças, SSDF e GAJ, que estavam em processo de alfabetização no início das oficinas, foram desenvolvendo as suas habilidades da escrita, produzindo, já no último encontro, mesmo sem o momento dialogado e mediado pelo professor, histórias curtas, mas com encadeamento de ações e algum nível de detalhamento das histórias, como foi o caso do participante SSDF: “Era uma vez uma menina que estava fazendo ioga na escola. Só que, depois de muito tempo, a menina se formou na escola. Depois, ela fez 18 anos e virou uma professora de ioga. Após alguns anos, ela se demitiu e virou uma pessoa normal” (SSDF, Folha de Registro 8).

Histórias com cinco e seis acontecimentos encadeados

Na Oficina 1, três participantes (PRA, CBM e LIR) desenvolveram histórias com cinco e seis acontecimentos. As histórias apresentavam uma estrutura elementar de enredo, mas em geral, sem identificação de personagens e com características que fugiam ao gênero narrativo, como por exemplo, o uso da primeira pessoa na narração da história. Um desses exemplos é a seguinte história:

Era um dia que estava muito quente. Eu fui no rio junto com os meus amigos. Foram 3 amigos, e como estava muito quente, a gente foi no rio. Eu pulei, mas não sabia que o rio era sujo e quando voltei, minha mãe me deu um tapa por voltar sujo (PRA, Folha de Registro 1).

Na segunda oficina, cinco participantes (AMCJ, RMC, GRE, PRA e CBM) criaram histórias com cinco ou seis acontecimentos. As histórias ficaram circunscritas à imagem de dois senhores (uma senhora e um senhor) se abraçando. A temática da saudade, da despedida, do reencontro foram presentes nas histórias criadas. Diferentemente de outros momentos, a imagem conduziu a criação em torno de um estado emocional. As histórias apresentavam encadeamento lógico e com algum grau de detalhamento de fatos, mas todos eles submetidos à ideia emocional inicial retratada na imagem. Como exemplo, podemos observar a seguinte história:

O ano de 1985, filmei duas crianças. Estavam brincando uma menina e um menino. Depois de 15 dias a menina foi embora. Depois de 52 anos eles se

reencontraram. Eles se olharam e sentiram que já se conheciam, mas eles falaram: Qual é o seu nome? Descobriram que se conheciam e se abraçaram. Fim (PRA, Folha de Registro 2).

Na Oficina 3, ainda sem a intervenção do momento dialogado e mediado pelo professor, quatro participantes, GRE, FA, TMD e PRA, produziram histórias com cinco e seis acontecimentos. As histórias ficaram circunscritas ao descrito na imagem trabalhada, onde era possível observar um gari ao lado de uma carcaça de caçamba pintada de branco. As criações, com encadeamento de ações, versaram sobre a vida profissional de um gari. Um dos participantes escreveu: “Era uma vez um cara que estava muito feliz porque conseguiu um emprego de gari. E ele virou um gari profissional, mas ele estava tentando construir uma caçamba e assim que ele conseguiu, ele ficou feliz por ser empregado. Fim.” (FA, Folha de Registro 3).

Na Oficina 4, já com a intervenção do momento dialogado e mediado pelo professor, cinco participantes (RMC, MA, GRE, TMD e LIR) criaram histórias com cinco e seis acontecimentos encadeados, além de demonstrarem - diferentemente das criações anteriores - maior enriquecimento e detalhamento das histórias, identificando personagens, cenários e enredo, demonstrando assim, os principais elementos de uma narrativa. Um dos participantes criou a seguinte história:

O menino que amava brincar.
O menino chamado Lorenzo amava brincar e o que ele amava muito era brincar de esconde-esconde com seu amigo Kauã. Mas o seu amigo não foi para a creche e o Lorenzo pegou seu carrinho e foi brincar sozinho (MA, Oficina 4).

Ainda na Oficina 4, uma história chamou a atenção pelo seu caráter emocional e trágico, e por se tratar de uma criança em vulnerabilidade, cujo encaminhamento já foi realizado pelo professor da turma. A imagem do encontro 4, que retrata uma criança em uma escola, no pátio, foi transformada na seguinte história:

O menino do orfanato.
Cinco anos atrás, um menino de 5 anos tinha sido abandonado pelo seus pais e largado na rua. Ele foi encontrado por uma freira do orfanato. O menino ficou feliz por não estar mais na rua. Só depois de cinco anos descobriram que o menino tinha depressão e depois de dois anos encontraram o corpo do menino esfaqueado duas vezes. Uma no peito e outra no pescoço. Fim (TMD, Folha de Registro 4).

Do ponto de vista emocional, temos uma história complexa e que pode representar algumas necessidades psicológicas dessa criança. Porém, esse é o nosso limite de trabalho e os encaminhamentos sobre a questão foram dados. Contudo, do ponto de vista da criatividade, é uma história que congrega um conjunto de fatores e elementos presentes no mecanismo de imaginação criativa, entre eles, o próprio componente emocional da criação, como afirma Vygotsky (2014).

Na quinta oficina, três participantes, GJE, GRE e TMD, criaram histórias com cinco e seis acontecimentos, todas elas com encadeamento lógico das ideias, relação causa e efeito das ações, enriquecimento e detalhamento de fatos e com referência a estados emocionais. O participante TMD, que no decorrer das oficinas vem apresentando histórias com desfechos trágicos, o fez novamente. A imagem de jovens amigos se divertindo na beira do mar teve como resultado criativo a seguinte história:

No ano de 1980 era muito normal as pessoas irem para a beira do mar para aliviar a raiva, a tristeza e o mau humor. Até que um dia o mar acabou secando e as pessoas entraram em desespero, porque sem água, ninguém sobrevive. Passou um mês e o mundo inteiro morreu. Fim (TMD, Folha de Registro 5).

A criação do participante está em consonância com a perspectiva Vygotskyana de que a criatividade está diretamente relacionada com vínculos afetivos que o sujeito estabelece no contexto em que vive, especialmente no conceito de conjunção emocional (Vigotski, 2014) na terceira forma de ligação entre imaginação e realidade,

A terceira forma de ligação entre a imaginação e a realidade é a conjunção emocional, que se manifesta de dois modos. Por um lado, todo o sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhes correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que domina nesse exato momento (VIGOTSKI, 2014, p.15).

Ainda na Oficina 5, começamos a observar algumas surpresas na capacidade criativa dos participantes, entre elas, a elaboração da participante GRE, que apresentou um diferencial na sua criação ao se dirigir diretamente ao leitor em um momento da escrita, para apoiar a sua interlocução através de uma pergunta,

demonstrando assim, consciência da função social do texto, quer seja, estabelecer diálogo com o leitor:

Era uma vez as amigas que nunca se separaram. Elas brigavam mas sempre voltavam e pediam desculpas uma para outra. Porém, teve um dia que não foi a mesma coisa, elas brigaram. Vocês se perguntam o porquê. Por ciúmes, mas depois de dez dias fizeram as pazes. Depois de um ano foram comemorar a amizade e agora são as melhores amigas. Fim (GRE, Folha de Registro 5).

A participante GJE, por sua vez, acrescentou um novo elemento na sua criação, a fala de um personagem. Esse é um importante fator de uma narrativa, e requer um processo de imaginação interessante, pois a criança além de criar a história, precisa, também, imaginar uma fala de um personagem que coadune com o contexto narrado, e este exercício apresenta um grau de originalidade e um maior estágio de detalhamento e desenvolvimento da história: “Era uma vez uma menina chamada Maria e ela convidou seus amigos para irem ao rio para celebrar seu aniversário e tomar um banho. Depois, Maria falou: - Vamos pra minha casa, minha mãe falou pra não chegar tarde em casa. Fim.” (GJE, Folha de Registro 5)

Na Oficina 6, sete participantes (CMR, SK, RMC, MA, TMD, PRA, CBM) criaram histórias com cinco e seis acontecimentos, o que significou um importante avanço na capacidade de criação e desenvolvimento de histórias de alguns participantes. Além da quantidade de eventos das histórias, o detalhamento de ações, nomeação de personagens, estrutura de enredo, descrição e apresentação de cenários começaram a ser mais frequentes nas histórias produzidas pelos participantes da pesquisa.

Na Oficina 7, seis participantes (CMR, RMC, GJE, PRA, CBM e LIR) criaram histórias com cinco e seis acontecimentos respeitando o encadeamento lógico das ações, com estrutura elementar de enredo, definição de personagens e cenários, falas dos personagens, bem como um grau de detalhamento e enriquecimento dos textos. Essas características começaram a ser mais constantes a partir da Oficina 6, o que pode sugerir que as estratégias de criação começaram a ser incorporadas com maior facilidade pelos participantes da pesquisa. Um exemplo é a seguinte história:

Era uma vez uma menina que saiu com sua mãe. Elas estavam muito cansadas e decidiram sentar no banco da praça. Quando elas sentaram, o banco quebrou e um homem que estava passando viu que elas se machucaram. Ele ligou para a ambulância e os médicos chegaram. Ela tinha quebrado o braço (LIR, Folha de Registro 7).

Na última oficina, agora sem o momento dialogado e mediado pelo professor, cinco participantes, GAJ, MA, FA, CBM e LIR, produziram histórias com cinco e seis acontecimentos. Todas histórias apresentaram encadeamento lógico das ações, enredo, personagens, detalhamento de fatos e informações, enriquecimento do processo criativo e desfecho condizente com a história desenvolvida. O participante GAJ, que iniciou o ano em processo de alfabetização, produziu, no último encontro, a seguinte história:

A menina Lê estava fazendo ginástica em um ginásio. Ela gostava muito de fazer exercícios. Era noite de natal e ela sentou em volta da árvore de natal, em seu tapete, para abrir os presentes. Ao abrir os presentes, ela se deparou com vários kits de ginástica e a menina ficou muito feliz e ergueu os braços e suas pernas. Fim (GAJ, Folha de Registro 8).

A primeira história deste participante, na Oficina 1, continha uma frase com um acontecimento. Agora, conseguimos identificar um enredo, sustentado na imagem trabalhada, com enriquecimento e detalhamento de informações, presença de ações do personagem e cenários. Isso em uma Oficina que não contou com um momento dialogado e mediado pelo professor anterior à produção textual.

Histórias com mais de sete acontecimentos encadeados

Na primeira Oficina, dois participantes, FA e TMD, escreveram histórias com mais de sete acontecimentos. O primeiro estruturou a história descrevendo sete ações logicamente encadeadas, mas sem detalhamento e enriquecimento narrativo. Dois personagens e um cenário. O segundo participante desenvolveu uma história com detalhamento e enriquecimento de ações, com temporalidade das ações, sucessão lógica dos fatos e com caráter emocional trágico. Excetuando uma história, todas as demais histórias produzidas pelo participante TMD, nas oficinas, tiveram esse componente emocional trágico, ligado à mortes, abandonos, tristezas e algum grau de violência.

O participante CBM foi o único a produzir uma história com sete ou mais acontecimentos na oficina 3, ainda sem o momento dialogado e mediado pelo professor. Na sua criação, já aparecerem alguns elementos importantes que foram trabalhados nos momentos dialogados das oficinas posteriores, como o detalhamento, a aparição de cenário da história, a nomeação de personagens e um encadeamento de ideias.

Na oficina 4, o participante CBM foi o único a produzir uma história com sete ou mais acontecimentos. Agora, com o momento dialogado e mediado pelo professor tendo acontecido, o participante apresentou de forma mais estruturada alguns importantes elementos de uma narrativa, quer seja, os personagens, cenários, estrutura básica de enredo, encadeamento lógico das ações, detalhamento e enriquecimento da história e desfecho condizente com o texto escrito, além de ampliar a imaginação para além do sugerido pela imagem trabalhada no encontro.

Na oficina 6, três participantes (GJE, GRE e LIR) criaram histórias com sete ou mais acontecimentos. As histórias apresentaram todos os principais elementos de uma narrativa, como a definição de personagens, a descrição de cenários, os acontecimentos entrelaçados, o detalhamento e enriquecimento das ações da história, falas de personagens adequadas ao contexto da história e definição clara da estrutura de enredo, como constatado a seguir,

Era uma vez uma menina que se perdeu em um labirinto que tinha obstáculos. Eram quatro obstáculos que tinham lavas, jacarés, cobras e tigres. Ela foi para o primeiro obstáculo, escalou por cima das lavas e saiu correndo, assustada e com muito frio. Passaram-se 24 horas e os pais ficaram muito preocupados e foram procurar ela por toda a casa e não encontraram. Eles chamaram a polícia e a polícia perguntou se eles procuraram por toda a casa e eles falaram que sim. Depois, a mãe falou: - Eu não procurei no labirinto. O pai falou: - Vamos procurar no labirinto! Então, quando chegaram no labirinto, ela estava chorando e falou: - Eu estava com medo! A mãe dela falou: - Não tenha medo, eu estou com você! (GJE, Oficina 6).

Na sétima oficina, três participantes (MA, GRE e FA) produziram textos com mais de sete acontecimentos. Além da quantidade de fatos encadeados logicamente, há um detalhamento e enriquecimento significativo da história, com definição de personagens, enredo e cenário, atendendo assim a uma estrutura básica de texto narrativo. Diferentemente dos primeiros encontros, antes dos

momentos dialogados e mediados pelo professor, há uma maior afinidade nos temas escolhidos e desenvolvidos pelos participantes. Nesse caso, as três histórias versaram sobre uma situação de sequestro onde as meninas que estavam sentadas em um banco quebrado, na imagem do encontro 7, eram as vítimas do sequestro desenvolvido na história. Um dos exemplos é a criação da participante GRE:

Era uma vez um homem chamado Guilherme. Ele estava muito apressado, quando viu as duas moças querendo pegar um Uber porque não podiam se atrasar para o trabalho, Guilherme emprestou o celular para elas pedirem o uber. Quando elas entraram, se assustaram, o uber sequestrou elas. Ele pediu 50 mil para as famílias. Todos os familiares deram dois mil e as meninas foram soltas. As meninas estão felizes e abraçaram todo mundo e depois foram denunciar o cara. Depois, os dois foram presos (GRE, Folha de Registro 7).

Na Oficina 8, quatro participantes (GJE, PBE, GRE e TMD) desenvolveram histórias com sete ou mais acontecimentos. As histórias apresentaram enriquecimento e detalhamento de ações, personagens, enredo, cenários e encadeamento lógico de ações, além de temporalidade. Algumas histórias começaram apresentar parágrafos distintos, dando maior robustez às criações desenvolvidas pelas crianças. O que nos parece ser uma importante conquista e aprendizagem dos participantes, pois era uma turma que estava, ao iniciar o ano letivo, em processo de alfabetização devido aos efeitos causados pela pandemia de covid, especialmente, o estudo domiciliar. Um desses exemplos é a seguinte história:

Era uma vez uma menina que fazia balé com outra menina. Elas tinham a mesma idade, seis anos. O nome delas eram Kethelyn e Carol. Elas estavam com suas mães. O nome das mães eram Angélica e Maria. As meninas estavam fazendo estrelinhas com um mortal junto. Depois que terminou a aula de balé elas foram tomar um sorvete e depois foram para a casa. No outro dia as meninas levantaram às 7h para ir para a escola e se encontraram. A amiga ficou mais feliz e perguntou para ela se queria ir no seu aniversário. A outra respondeu que sim e que iria levar um presente pra ela. O dia do aniversário chegou (GRE, Folha de Registro 8).

Ainda na Oficina 8, o participante TMD, pela primeira vez, criou uma história sem nuances e desfechos trágicos, mas mantendo a capacidade de elaboração criativa demonstrada em toda a pesquisa. Apresentou um título “Boa felicidade” e

desenvolveu a seguinte história para uma imagem de uma menina com roupas de dança/ginástica em um tatame:

Tudo começa com um casal admirando a sua filha, o quanto ela era bonita, com cabelo cinza e olhos verdes. E logo logo ia chamar muito a atenção das pessoas. Até que se passaram dez anos e a menina entrou para a aula de balé, e a cada dia que se passava ela aprendia mais e mais, e isso ajudou ela a conseguir um trabalho. O tempo passou e ela virou modelo, e depois de completar vinte anos, ela recebeu a notícia de que virou rica (TMD, Folha de Registro 8).

A análise fundamentada na perspectiva da fluência de criação, Torrance (1996) e das elaborações dos participantes nos permitiu extrair importantes aprendizagens com a pesquisa. Do ponto de vista coletivo, entre a primeira e a última oficina houve significativa diminuição de histórias com até dois acontecimentos encadeados, tendo a Oficina 1 com seis histórias desse tipo e a Oficina 8 nenhuma. Em outro comparativo, as três primeiras oficinas - sem o processo de mediação - apresentaram quinze histórias com até dois acontecimentos encadeados, ao passo que, entre as oficinas 4, 5, 6, 7 e 8, apareceram apenas três histórias desse tipo. Logo, o processo de mediação intencional e explícito - Sforni (2008) e Wertsch (2007) - podem ter impactado na capacidade de fluência de criação, especialmente pelas estratégias de criação desenvolvidas nas oficinas intermediárias.

Em relação ao desenvolvimento de histórias com três e quatro acontecimentos encadeados, as três primeiras oficinas concentraram nove dessas criações, enquanto as oficinas subsequentes representaram dezoito dessas histórias, mostrando um aumento gradativo e de transição entre as elaborações de até dois acontecimentos nas três primeiras oficinas e as criações de três e quatro acontecimentos nas oficinas subsequentes.

A respeito das histórias com cinco e seis acontecimentos encadeados, as oficinas sem a mediação pedagógica representaram onze histórias, enquanto as oficinas com mediação pedagógica concentraram vinte e seis histórias. Mais uma vez, o papel da mediação implícita e explícita, Wertsch (2007), aparece como fator preponderante, pois permitiu desenvolver estratégias de criação, bem como a

partilha de experiências e percepções dos participantes sobre as imagens trabalhadas nas oficinas.

Sobre as criações com mais de sete acontecimentos encadeados, as oficinas sem a mediação pedagógica contaram com três produções desse tipo, ao passo que as oficinas com a mediação pedagógica contaram com dez produções.

Logo, do ponto de vista da fluência de criação coletiva, as oficinas colaboraram de forma decisiva para um aumento gradual na capacidade geral de criatividade presente nos textos produzidos pelas crianças. Ao avançar da realização das oficinas, diminuíram as histórias com menos de quatro acontecimentos encadeados - e diminuíram drasticamente as histórias com até dois acontecimentos - e aumentaram as histórias com mais de cinco, seis e sete acontecimentos encadeados.

Também cabe destacar que, do ponto de vista da fluência de criação individual, foi possível fazer constatações significativas. Nove participantes (GAJ, CMR, SK, RMC, GJE, PBE, MA, GRE e FA) desenvolveram e ampliaram a sua capacidade de criação, aumentando a fluência de criação das histórias desenvolvidas nas oficinas. Três participantes (AMCJ, GA e SSDF), que tiveram faltas na metade das oficinas, não apresentaram avanço na fluência de criação de suas produções e quatro participantes (TMD, PRA, CBM e LIR) mantiveram estáveis - entre cinco, seis e sete acontecimentos encadeados - a fluência de criação observada nas oficinas.

6.3.3 Elaboração do processo de criação

Consideramos as contribuições de Torrance (1996) e Wechsler (2006) para compreender a elaboração do processo de criação como a capacidade de enriquecer e detalhar a ideia construída para tornar a criação com mais verossimilhança possível.

Na Oficina 1, cinco participantes (CMR, GJE, MA, TMD e PRA) apresentaram histórias com algum tipo de detalhamento e ou enriquecimento do processo criativo. Desde o acréscimo de um nome para um personagem até a descrição de um estado emocional. Devido às primeiras oficinas não terem o momento dialogado mediado

pelo professor, logo, sem o desenvolvimento de estratégias de criação, foi possível observar que os detalhamentos foram pontuais e eventuais, porém, significativos. O participante CMR apresentou o estado emocional do personagem da imagem do encontro 1: “Aquele cara estava pensativo, estava pensando em pular no rio Tietê” (CMR, Folha de Registro 1).

O participante MA acrescentou, como detalhamento da sua história, o nome para um personagem: “Um homem chamado Cristiano queria pular na água para tomar banho porque faltou água na casa dele. E daí, ele se arrependeu” (MA, Folha de Registro 1).

Por outro lado, o participante TMD, desenvolveu um conjunto de elementos de enriquecimento da sua criação, como veremos grifados a seguir:

Muito tempo atrás, um navio pirata chegou à costa de uma pequena cidade para escravizar quem ficasse na frente deles. Então, eles pegaram quem eles queriam, e essa pessoa ficou como escrava. Cinco anos depois, o escravo tentou roubar o colar do Capitão e o escravo foi jogado no mar aberto com os tubarões-martelo. Fim (TMD, Folha de Registro 1).

O participante TMD, além de apresentar um fim trágico, ou seja, com um caráter emocional evidente, acrescentou elementos de temporalidade, detalhamento de ações - “roubar o colar do Capitão” e a especificação dos animais que estariam no mar onde fora jogado o personagem. Além disso, TMD não se limitou à imagem da fotografia, pois o enredo de sua história se dá anteriormente à cena registrada na imagem, onde essa, é apenas o desfecho do seu processo criativo.

Na Oficina 2, cinco participantes (AMCJ, GJE, MA, GRE e PRA) criaram histórias com algum tipo de detalhe e enriquecimento do processo criativo, ainda restrito à nomeação de personagens e marcações temporais, bem como o enredo das histórias atrelados restritamente ao sugerido pela imagem trabalhada na oficina. A história criada por MA, na oficina 2, ilustra um desses aspectos, a nomeação de personagens: “Um casal chamado Rafa e Bryan. Eles se amavam muito, mas um dia o Bryan se perdeu no mato. Depois se reencontraram” (MA, Folha de Registro 2). Já o participante PRA demonstrou na sua história dois elementos de enriquecimento do processo criativo, a verbalização dos personagens e a temporalidade da história:

No ano de 1985, filmei duas crianças. Estavam brincando uma menina e um menino. Depois de 15 dias a menina foi embora. Depois de 52 anos eles se reencontraram. Eles se olharam e sentiram que já se conheciam, mas eles falaram: - Qual é o seu nome? Descobriram que se conheciam e se abraçaram. Fim (PRA, Folha de Registro 2).

Na Oficina 3, dois participantes, GRE e PRA, produziram histórias que apresentaram, ainda que restritamente, detalhamento e enriquecimento do processo criativo, especialmente relacionadas à temporalidade e a verbalização de personagens. Um desses exemplos é a seguinte produção: “Um dia meu chefe disse que precisava de uma caçamba pra colocar os lixos, mas não tinha ninguém que fosse ferreiro. Então eu disse: - Eu consigo. E meu chefe confiou em mim. Passaram 48 dias e eu consegui fazer a caçamba. Fim” (PRA, Folha de Registro 3).

Na oficina 4, agora com o momento dialogado e mediado pelo professor, duas crianças (PRA e CBM) criaram histórias com detalhamento e enriquecimento do processo criativo, apresentando mais elementos como a temporalidade, o cenário, a nomeação de personagens, adjetivações para os personagens, informações detalhadas, entre outros. Tomemos como exemplo a história de um dos participantes grifando o que consideramos como enriquecimento do processo criativo e o detalhamento presente na produção textual do participante:

Era uma vez um menino que nasceu em Porto Alegre e chamava-se Miguel. Ele era muito bom em esconde-esconde. Ele tinha sete anos quando Miguel foi para escola, e depois de estudar, foi para o recreio e seus colegas foram brincar de esconde-esconde. Ele é o melhor escondeedor. Ele foi para casa correndo e viu um cartão sobre o torneio de esconde-esconde. Miguel foi o campeão do torneio. Fim (CBM, Folha de Registro 4).

Na quinta Oficina, dois participantes, GRE e TMD, elaboraram histórias com elementos de enriquecimento do processo de criação, que podemos considerar com um grau de sofisticação criativa. O primeiro participante apresentou uma introdução contextual antes de iniciar a história propriamente dita: “No ano de 1980 era muito normal as pessoas irem para a beira do mar para aliviar a raiva, a tristeza e o mau humor”. (TMD, Folha de registro 5). A segunda participante estabelece um diálogo com o leitor: “ Vocês se perguntam o porquê” (GRE, Oficina 5) no decorrer da história, para justificar o motivo de uma briga entre amigas. Esses dois exemplos

demonstram que, para além do aparecimento de detalhes e enriquecimento do processo criativo, há uma elaboração mais desenvolvida desses elementos, articulando os elementos com a história em si e com o leitor.

Durante a Oficina 6, três participantes (GJE, MA e GRE) criaram histórias com elementos significativos de detalhamento e enriquecimento do processo criativo. A definição de personagens, falas dos personagens, encadeamento de ações do enredo, informações adicionais, adjetivação, estado emocional e marco temporal aparecem na Oficina 6. Um desses exemplos é a história da participante GJE, onde grifamos o que consideramos como detalhamento e enriquecimento do processo de criação:

Era uma vez uma menina que se perdeu em um labirinto que tinha obstáculos. Eram quatro obstáculos que tinham lavas, jacarés, cobras e tigres. Ela foi para o primeiro obstáculo, escalou por cima das lavas e saiu correndo, assustada e com muito frio. Passaram 24 horas e os pais ficaram muito preocupados e foram procurar ela por toda a casa e não encontraram. Eles chamaram a polícia e a polícia perguntou se eles procuraram por toda a casa e eles falaram que sim. Depois, a mãe falou: - Eu não procurei no labirinto. O pai falou: - Vamos procurar no labirinto! Então, quando chegaram no labirinto, ela estava chorando e falou: - Eu estava com medo! A mãe dela falou: - Não tenha medo, eu estou com você! (GJE, Folha de Registro 6).

Outra característica importante é que nos últimos encontros, assim como na Oficina 6, os participantes não se limitaram estritamente ao sugerido pela imagem trabalhada no momento dialogado e mediado pelo professor. A partir de agora, as imagens são elementos de uma história mais desenvolvida, ou são o ponto de partida das criações ou o ponto de chegada das criações. O que consideramos como significativo nesse processo de imaginação e criatividade desenvolvido nas oficinas.

A Oficina 7 revelou quatro criações (CMR, MA, GRE e FA) que apresentaram características do processo de elaboração criativa. O participante MA acrescentou elementos que enriqueceram e detalharam seu processo de criação, especialmente a nomeação dos personagens e as seguintes passagens grifadas:

As crianças que estavam esperando o ônibus.

Duas crianças chamadas Julia e Rafa estavam esperando o ônibus, e um cara de bicicleta sequestrou as duas. Elas foram levadas para uma casa, mas a Júlia saiu correndo e tropeçou. Ela caiu no chão e o estranho puxou

ela pela perna. Nisso, a Rafa correu e conseguiu chamar a polícia. Dois anos depois, ele voltou e mais assassinatos aconteceram na cidade (MA, Folha de Registro 7).

O participante FA desenvolveu uma criação com um importante detalhamento de ação, que se tornou aspecto chave para o desfecho de sua história: “No porão tinha uma janela e elas quebraram a janela e conseguiram fugir dele”. (FA, Folha de Registro, Folha de Registro 7).

O participante CMR, apresentou um elemento de enriquecimento do seu processo criativo ao lançar mão do uso da fala para seu personagem principal, encadeando essa ação ao contexto de sua criação literária: “Ele gritou muito alto: - aaaaaaaaa! Socorro, me leva pro Hospital antes que eu morra” (CMR, Folha de Registro, Folha de Registro 7).

A última oficina, agora sem o momento dialogado e de mediação pedagógica, concentrou o maior número de histórias com elaboração do processo criativo, especialmente no que se refere ao detalhamento e enriquecimento das produções. Foram cinco histórias - GAJ, GJE, GRE, TMD e CBM - ao todo. Um desses exemplos é o participante GAJ, que iniciou sua participação nas Oficinas sem estar alfabetizado, e apresentou uma produção, na última oficina, com importante detalhamento da história, apresentando a personagem e, especialmente apresentando o contexto e o cenário de onde se desenvolve a ação criada: “A menina Lê estava fazendo ginástica em um ginásio. Ela gostava muito de fazer exercícios” (GAJ, Folha de Registro 8). E prosseguiu: “Era noite de natal e ela sentou em volta da árvore de natal, em seu tapete, para abrir os presentes” (GAJ, Folha de Registro 8).

A participante GRE criou uma história com um detalhamento de ação que antecedeu o clímax da história: “Quando acabou a aula, ela foi para a casa. Mas ela não tinha decorado direito a coreografia” (GRE, Folha de Registro 8) e esse detalhamento introduziu as ações que levaram ao clímax, pois a personagem, como não havia decorado a coreografia, resolveu ensaiar em casa e acabou quebrando a perna, a impedindo de se apresentar.

O participante TMD, pela primeira vez escreveu uma história com desfecho feliz, e como de costume nas suas criações, apresentou algumas riquezas de

detalhes e enriquecimento do seu processo de criação. O primeiro exemplo de enriquecimento é a introdução da história e a apresentação detalhada da personagem: “Tudo começa com um casal admirando a sua filha, o quanto ela era bonita, com cabelo cinza e olhos verdes” (TMD, Folha de Registro 8). Depois, TMD apresenta as ações principais em transição temporal: “Até que se passaram dez anos e a menina entrou para a aula de balé” (TMD, Folha de Registro 8) e prossegue: “O tempo passou e ela virou modelo, e depois de completar vinte anos, ela recebeu a notícia de que virou rica” (TMD, Folha de Registro 8).

O participante CBM criou uma história com dois elementos, um de detalhamento e outro de enriquecimento do processo criativo. O primeiro diz respeito à quantidade de jogos que a personagem participou: “Ela foi destaque da competição ganhando 4 jogos” (CBM, Folha de Registro 8) e o segundo é definir a imagem trabalhada na oficina 8 como parte do desfecho da história imaginada: “Ela foi para casa comemorar com a sua família e foi convidada para tirar uma foto artística” (CBM, Folha de Registro, Oficina 8).

Por sua vez, a participante GJE destinou um parágrafo para apresentação do contexto e dos personagens envolvidos na história, o que demonstra importante capacidade de detalhamento e enriquecimento do seu processo de criação: “Era uma vez uma menina que fazia balé com outra menina. Elas tinham a mesma idade, seis anos. O nome delas eram Kethelyn e Carol” (GJE, Folha de Registro 8) e completou: “Elas estavam com suas mães. O nome das mães eram Angélica e Maria. As meninas estavam fazendo estrelinhas com um mortal junto” (GJE, Folha de Registro 8).

A Elaboração do processo de criação foi demonstrada nas produções desenvolvidas pelos participantes da pesquisa nas suas duas principais facetas: o detalhamento e o enriquecimento da atividade criadora. Do ponto de vista quantitativo, o número de histórias com essa característica se manteve estável no decorrer de todas as oficinas. O que nos leva a crer que a Oficina de Criatividade não impactou significativamente nesse quesito.

Contudo, do ponto de vista qualitativo, foi possível constatar uma progressiva capacidade de enriquecimento e detalhamento das histórias desenvolvidas pelos participantes. Se no início das oficinas, a capacidade de elaboração (detalhes e

enriquecimento) apareciam de forma pontual, geralmente através da nomeação de personagens, nas últimas oficinas conseguimos identificar uma capacidade de elaboração de maior densidade, descritiva, engajada com os fatos narrados, articuladas com os elementos da narrativa, conectando ações no texto e contribuindo para uma maior verossimilhança das histórias com o universo real. Nesse sentido, nos parece correto afirmar que as Oficinas de Criatividade contribuíram de forma decisiva para esse resultado, pois impactaram diretamente na capacidade criativa de detalhar e enriquecer as histórias, especialmente através das estratégias de criação trabalhadas entre as Oficinas 4 e 7.

6.3.4 Originalidade e Flexibilidade de criação

Outra característica importante da criatividade é a capacidade de encontrar soluções incomuns, inovadoras ou fora do padrão esperado. Torrance (1996) e Wechsler (2006) denominaram essa capacidade de originalidade e flexibilidade de criação. Nossa pesquisa nos permitiu explorar, compreender e analisar as produções desenvolvidas pelas crianças a partir, também, deste prisma, quer seja, a flexibilidade e a originalidade das soluções dadas pelos participantes para as perguntas geradoras do processo de imaginação e criatividade presente no instrumento de coleta de dados, a folha de registro.

Na Oficina 1, três histórias (LIR, CBM e TMD) apresentaram características de originalidade e flexibilidade. A história criada pela participante LIR, por exemplo, apresentou originalidade por ter tido um desfecho inesperado para o enredo construído: “Um homem pulou no lago e um jacaré mordeu o homem. Todo mundo achava que o homem tinha morrido, mas os policiais não tinham achado o corpo do homem. 4 anos depois ele voltou”. (LIR, Folha de Registro 1). Quando todos os elementos sugeriam a morte do personagem, ele finalmente retorna.

A originalidade da criação do participante CBM encontra-se no fato de articular a imagem da Oficina 1 com um fenômeno contemporâneo, os desafios de canais do Youtube: “Era uma vez um homem que estava no canal do youtube fazendo um desafio que era pular num lago muito sujo. Chegou o grande dia, ele

pulou no lago e ficou todo sujo, mas ganhou milhões de inscritos e fim” (CBM, Folha de Registro 1).

Na história criada pelo participante TMD, apesar de se tratar de uma história de piratas, que não é algo original por si mesma, a originalidade presente encontra-se nas ações descritas, nos detalhes criados, no encadeamento das ações e no desfecho do enredo:

Muito tempo atrás, um navio pirata chegou à costa de uma pequena cidade para escravizar quem ficasse na frente deles. Então, eles pegaram quem eles queriam, e essa pessoa ficou como escrava. Cinco anos depois, o escravo tentou roubar o colar do Capitão e o escravo foi jogado no mar aberto com os tubarões-martelo. Fim (TMD, Folha de Registro 1).

Logo, na Oficina 1 observamos três histórias originais por perspectivas diferentes, uma tendo um final incomum, outra por articular com o contexto contemporâneo e outra por detalhar um conjunto de ações e fatos que surpreendem o leitor.

Já na Oficina 2, apenas o participante TMD produziu uma história considerada original. A originalidade da história criada pelo participante TMD consiste em usar a imagem como um desfecho ou ponto final da história imaginada previamente. O final trágico também é original, pois o enredo que inicia com uma adoção e passa por uma festa de aniversário seria mais propenso a terminar de modo positivo, e o final trágico aparece como um fator surpresa e inesperado. Vejamos na íntegra: “Há muitos anos atrás um casal tinha adotado um filho de 10 anos. Dez anos depois, no aniversário do filho deles, aconteceu uma tragédia. Eles se abraçaram” (TMD, Folha de Registro 2)

Na Oficina 3, um participante criou uma história com flexibilidade e originalidade. O participante CBM desenvolveu uma história com desfecho original. O personagem, um gari no centro de Porto Alegre, encontrou uma lata de lixo de vidro e, ao postar esse achado em uma rede social, se transformou em um fenômeno da internet, transformando-se em dono de uma empresa. A originalidade dessa criação está no fato de articular a imagem do encontro com o fenômeno contemporâneo das redes sociais, tendo o desfecho como uma ascensão social do personagem:

Era uma vez um gari, ele estava no centro de Porto Alegre ajudando as pessoas e ajudando os compradores de latas de lixo. Ele viu uma lata de vidro e tirou uma foto e postou no instagram. Ele ganhou muitas curtidas. Seu nome era Arthur. Com as curtidas ele ficou muito famoso e virou dono de uma super empresa. Fim (CBM, Folha de Registro 3)

O participante TMD, desenvolveu uma história trágica na oficina 4. A originalidade consiste em apresentar um desfecho inesperado e assustador para uma história que se desenvolvia de uma forma positiva e numa crescente melhora na condição do personagem principal, o que levaria a crer em um final feliz, contudo, não foi o que aconteceu:

Cinco anos atrás, um menino de 5 anos tinha sido abandonado pelos seus pais e largado na rua. Ele foi encontrado por uma freira do orfanato. O menino ficou feliz por não estar mais na rua. Só depois de cinco anos descobriram que o menino tinha depressão e depois de dois anos encontraram o corpo do menino esfaqueado duas vezes. Uma no peito e outra no pescoço. Fim (TMD, Folha de registro 4).

A originalidade presente na história criada pelo participante PBE na oficina 5 está na articulação entre a imagem trabalhada na oficina e uma questão presente na sociedade. Para o participante, a imagem de amigos na beira da praia simbolizava uma comemoração pela queda do preço da gasolina. Apesar de não ser algo original em si, pois a discussão sobre o preço da gasolina impactava a vida dos adultos e o participante provavelmente acompanhava isso através dos adultos do seu convívio social, o aparecimento desse elemento na história criada pode ser considerado algo inesperado, diferente e inovador e, por conseguinte, original para uma criança de 11 anos de idade.

A história criada pela participante GJE, na oficina 6, é considerada original por apresentar um desfecho inesperado. Uma criança que ao desaparecer de sua residência e de seus pais terem a procurado por toda a casa, começou a ser procurada pela polícia. Contudo, no decorrer da ação, um dos familiares lembra que não havia procurado em um lugar da casa, o labirinto. A menina desaparecida é encontrada e a originalidade é marcada pelo fato de que não se esperava que os pais não tivessem procurado sua filha em todos os lugares da casa e que justamente em um desses lugares, o labirinto, a criança tenha sido encontrada.

Na oficina 7, a participante GRE desenvolveu uma história que podemos considerar como original devido ao desfecho e a condução do enredo. Primeiramente apresentam-se duas personagens no ponto de ônibus atrasadas para o trabalho e um terceiro personagem aparece para ajudar a resolver esse problema, pedindo um carro por aplicativo. Logo, o enredo sugere que o desfecho da história é a solução do atraso das personagens, porém, ao entrar no carro, um novo problema surge, um sequestro. Ou seja, a criação está carregada de um elemento surpresa que muda o desenvolvimento da história, e, portanto, original:

Era uma vez um homem chamado Guilherme. Ele estava muito apressado, quando viu as duas moças querendo pegar um Uber porque não podiam se atrasar para o trabalho, Guilherme emprestou o celular para elas pedirem o uber. Quando elas entraram, se assustaram, o uber sequestrou elas. Ele pediu 50 mil para as famílias. Todos os familiares deram dois mil e as meninas foram soltas. As meninas estão felizes e abraçaram todo mundo e depois foram denunciar o cara. Depois, os dois foram presos (GRE, Folha de Registro 7).

A história criada pela participante GRE, na oficina 8, apresentou uma ação original que mudou o andamento da história e o estado emocional do enredo. A história começa com uma menina ensaiando para a apresentação de ginástica. Ela retornou para casa e continuou ensaiando pois não havia decorado a sequência de passos, entretanto, quebra a perna em casa e acaba não conseguindo se apresentar. Logo, a originalidade dessa criação consiste em apresentar um desfecho que não era esperado para a história.

Diante da análise das histórias criadas sob o viés da originalidade, algumas considerações são necessárias. A primeira diz respeito ao fato de que o número de histórias consideradas originais não se alterou no decorrer das oficinas. Pelo contrário, a originalidade foi mais presenciada nas primeiras oficinas.

Acreditamos que um dos motivos para isso é que, nas oficinas 4, 5, 6 e 7 - com momento dialogado e mediado pelo professor - o debate entre os participantes já sugeria o enredo a ser constituído nas produções. Ou seja, muitos participantes saíam do momento dialogado já com uma ideia estruturada de história a ser produzida, geralmente as ideias que se materializavam em insights criativos nos momentos dialogados.

Outro ponto de destaque é que a maioria dos participantes que produziram histórias consideradas originais foram as crianças que começaram o ano letivo alfabetizadas e familiarizadas com a leitura e a escrita. Para essas crianças, no que diz respeito à originalidade, as oficinas parecem não ter alterado ou impactado tal característica.

Durante a análise foi possível observar que foram, em linhas gerais, as mesmas crianças que produziram histórias consideradas originais no decorrer de toda a intervenção pedagógica. O que reforça a nossa concepção de que o elemento da originalidade apareceu, independentemente das intervenções da Oficina.

Tal consideração não enfraquece o estudo desenvolvido, pelo contrário, o fortalece, pois para Vigotski (2014),

Existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios. Se considerarmos, ainda, a existência da criatividade coletiva, que reúne todas essas contribuições por si só insignificantes da criação individual, compreendemos que a grande parte de toda a criação humana corresponde precisamente à criação coletiva anônima de inventores anônimos (VIGOTSKI, p.5, 2014).

O autor ainda complementa que “tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que tenha somente uma pequeníssima parcela de novidade, deve-se ao processo criativo humano” (VIGOTSKI, p.6, 2014).

Logo, depreende-se que o fato de não termos presenciado o crescimento de histórias com originalidade e genialidade não corresponde diretamente à ausência de processo criativo. A concepção vigotskiana nos permite compreender que a criatividade, enquanto função psicológica, é fruto de um longo processo de desenvolvimento social, histórico e cultural, e que está presente no cotidiano da nossa práxis. Ou seja, a originalidade é apenas mais uma das inúmeras facetas da criatividade humana, assim como também é a elaboração do processo criativo, os insights como “surgimento espontâneo de imagens” (Vigotski, 2014), a fluência de criação, a resolução de problemas, entre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, sendo a percepção de imagens um estímulo para os processos imaginativos e criadores, tendo como base teórica o livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, de Vigotski.

A presente pesquisa se caracterizou pelo seu caráter aplicado, de tipo intervenção pedagógica, Damiani (2013), cuja finalidade foi contribuir para a solução de problemas identificados na prática pedagógica, onde objetivou-se investigar a contribuição da percepção de imagens, através de oficinas estruturadas, ao desenvolvimento da criatividade.

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi a Oficina de Criatividade, de acordo com a proposta e a concepção identificadas em Salmerón (2020) e Schimidt e Ostronoff (1999) e adaptadas ao contexto escolar. Utilizamos o modelo adaptado por Salmerón (2020) e intitulado “*El Taller de Creatividad: un modelo para la educación artística.*”

Nossa concepção metodológica teve como fundamento as elaborações sobre o método objetivo-analítico, encontrado em Vigotski (2001), que se propôs ao estudo da reação estética e se fundamentou em dois pilares científicos: a psicologia objetiva e o método indireto. O primeiro pilar foi uma forma de oposição à ideia de investigar o objeto de estudo a partir da subjetividade do autor ou leitor, o que não poderia levar a psicologia da arte a formular suas próprias leis e torná-las universais. O segundo pilar, o método indireto, é uma forma de se apartar da ideia da percepção da arte pelo sujeito, e se aproximar do conhecimento científico onde se reconstrói o objeto de estudo para melhor compreendê-lo, o que levaria a abordar metodologicamente a psicologia da arte a partir da obra artística e não dos sujeitos. Então, Vigotski (2001) estrutura o seguinte sentido geral do método, que consideramos adotar em nosso trabalho: 1) parte-se da obra de arte; 2) realiza-se uma análise funcional dos seus elementos e estruturas; 3) recria-se a resposta estética e 4) estabelece-se leis gerais.

Buscamos, no decorrer deste trabalho de pesquisa, fazer esse percurso apontado por Vigotski (2001). Estruturamos nosso trabalho a partir das obras de arte

trabalhadas nas oficinas - as fotografias artísticas - buscando estimular os processos perceptivos dos participantes como elemento propulsor do ciclo descrito por Vigotski (2014) como mecanismo da imaginação criativa (Percepções externas e internas, vivências e experiências dos participantes, dissociação, modificação, associação, combinação e criação).

Nosso segundo passo foi desenvolver a análise funcional dos elementos e estruturas das obras trabalhadas em conjunto com as crianças, através da atividade mediadora presente nas Oficinas de Criatividade. Concebemos a atividade mediadora presente nas oficinas a partir da estruturação feita por Wertsch (2007), em mediação implícita e mediação explícita. Acreditamos que a análise funcional, baseada nas percepções das crianças, através da atividade mediadora, enriqueceu e nutriu as possibilidades criativas e de imaginação das crianças, que foram constatadas nas produções textuais realizadas ao término de cada oficina.

Dando continuidade a concepção metodológica desenvolvida por Vigotski (2001), em relação à Psicologia da Arte, consideramos fundamental promover uma situação de aprendizagem e de criatividade, onde pudéssemos observar e analisar os processos de imaginação e de criatividade desenvolvidos pelas crianças, o que ficou materializado através das produções textuais desenvolvidas pelos participantes ao final de cada oficina realizada.

Na concepção metodológica apresentada por Vigotski (2001) que serviu de fundamento para o nosso trabalho, a última etapa diz respeito ao estabelecimento de leis gerais. Devido às limitações típicas de uma pesquisa de mestrado, bem como as insuficiências deste pesquisador, não objetivamos desenvolver leis gerais acerca dos processos de criatividade e de imaginação observados nas oficinas. Contudo, algumas constatações podem ser elencadas: 1) as percepções objetivas e subjetivas dos participantes em relação às imagens tiveram preponderância na imaginação e na criatividade presente nas produções textuais das crianças; 2) A atividade mediadora, do professor, das oficinas e da relação entre as crianças foram importantes para a capacidade de elaboração e fluência criativa, quer seja, as oficinas de criatividade apresentaram importantes contribuições para que as crianças desenvolvessem histórias com mais acontecimentos encadeados e com maior enriquecimento e detalhamento das ações, dos enredos, cenários e

personagens criados em suas histórias; 3) os “insights” ou o “surgimento espontâneo de imagens” (VIGOTSKI, 2014, p. 30) foram capacidades de associação e combinação (Vigotski, 2014) importantes para o desenvolvimento das criações realizadas pelos participantes tendo relação direta com as histórias criadas e 4) as Oficinas não se mostraram efetivas no que diz respeito a uma dimensão do processo criativo, a originalidade, que para Torrance (1996) significa criar soluções incomuns ou inovadoras para as situações-problemas apresentadas. Observamos que essa dimensão da criatividade, originalidade (Torrance, 1996) ou a criação de “algo essencialmente novo” (VIGOTSKI, 2014, p. 19) não foi afetada significativamente pelas oficinas.

Em relação ao tratamento dos dados coletados, optamos pela Análise Textual Discursiva fundamentada na proposta de Moraes (2003). O procedimento de análise dos dados descrita por Moraes (2003) nos permitiu levar a construção de um metatexto, articulando os sentidos captados com as referências teóricas que fundamentam o tema e o objetivo da pesquisa, como forma de encontrar as respostas que uma pesquisa persegue. Nesse processo, conseguimos formular categorias e subcategorias que contribuiram para o objetivo deste trabalho de pesquisa, o de investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, sendo a percepção de imagens um estímulo para os processos imaginativos e criadores, tendo como base teórica o livro “Imaginação e Criatividade na Infância”, de Vigotski.

A partir das análises, originaram-se três categorias: As percepções da imagem, a ação mediadora do professor e a criatividade através da produção textual.

A categoria “Percepções da imagem” se subdividiu em duas subcategorias, as percepções objetivas e percepções subjetivas. As percepções objetivas dos participantes se estruturam em percepções de espaço, objetos, cores, figuras e ações humanas, e correspondem a análise funcional dos elementos e das estruturas presentes na obra de arte, Vigotski (2001). As percepções objetivas dos participantes durante a interação com o estímulo significativo (Wertsch, 2007) se manifestaram diretamente através dos elementos da narrativa criados nas histórias, especialmente nos cenários, enredos, personagens e ações.

As percepções subjetivas dos participantes se organizaram em sentimentos positivos, sentimentos negativos, estranhamento, nenhum sentimento e outros sentimentos. Verificou-se, no início das oficinas, uma dificuldade dos participantes em perceber, nomear e tomar consciência dos sentimentos suscitados pelas imagens. Consideramos que uma das aprendizagens, mediadas implícita e explicitamente pelas oficinas, foram a capacidade de tornar consciente esse fenômeno psíquico despertado pelas imagens, os sentimentos.

No transcorrer do desenvolvimento das oficinas, na medida em que os participantes se conscientizaram sobre os sentimentos suscitados pelas imagens, e os nomearam corretamente, o enredo das histórias criadas por eles apresentavam relação direta com os sentimentos identificados pelos participantes para cada imagem trabalhada nas oficinas.

Nossa compreensão foi a de que as percepções dos participantes acerca das imagens trabalhadas nas oficinas foram elementos indispensáveis e preponderantes para o processo de imaginação e criatividade que se materializaram nos textos produzidos como processo e produto da nossa intervenção pedagógica.

A categoria “Criatividade e Produção textual” se referiu ao processo criativo presente nos textos produzidos pelas crianças ao longo das oito oficinas realizadas no período de intervenção pedagógica. Analisamos o processo criativo a partir de quatro pilares, a saber, os insights de imaginação criativa, a fluência de criação, a elaboração do processo criativo e a originalidade.

Consideramos que a categoria, bem como as subcategorias, cumpriram fundamental papel na descrição dos mecanismos de criação desenvolvidos pelas crianças nas oficinas, e corroboraram com as elaborações teóricas presentes no livro “Imaginação e criatividade na Infância”, de Vigotski.

A categoria “Ação Mediadora do Professor” sistematizou um conjunto de intervenções pedagógicas desenvolvidas pelo docente com a finalidade de realizar o processo de mediação da Oficina de criatividade, seus conhecimentos, estratégias de criação e os processos de imaginação e criatividade desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. A categoria foi subdividida em duas ações e uma estratégia, quer seja, a ação introdutória do professor, a ação de orientação do professor, as estratégias de criação desenvolvidas na oficina.

Com as discussões apresentadas pela categoria “Ação mediadora do professor” podemos constatar que o processo de mediação - Sforini (2008) e Wertsch (2007) - teve papel relevante para que os participantes pudessem desenvolver de forma sólida o processo de elaboração criativa (Torrance, 1996) e da fluência de criação (Torrance, 1996). Ou seja, as oficinas enquanto espaço privilegiado de mediação, contribuíram de forma significativa para a produção de histórias com maior quantidade de ações encadeadas (Wechsler, 2008), maior capacidade de combinação (Vigotski, 2014) e maior capacidade de enriquecimento e detalhamento das criações (Torrance, 1996).

Entretanto, em relação aos processos de mediação, especialmente a mediação implícita (Wertsch, 2007), nos pareceu exercer importante influência em relação a originalidade (Torrance, 1996) ou “a criação de algo essencialmente novo” (VIGOTSKI, 2014, p.19). Os momentos de fluxo de conversa entre os participantes sobre as imagens, suggestionaram os enredos das histórias, e acabaram por conduzir a criação das histórias por aqui que fora conversado no momento dialogado. Essa compreensão, se justifica também, quando comparamos os resultados da originalidade com as oficinas sem o processo de mediação (Oficinas 1,2,3 e 8). Nessas oficinas, as soluções incomuns, inovadoras e flexíveis apareceram em mais histórias se comparadas com oficinas com momentos mediados de diálogo. De forma sintética, podemos afirmar que, com o transcorrer das oficinas, identificamos uma ambiguidade nos resultados das produções das crianças, por um lado, houve aumento na capacidade de elaboração criativa e de fluência de criação, e por outro, diminuição ou estabilidade, em alguns casos, da capacidade de produzir soluções originais para a situação-problema apresentada.

Essa ambiguidade ou essa relação inversamente proporcional entre elaboração/fluência e originalidade, bem como a compreensão desse processo de forma mais aprofundada, foi uma importante limitação desta investigação. Consideramos que novos estudos possam ser feitos para investigar essa questão que ficou limitada em nossa pesquisa. A originalidade das histórias foi afetada pelas oficinas devido a suggestionabilidade da mediação implícita na reflexão e percepção sobre as imagens ou as crianças, conforme Vigotski (2014), apresentam menor capacidade de imaginação e criatividade se comparado aos jovens e adultos?

Acreditamos que essa pergunta e a busca pela resposta podem colaborar, no futuro, com a superação das limitações apresentadas por essa pesquisa.

Consideramos ser imprescindível o trabalho com ensino de arte na escola, em todas as suas linguagens, desde a produção literária até a linguagem visual, passando pelas artes da cena e a música, pois, como afirma Vigotski (2012) no Livro *Psicologia pedagógica*, a arte estimula uma intensa atividade psíquica nos indivíduos e, por isso, pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de um conjunto de atividades mentais, como a imaginação e a criatividade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice. A medida da Criatividade. IN: PASQUOLI, Luiz. **Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida / Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.
- GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 1989.
- KOBER, Cláudia. **Educação, trabalho e qualificação profissional**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1996
- MARCONI, Maria. LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.
- MARX, Karl. **Escritos económicos menores**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARTINS, Maria; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**. São Paulo, SP: FTD, 2009.
- MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teoria e contextos**. Brasília,, DF: Liber Livro, 2011.

ROSSI, Maria. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

SALMERÓN, Guadalupe De La Cruz Aguilar. **El Taller de Creatividad: un modelo para la educación artística**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 1, p. 129- 146, jan./abr. 2020.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. IN: CAPELLINI, Vera Lúcia & MANZONI, Rosa Maria. **Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Ensino-aprendizagem: Diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru, SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Ângela. (Org.). **Escola com arte: multicaminhos para a transformação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STERNBERG, Robert. **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Roberto Cataldo Costa – 4ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRANCE, E.P. **Cumulative bibliography on the Torrance Test of Creative Thinking**. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas Tomo III**. Madrid: Editora Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WECHSLER, S.M. **Criatividade e psicologia escolar: implicações da pesquisa para a prática**. São Paulo: Coletâneas Anpepp, 2006.

WERTSCH, James. Mediation. IN: DANIELS, Harry. COLE, Michael. WERTSCH, James. **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO PARA PAIS E OU RESPONSÁVEIS

Título do projeto: Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária.

Pesquisador responsável: Dr. Bento Selau da Silva Júnior.

Pesquisador participante: Cleber Melo da Silva

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa / Campus Jaguarão
Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (51) 984519349

Senhores pais e/ou responsáveis,

Seu filho está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária”** desenvolvida pelo Professor **Cleber Melo da Silva**, discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, sob orientação do Professor **Dr. Bento Selau da Silva Júnior**, pesquisador e docente da referida Universidade.

O objetivo central do estudo é investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, tendo a leitura de imagens como estímulo para os processos imaginativos e criadores. O convite à participação se deve ao fato do seu filho ser uma criança matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental, ser aluno do professor Cleber e compor, assim, o público-alvo da pesquisa. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

A participação do seu/sua filho/a consistirá em participar de uma oficina de criatividade, uma vez na semana, durante uma hora, no horário de aula, em dez encontros; responder perguntas de um questionário sobre o desenvolvimento da oficina; avaliar as atividades realizadas com o professor; realizar a produção textual sugerida em cada encontro da oficina. O nome do seu/sua filho(a), assim como dos colegas, não será identificado em nenhum momento, garantindo assim o sigilo. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você e pelos seus/suas filhos(as) prestadas: a) apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades; b) qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e; c) o material coletado será armazenado em local seguro. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. O benefício direto que seu filho terá, ao participar da oficina, é o de desenvolver-se a partir das aprendizagens que serão propiciadas na oficina. Caso, seu/a filho/a ou os/as senhores/as queiram ter mais informações no decorrer do projeto, é garantido, a

qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro aos pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação se seu (a) filho (a). Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Todas as páginas serão rubricadas pelos participantes da pesquisa e pelo pesquisador, tendo a última página a assinatura de todas as partes. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão um relatório à direção da escola contendo as principais informações da pesquisa. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas ao desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Além disto, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Informo que entendi os objetivos e condições de participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa intitulada **“Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária”** e concordo em participar.

() Autorizo a gravação da entrevista e o registro de imagem por foto.

() Não Autorizo a gravação da entrevista e o registro de imagem por foto.

(Assinatura do responsável)

Nome do participante/estudante:

Cleber Melo da Silva – Pesquisador participante

Dr. Bento Selau da Silva Júnior – Pesquisador responsável

Jaguarão, Outubro de 2021

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289
E-Mail: cep@unipampa.edu.br
<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>
Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 7A
Caixa Postal 118Uruguaiana – RS
CEP 97500-970

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária.

Pesquisador responsável: Professor Dr. Bento Selau da Silva Júnior

Pesquisador participante: Cleber Melo da Silva

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (51) 9 8451 9349

Prezado (a) aluno (a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), de um estudo que tem como objetivo investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, tendo a leitura de imagens como estímulo para os processos imaginativos e criadores. Este estudo está associado às atividades do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Jaguarão, sob a supervisão do Professor Dr. Bento Selau da Silva Júnior e aplicado pelo Professor Cleber Melo da Silva. A direção da escola está ciente e permitiu a aplicação da pesquisa. A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar a importância da prática de Oficinas de Criatividade na escola durante as aulas de Artes e para auxiliar, incentivar e disponibilizar experiências sobre esta prática para que outros professores possam inserir a oficina de criatividade como um de seus conteúdos durante as aulas. Sua participação no estudo será relacionada em participar de uma oficina de criatividade, durante 10 encontros, com duração de uma hora (1h), relatar quais foram suas impressões sobre a oficina e produzir um texto ao final de cada um dos encontros. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso você, mesmo com o consentimento dos seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (textos produzidos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do Professor Cleber (51 – 98451 9349). Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão para todos (as) os (as) alunos (as) que participaram da oficina de criatividade do professor Cleber, um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de aulas de dança nas aulas de Artes ou em projetos extracurriculares.

Além disto, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa **“Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária”** assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de 2021.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE 3



O pesquisador Cleber Melo da Silva, responsável pela execução da pesquisa intitulada “*Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária*” solicita autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser coparticipante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ na E.M.E.F. Ministro Rubem Carlos Ludwig – Canoas/RS, autorizo a realização nesta instituição (E.M.E.F. Ministro Rubem Carlos Ludwig) a pesquisa “*Oficina de criatividade com crianças no contexto escolar: desenvolvendo processos imaginativos e criadores através da leitura de imagens e da produção literária*”, sob a responsabilidade do pesquisador Cleber Melo da Silva, tendo como objetivo investigar o desenvolvimento da criatividade em crianças, a partir da implementação de uma oficina de criatividade, tendo a leitura de imagens como estímulo para os processos imaginativos e criadores.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Canoas, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

