

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**JOVENS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA MENTAL:
UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO A PARTIR DE
PRESSUPOSTOS DA CRIATIVIDADE**

CRISTINA MARTINS SIQUEIRA

ORIENTADORA: MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES

Brasília - DF, junho de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**JOVENS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA MENTAL:
UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO A PARTIR DE
PRESSUPOSTOS DA CRIATIVIDADE**

CRISTINA MARTINS SIQUEIRA

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de mestre em psicologia.**

ORIENTADORA: PROFa. Dra. MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:**

PROFa. Dra. MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES - PRESIDENTE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROFa. Dra. ISOLDA DE ARAÚJO GÜNTHER - MEMBRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROFa. Dra. MÔNICA SOUZA NEVES PEREIRA - MEMBRO
IESB - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA

PROFa. Dra. DENISE DE SOUZA FLEITH - SUPLENTE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Brasília - DF, junho de 2008

“Minha dor não dói, sou marginal, sou herói!”

(Rita Lee / Beto Lee)

AGRADECIMENTOS

Ao **MAR**, que me mantém com os pés no chão.

A minha **MÃE**, que sempre incentivou minha criatividade.

A todos meus **FAMILIARES** queridos.

A *todos* meus **PROFESSORES** (desde que entrei na escola), que tanto contribuíram em minha formação pessoal e profissional. Em especial:

BALSEM JUNIOR	compartilhou seu tempo e seus livros.
DENISE FLEITH	contagiu-me com a Criatividade.
EUNICE ALENCAR	mandou-me ler um livro inteiro em inglês. The book is in my life as you.
ISOLDA GÜNTHER	com quem aprendi que o desenvolvimento da Psicologia depende de pessoas intencionadas ao compromisso social.
LUIZ A. CELES	pela reverberação de suas poderosas falas.
MARIZA BORGES	apresentou uma Psicologia de portas abertas para fora. Contou que o tigre havia sido afugentado.
MARISA BRITO	pela paciência e tolerância. Pelo espaço de criação que me concedeu.
MÔNICA NEVES PEREIRA	pelas contribuições a este trabalho.
ROSANA TRISTÃO	pela disponibilidade e escuta amiga.
VÂNIA MACIEL	mostrou-me a escola como lugar de viver e construir esperanças.

Aos professores e alunos da **ESCOLA CLASSE 1 1** que tanto me ensinaram.

À professora **VERA** e aos **ALUNOS** participantes da pesquisa, que me receberam com entusiasmo.

À **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL** onde sempre pude construir meus conhecimentos, seja como estudante seja como profissional.

À **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA** - Espaço ímpar de oportunidades múltiplas de crescimento.

ÍNDICE

Resumo	.....	viii
Abstract	.....	ix
Introdução	.....	10
Capítulo I	Deficiência Mental	15
	Definição de deficiência mental	15
	Terminologias	16
	Definições operacionais	17
	Controvérsias sobre as definições	19
	Incidência da deficiência mental	21
	Processo de diagnóstico	22
	Determinantes da deficiência mental	24
	Síndromes de grande incidência	31
	Síndrome de Down	31
	Síndrome do X-Frágil	33
	Alguns determinantes de impacto social	35
	Violência doméstica	35
	Contaminação por chumbo	36
	Atendimento à pessoa com deficiência mental	37
	Deficiência mental e família	39
	Deficiência mental e educação	42
Capítulo II	Criatividade e Educação	46
	Definições de criatividade	46
	Referências históricas	52
	Alcance da criatividade	58
	Importância e promoção da criatividade na escola	61
	Critérios para promoção de criatividade	68
	Indicadores cognitivos	69
	Indicadores sócio-afetivos	72
	Estratégias recorrentemente sugeridas	76
	Criatividade, educação e deficiência mental	86
Capítulo III	Metodologia	92
	Referencial metodológico	92
	Questão de pesquisa	94
	Construção de indicadores qualitativos de criatividade	95
	Método	98
	Participantes	98
	Construção dos dados	100
	Análise dos dados	102
Capítulo IX	Resultados e Discussão	104
Capítulo V	Considerações Finais	149
Referências	.....	153
Anexos	.....	165

RESUMO

Objetivou-se construir e analisar um projeto de intervenção em um grupo de jovens com diagnóstico de deficiência mental, a partir de recursos da área da Criatividade. Participaram duas mediadoras (a professora e a pesquisadora) e dez estudantes de uma Classe Especial de uma escola pública do DF. Dezoito encontros realizados duas vezes por semana foram filmados. Pré-planejados, abordaram temas de interesse de jovens. Foram empregadas metodologias Quantitativa e Qualitativa: análises estatísticas por meio do SPSS e métodos qualitativos Observação, Interpretação e Video-filmagem. Analisou-se treze encontros sob três períodos (*inicial*, encontros 1, 2, 3, 4, 5; *intermediário*, 6, 7, 8, 9; e *final*, 13, 14, 16, 17). Os resultados indicaram diferenças significativas na *quantidade* das participações criativas dos estudantes (*fluência*), avaliadas por meio do Teste t pareado, ocorrendo aumento significativo de participações do período intermediário para o final e do período inicial para o final. O teste apontou diferenças significativas em características *sócio-afetivas* do período final em relação ao inicial. Houve crescimento significativo em *flexibilidade* nas participações dos estudantes entre os três períodos. Ocorreram, significativamente, mais participações com *elaboração* no período final em comparação com o intermediário. Diferenças significativas nas participações com *crítica* ocorreram, apenas, no período intermediário em comparação com o período inicial. Não foram encontradas diferenças significativas de participação em termos de *originalidade*. A Video-filmagem permitiu observar que os estudantes estabeleceram responsabilidade mútua quanto aos objetivos do projeto, que demonstraram condições de identificar e solucionar problemas, de se defender diante de situações adversas impostas por seus pares, de se expressar com auto-estima, de auto-refletir, de agir com autonomia, de construir novos conceitos, de fazer projetos para o futuro, de compreender convenções sociais, de relacionar vivências do grupo com experiências práticas da vida, de empregar qualidade na realização de tarefas, de corresponder com propostas desafiadoras e atender a altas expectativas de desempenho. As mudanças observadas durante o projeto foram, multidirecionalmente, associadas à situação de grupo, às interações pessoais, à mediação, aos temas e aos recursos da Criatividade utilizados. Desfavoreceram o trabalho de intervenção: interferência de barulhos externos, falta de condições ambientais propícias da escola, interferência de mães em algumas atividades, tratamento diferenciado com alguns alunos percebidos como vulneráveis, tempo reduzido para pensarem e agirem de modo criativo, planejamento excedente de atividades, orientações rápidas de procedimentos e presença de estudante em condições psicológicas muito desviante da maioria do grupo. De modo geral, pode-se argumentar que ocorreram ganhos no desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo dos jovens durante o projeto. Conclui-se que os recursos da Criatividade fomentam desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência mental e favorecem o trabalho de intervenção educacional.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to construct and analyze an intervention project with a group of teenagers diagnosed with mental disability, utilizing resources from the area of Creativity. Participants were two mediators (the teacher and the researcher) and ten students from a special class in a public school in Brazil. Eighteen encounters that occurred twice a week were filmed. The preplanned encounters dealt with topics of interest for young students. Quantitative and qualitative methodology was employed: statistical analysis by means of SPSS and qualitative methods of observation, interpretation and video recording. Thirteen encounters were analyzed over three periods (initial - 1, 2, 3, 4, 5; intermediate - 6, 7, 8, 9; and final - 13, 14, 16, 17). The results indicated significant differences in the quantity of creative participation of the students (*fluency*) evaluated by the paired-samples t. Test, which indicated a significant increase in participation from the intermediate period to the final period and from the initial to the final. The test also pointed out significant differences in the *social-effective* characteristics from the final period in relation to the initial period. There was significant growth in flexibility in the participation of the students between the three periods. There occurred significantly more participation with *elaboration* in the final period in comparison to the intermediate one. Significant differences in *critic* occurred only from the intermediate period in relation to the initial period. None of the comparisons showed any significant differences of participation in terms of *originality*. Videotaping permitted observations that showed students establishing mutual responsibility with relation to the objectives of the project, that demonstrated conditions to identify and solve problems, to defend themselves in adverse situations imposed by their partners, express themselves with self esteem, self reflection, act autonomously, form new concepts, do projects for the future, understand social conventions, relate group experiences to practical life experiences, do good quality activities, accept challenges and correspond with high expectations of performance. The changes observed during the project were multidirectional associated to group situations, personal interactions, mediation, utilizing the themes and resources of Creativity. There were unfavorable factors in the intervention project: interference from outside noise, lack of propitious environmental conditions in the school, interference from mothers in some activities, different treatment of some students perceived as vulnerable, reduced time for thinking and acting in a creative mode, excessive planning of activities, rapid orientation for the procedures of the activities and the presence of students in psychological conditions differing from the majority of the class. In general, there were gains in the socio-affective and cognitive development of the students during the project. In conclusion, the resources of Creativity increases school development of the students with mental disability and favors educational intervention work.

LISTAS DE QUADROS, TABELA E ANEXOS

QUADROS

Quadro 1 - Indicadores qualitativos de criatividade	97
Quadro 2 - Resumo de informações sobre os estudantes	99
Quadro 3 - Frequência e gráfico de médias das participações criativas	128
Quadro 4 - Distribuição de percentagens da fluência e taxas brutas das subcategorias das características de criatividade	132

TABELA

Tabela 1 - Média, Desvio Padrão, Valor t e Grau de Significância das categorias criativas	131
---	-----

ANEXOS

Anexo 1 - Formulário de autorização institucional para realização do projeto	166
Anexo 2 - Autorização dos pais para participação dos alunos em projeto e em pesquisa	167
Anexo 3 - Proposta aos pais de trabalho conjunto	168
Anexo 4 - Planejamento geral do projeto de intervenção em grupo	169
Anexo 5 - Exemplo de um planejamento semanal	170

INTRODUÇÃO

Tomando a relevância da criatividade para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano como pressuposto central, pretendeu-se construir e analisar um projeto de intervenção educacional em grupo com jovens com diagnóstico de deficiência mental, utilizando recursos da área da Criatividade.

O termo *Criatividade*, no presente estudo, é tratado simultaneamente como uma área de conhecimento enraizada na Psicologia e como o objeto de estudo dela, sendo geralmente grafado com letra maiúscula para se referir à área.

A idéia de elaborar este estudo surgiu a partir de minha experiência de trabalho, desenvolvida durante sete anos numa escola pública regular da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, que fora designada como *escola integradora* em 1995. A escola contava com uma classe especial em sistema de *Integração Parcial* (classe de estudantes do ensino especial dentro de uma escola regular) e um serviço de apoio educacional para estudantes do Ensino Especial em sistema de *Integração Total* (inseridos em classes regulares). O serviço de apoio era realizado por duas profissionais: uma professora de atividades e uma psicóloga que atendiam estudantes com diagnóstico de deficiência mental a partir de relatórios encaminhados por uma equipe regional de avaliação da rede de ensino.

Assumindo a vaga na referida escola, para trabalhar no atendimento a estudantes do Ensino Especial integrados em classes regulares, não encontrei orientações sistematizadas para o trabalho. Com a lista de estudantes nas mãos e diante do desafio de transpor o conhecimento teórico à prática de um trabalho que considerava melindroso e difícil, busquei a ajuda de professores na Universidade de Brasília.

Fui orientada a primeiramente observar para compreender as necessidades de cada aluno, depois focar eficiências ao invés das deficiências, a trabalhar com grupos heterogêneos e utilizar as diferenças entre os estudantes para potencializar novas aprendizagens.

Associando estudos de criatividade que vinha fazendo com a nova experiência de trabalho, experimentei utilizar alguns exercícios da Criatividade com esses estudantes e percebi que conseguiam dominar os desafios propostos, às vezes, necessitando de algumas adequações. Um aluno que criou um novo animal e deu-lhe o nome de Lubar, nome parecido com o nome de um estudioso da Criatividade (Lubart), particularmente, vivificou minha intenção de trabalhar criatividade com esses estudantes. A partir de então, passei a sempre associar uma tarefa de criatividade com outras atividades que desenvolvia.

Passei a ouvir reclamações de alguns pais de que seus filhos estavam ficando desobedientes, atrevidos, lhes enfrentando e respondendo, justamente no momento em que percebia que os mesmos progrediam no atendimento. Num dia seguinte a uma atividade onde uma aluna inventou um novo final para uma história sobre abuso sexual de menores, ela chegou à escola fora de seu dia de atendimento e de súbito disse: "tia, virei esperta!"

Perguntei, "como assim?" (sem lembrar que ela se referia à personagem *esperta* da história que trabalhamos), então acrescentou: "fui na polícia e entreguei meu pai". Fiquei surpresa porque não sabia que a aluna sofria abuso. Sua mãe chegou em seguida para alertar-me a tomar cuidado, porque seu marido, contrariado, vinha alegando que a culpa pelo ocorrido devia ser da psicóloga que estava colocando "coisas" na cabeça de sua filha.

Mais à frente ocorreu outra situação decorrente de uma atividade de criatividade, que me surpreendeu: uma aluna com Síndrome de Down, bastante comprometida, desenhou corretamente uma quantidade grande de borocochôs, demonstrando muita satisfação, embora não tivesse expressado corretamente a definição de borocochô. Borocochôs são personagens de um exercício de criatividade que consta no livro de Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999).

Esses e outros casos foram exemplos de estudantes que alcançaram resultados importantes dentro do trabalho de Apoio. Vários estudantes chegavam ao atendimento em situações de extrema dependência, vulnerabilidade, sofrimento pessoal e familiar, e saíam com desenvolvimento escolar e pessoal diferenciado, o que parecia ter relação com as estratégias da Criatividade empregadas.

Paralelamente a essa experiência, observava na escola os estudantes da classe especial apresentando mudanças bem menos expressivas em comparação aos estudantes que iam à escola no horário contrário para as atividades do Apoio. Durante sete anos em que atuei nessa escola, vi estudantes que permaneceram sete anos na mesma classe especial. Os estudantes da classe não podiam participar do serviço de apoio, sob justificativa institucional de que já eram beneficiados com a redução do número de estudantes na classe.

Os profissionais do Apoio recebiam várias solicitações de professoras para orientarem pais e atenderem estudantes da classe especial por problemas diversos, que extrapolavam a dimensão pedagógica. As solicitações procediam, mas não era possível atendê-las, devido ao elevado número de estudantes em integração total e famílias que já atendiam.

As professoras reclamavam muito das famílias e atribuíam culpabilidade a elas pelas condições adversas que enfrentavam com estudantes da classe especial, uns superprotegidos, outros desamparados. Alguns ficavam horas na escola depois do horário esperando que seus responsáveis viessem buscá-los, outros desapareciam semanas da escola, outros apresentavam sérios problemas de saúde que, sem providências, interferiam recorrentemente na sala de aula. Estudantes com graves comprometimentos psicológicos foram inseridos na classe, estudantes com diagnóstico de Transtorno de Atenção e Hiperatividade, também. Percebia-se que não somente os estudantes e famílias precisavam de apoio, mas também, as professoras que, muito embora estivessem com a classe por opção, com interesse e afeição pelos estudantes, não dispunham de formação adequada e ainda arcavam sozinhas com responsabilidades que extrapolavam a função do professor.

Nessa realidade, o que mais incomodava era perceber a falta de perspectiva para os estudantes da classe especial, para os quais a escola não conseguia cumprir seu papel de garantir-lhes acesso ao saber sistematizado e de instrumentá-los para interferir de modo ativo

na sociedade. As professoras da classe não sabiam mais o que fazer. Não avançavam os estudantes, justificando que não apresentavam o necessário domínio dos conteúdos curriculares. Esperavam os estudantes atingirem quinze anos para enviá-los à classe especial para maiores de quatorze. Era comum ouvir preocupações com conteúdo e com imagem pessoal, como: "o que o professor da turma regular irá pensar do professor anterior que promoveu aluno sem reais condições de cursar aquela série?"; preocupações com responsabilização: "quem vai se responsabilizar com o que poderá acontecer com um aluno do ensino especial no ensino regular?"; complacência e preocupação: "coitado desse aluno na sala regular, vão cair matando sobre ele!"; baixo conhecimento e preconceitos sobre deficiência mental: "ele não tem memória, a gente ensina uma coisa num dia, e no outro já não sabe mais nada. Só tem tamanho, mas a mente é de três anos. Na escola regular, quem vai vigiar se inventar de namorar, porque a sexualidade é superaguçada".

O fato de trabalhar em conjunto com a professora da sala de recursos, com estudantes com deficiência mental, observando resultados efetivos com a utilização de estratégias da Criatividade, motivou-me a: elaborar um projeto e desenvolvê-lo com estudantes da Classe especial, que, pressupostamente, apresentam um maior nível de comprometimento; verificar se os *recursos* da Criatividade (compreendidos como exercícios, técnicas, estratégias, indicadores de criatividade e pressupostos da área), aplicados ao trabalho de intervenção educacional, fomentam desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo destes estudantes; e também avaliar e aprimorar um trabalho que já vinha realizando.

A configuração do Projeto como uma intervenção, e não como um *Programa de Criatividade*, embora nesse inspirado, foi pensado devido à condição da deficiência mental, em função de sua representação social e realidade escolar (marcadas por estigmas, subestimação, situação de grave desvantagem educacional, baixo conhecimento do funcionamento da sociedade, autoconceito negativo, baixas perspectivas de futuro), demandar apoio no seu processo de escolarização. Apoio esse, no presente estudo, traçado como uma pesquisa concebida como uma intervenção educacional não restrita ao pedagógico e deliberada a oportunizar engajamento numa experiência mediada por profissionais e partilhada com pares, na intenção de provocar condições de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no contexto escolar.

A diferenciação entre programa de criatividade e projeto de intervenção ocorre, portanto, devido ao fato do termo intervenção, no presente estudo, pressupor um trabalho configurado como um modo de apoio educacional especializado ao educando com necessidade educacional especial, que busca gerar condições de melhor aproveitamento da experiência educacional, exercitar processos de leitura e escrita, aproveitar situações para trabalhar de modo integrado conceitos de diversas disciplinas, provocar reflexões sobre atitudes e valores presentes em ações e representações das relações interpessoais, enfim, apoiar o desenvolvimento de uma formação humana capacitada ao exercício da cidadania, ultrapassando, portanto, o objetivo de estimular criatividade.

Nesse estudo, a previsão da situação de grupo foi escolhida por propiciar contexto de interações e favorecer a formação de relações interpessoais, por apoiar a construção de proposta conjunta de ação em direção a objetivos, por agilizar a identificação de valores, crenças, medos, por favorecer a articulação de estratégias de incentivo à elaboração de condições de mudança e crescimento, e por se constituir em uma situação adaptada à necessidade institucional de trabalhar com toda a classe de estudantes.

A concepção de que a ação interventiva, a interação social e o trabalho de grupo se constituem importantes estratégias para o desenvolvimento da criatividade, vem cada vez mais tendo respaldado na literatura (Alencar & Fleith, 2003b; Martínez, 2004; Neves-Pereira, 2004; Runco & Charles, 1997; Zanella, Lessa & Da Ros, 2002). O trabalho em grupo favorece e agiliza as possibilidades de mudança e o desenvolvimento da criatividade:

O número de idéias apresentadas pelo indivíduo é maior quando ele trabalha em grupo do que isoladamente. Isso porque, quando se está em grupo, há troca de idéias e sugestões que podem levar a variações e modificações das idéias originalmente apresentadas, o que possibilita aos indivíduos novas associações e novas possibilidades de idéias. (Osborn, citado em Alencar & Fleith, 2003b, pp.186-187)

A criatividade no projeto foi concebida tanto como referencial para fomentar desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos participantes, quanto como uma forma de intervenção criativa (no sentido adjetivo), por meio da utilização de estratégias variadas como: produção coletiva de diferentes cenários para os encontros, utilização de procedimentos e materiais diversificados, emprego de propostas de atividades desafiadoras (visando mobilizar desenvolvimento potencial e não apenas explorando desenvolvimento real ou concreto) e estratégias de intervenção que atendam necessidades específicas do grupo.

Conforme indica a literatura, estudos da Criatividade têm grande alcance sobre vários aspectos da vida, podendo gerar implicações práticas em diversas áreas do conhecimento (Lubart, 1999; Martínez, 2003). Na Educação aplica-se a várias disciplinas como instrumento de potencialização da aprendizagem, favorecendo desempenho e ampliando recursos cognitivos. Profissionais da Educação, quando conhecem estudos dessa área e dominam seus recursos práticos, são beneficiados em seu próprio desenvolvimento, em sua condição de tornar seu trabalho mais efetivo e ao mesmo tempo mais prazeroso, assim como, em estimular o aluno na integralidade de suas possibilidades cognitivas, sociais e afetivas, estendendo habilidades e construindo competências.

Não há um número expressivo de estudos nacionais nem internacionais da área da Criatividade envolvendo estudantes com deficiência mental, havendo necessidade premente de pesquisas envolvidas com a compreensão da relação da deficiência mental com a criatividade, e com formas de viabilização deste importante recurso a favor de sua educação, uma vez que há concordância na literatura quanto a criatividade poder ser estimulada e

desenvolvida com *todas* as pessoas (Alencar, 1990), além de várias pesquisas (Fleith, Renzulli & Westberg, 2002; Hunsaker, 2005; Neves-Pereira, 1996; Puccio, Wheeler & Cassandro, 2004; Scott, Leritz & Mumford, 2004a) constatarem que programas de desenvolvimento de criatividade favorecem desempenho escolar de estudantes via desenvolvimento de pensamento criativo, de capacidade de resolver problemas, de ver sobre diferentes prismas, abertura de novas perspectivas de futuro, mudanças de atitudes e de comportamentos, dentre outros ganhos.

Se a criatividade favorece aprendizagem e desenvolvimento, quanto menos desenvolvida a aprendizagem, mais se precisa de criatividade. Assim, os estudantes com deficiência mental, sobretudo aqueles com comprometimentos acentuados, requerem intervenções criativas, e os profissionais que atuam com eles precisam compreender como intervir com mais eficiência e rapidez para diminuir prejuízos decorrentes de situações de desvantagem escolar. Assim como não se pode negar às pessoas com deficiência o acesso às tecnologias, também, os recursos da Criatividade precisam estar disponíveis a elas, a fim de que não fiquem à margem de alternativas capazes de favorecer seu desenvolvimento e melhorar sua qualidade de vida.

A relevância do presente estudo sustenta-se com base em quatro considerações: (a) necessidade de desenvolver e compreender um trabalho de intervenção educacional que englobe criatividade como possível recurso favorecedor do desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência mental, (b) no consenso de que os estudos da Criatividade contribuem na compreensão dos processos psicológicos e fornecem instrumentação para favorecer aprendizagem e desenvolvimento, (c) na necessidade de estudantes com deficiência mental desenvolverem pensamento criativo e fazerem uso de sua criatividade, e (d) na constatação da escassez de estudos nessa direção.

Acredita-se que este estudo poderá contribuir para a área da criatividade ampliando suas bases de conhecimento sobre o aproveitamento dos recursos da criatividade em favorecimento do desenvolvimento de todas as pessoas, ampliando o conhecimento sobre eventuais circunstâncias específicas envolvidas na promoção de criatividade com alunos com deficiência mental.

Concepções atuais das áreas da Criatividade, Ciência do Desenvolvimento Humano e da Educação constituem-se nas principais referências que fundamentam este trabalho, admitindo-se contribuições multidisciplinares importantes à compreensão do complexo fenômeno da deficiência mental e suas implicações na prática educativa.

CAPÍTULO I - DEFICIÊNCIA MENTAL

DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Não há uma definição única de deficiência mental. As definições vêm se transformando ao longo do tempo, de acordo com os diferentes momentos e contextos históricos, variando também com o tipo de enfoque - médico, social, psicogenético (Carvalho & Maciel, 2003; Jannuzzi, 2004; Silva & Dessen, 2001; Tunes, Rangel & Souza, 1992). De modo que a questão "o que é deficiência mental?", ainda hoje, é uma discussão em aberto.

Na literatura corrente predomina a tendência dicotômica na construção do conhecimento sobre a deficiência mental. Por um lado, a visão médica com fundamentação de base orgânica, por outro, a visão social com fundamentação político-econômica. O conceito de deficiência mental caminha historicamente no embate dessa polaridade com perdas e ganhos; ora, a visão social subestimando a importância e o impacto dos fatores biológicos; ora, a visão médica não observando a implicação dos fatores sociais, históricos e culturais sobre o que é considerado deficiência do indivíduo.

Paralelamente a essa divisão de plano de fundo, vem se fortalecendo a crítica da visão dicotômica, que ora sustenta anseios adversários, ora inspira expectativas interacionistas. Instala-se com força cada vez maior uma discussão epistemológica que questiona os pressupostos positivistas, pretensamente hegemônicos, sobre ciência, abrindo novas possibilidades de condução e compreensão do conhecimento em Psicologia (Brockmeier & Harré, 2003; Fávero, 2005b; González Rey, 2003).

Fávero (2005b) discorre sobre a rejeição da tese dualista sobre a qual o homem é visto como um complexo de duas substâncias (corpo e espírito, mente e corpo, conseqüentemente, pensamento e linguagem, indivíduo e sociedade), destacando a importância desta discussão na construção teórico-metodológica do conhecimento em Desenvolvimento Humano. Na mesma direção, González Rey (2003, 2005) faz referência ao embate dialético, reconhecido ou não, que permeia a construção de conceitos em Psicologia, destacando que a produção do conhecimento apenas tem sentido em relação a um corpo teórico constituído num conjunto de concepções epistemológicas, nunca neutra nem desvinculada de subjetividade.

Esta discussão implica o conceito de deficiência mental na medida em que este não pode ser visto de modo isolado, sob um único foco de explicação. Portanto, vislumbra-se a importância dos vários enfoques que vieram compondo a evolução desse conceito complexo, controverso e aberto, sem pretensão de coordená-los numa convivência harmoniosa, mas, procurando refletir sobre regularidades e irregularidades nele imbricadas e sobre os diferentes sentidos que pode assumir dependendo dos contextos em que tiver inserido.

É necessário que nos libertemos da postura organicista no que ela tem de fatalismo e unitarismo etiológico. Mas, é preciso não resvalar para uma metafísica da deficiência, avessa à abordagem psicogenética por ignorar os processos orgânicos de maturação, coordenação e efetuação e mesmo a etiologia orgânica de um grande número de deficiências mentais... Se para algo deve servir um conceito ou definição da deficiência mental é apenas sobre este aspecto do homem que deve ser baseado o conceito, o diagnóstico e a classificação. (Pessotti, 1984, p. 194)

TERMINOLOGIAS

Neste estudo optou-se pelo uso do termo *deficiência mental* devido ao amplo emprego, tradição e reconhecimento na literatura. Bastos e Deslandes (2005) concordam que a terminologia deficiência mental tem amplo reconhecimento científico e a expressão *pessoa com deficiência mental* encontra-se entre as preferências. Porém, a terminologia que se utiliza não sobrepuja a importância da avaliação da concepção de homem que está vinculada ao conjunto de qualquer trabalho, teórico ou prático. As terminologias são didaticamente necessárias e de uso coletivo. Além disso, não é excessivo lembrar que a conveniência recomenda o tratamento pessoal de pessoas com deficiência por seu nome próprio.

Várias críticas e questionamentos foram levantados sobre as terminologias empregadas para identificar pessoas com deficiência mental, denunciando o estigma social a que sempre foram submetidas, expresso não somente pela utilização de nomenclaturas carregadas de significados pejorativos, mas principalmente pelas práticas excludentes que mantiveram pessoas com condições diferentes à margem da sociedade.

Martins (1996) cita Van Steenlandt para apontar que se encontra facilmente na história da humanidade referências a pessoas com deficiência mental consideradas como: "seres subumanos, degeneração da raça, como objetos de medo e temor, ameaça para a espécie, objetos de ridículo, merecedores de piedade, destinatários da caridade pública, eternas crianças, seres deficitários ou incompletos, como inocentes perpétuos..." (p. 27). Carvalho e Maciel (2003) chamam atenção que concepções arcaicas de deficiência mental ainda hoje estão na base de idéias atuais.

Em novembro de 2006, a American Association on Mental Retardation (AAMR) mudou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) e passou a assumir uma maior preocupação com a repercussão social negativa da terminologia *retardo mental*, buscando também divulgar o caráter desenvolvimental da deficiência intelectual. A Associação passa a concordar que não há uma terminologia ideal, afirmando que a nomenclatura proposta é simplesmente menos estigmatizante, que sua intenção vai além da linguagem e busca incentivar atitudes mais positivas, aprofundar a

discussão da *inclusão* e aceitação dessas pessoas na sociedade, assim como educar pessoas com atitudes negativas ou neutras quanto à questão.

Ao longo do tempo, várias tentativas de mudanças de terminologias foram tentadas para se referir a essas pessoas. Nenhuma foi capaz de ocultar preconceitos ou ser considerada satisfatória. Não se encontram nomenclaturas ideais para a questão, uma vez que os rótulos ou classificações geralmente implicam reduções e generalizações impróprias. As críticas, entretanto, suscitam reflexões sobre idéias, crenças, significados implicados com termos como atraso mental, retardo, deficiência mental, deficiência intelectual, incapacidade intelectual, excepcional, portador de necessidade especial, entre outros mais antiquados como retardado, mongolóide, demente, débil mental, estúpido, imbecil, idiota, bobo.

Se pela própria imprecisão, a questão da terminologia pode se tornar irrelevante, não deixa de ter implicações diretas na vida de pessoas que são, inadvertidamente, referidas por meio de classificações inconvenientes para o tratamento pessoal. Designações essas que empregadas insensivelmente ou de modo pejorativo, mesmo dentro do campo científico, caem no senso comum traduzidas como modos de tratamento aviltantes, cujo peso cultural não poupa sofrimento pessoal nem social. Nesta direção, Jerusalinsk (citado em Silva, 2005) critica: "Se na antiguidade grega, as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência" (p. 134).

DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

As definições de "Retardo Mental" propostas pela Associação Americana de Retardo Mental têm sido amplamente utilizadas, sendo seus critérios de diagnóstico internacionalmente e frequentemente recomendados.

A definição da AAMR, proposta em 1992, foi muito popularizada influenciando vários documentos, inclusive no Brasil:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (Brasil, 1995, 1997, 1999)

Carvalho e Maciel (2003) afirmam que modelos oriundos da AAMR vêm agregando sucessivas inovações e avançando expressivamente em comparação a suas versões anteriores.

Luckasson e cols. (citados por Carvalho & Maciel, 2003) resumem a definição de deficiência mental da AAMR/2002: "deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (p.150).

A AAMR, versão 2002, explica a deficiência mental segundo cinco dimensões: I - habilidades intelectuais (avaliada por testes psicométricos de inteligência, padronizados e adaptados à realidade da população avaliada, considerados necessários, mas não suficientes); II- comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); III- participação, interações, papéis sociais (relacionados com a avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, sua participação na comunidade em que vive); IV- saúde (investigação mais ampla das condições de saúde física e mental); V- contextos (consideração das condições em que a pessoa vive, a partir de uma perspectiva sistêmica).

A Associação prescreve sistemas de apoio (intermitentes, limitados, extensivos, pervasivos) como condições mediadoras entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo, afirmando que os apoios desempenham papel essencial para que a pessoa responda às demandas ambientais, além de cumprir a função de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência mental ao longo da vida.

A Associação Americana de Psiquiatria, por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (2002), baseando-se pela AAMR, define:

A característica essencial do Retardo Mental consiste em um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais / interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (Critério C) (p. 73).

Na Organização Mundial de Saúde Genebra, em seu manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10 (1993):

Retardo mental é uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (p.221).

Os manuais médicos classificam o retardo mental em quatro níveis de gravidade, leve, moderado, grave, ou, profundo.

CONTROVÉRSIAS SOBRE AS DEFINIÇÕES

Paralelamente ao reconhecimento na literatura corrente quanto à relevância teórico-prática das definições operacionais da deficiência mental, corre vasta polêmica quanto às mesmas, devido à possibilidade de generalização da *limitação* ou *retardo mental* ao funcionamento global da pessoa, devido a deficiência ser atribuída exclusivamente ao indivíduo. Questiona-se, também, as classificações de níveis de intensidade da deficiência, por repercutirem como conceitos estigmatizantes que simplificam complexas possibilidades de modulações humanas, envolvidas com circunstâncias sociais, históricas, culturais e peculiaridades subjetivas. Muitas críticas são dirigidas ao entendimento de deficiência mental como subproduto do conceito de inteligência (Tunes & cols., 1992).

O avanço da própria concepção de inteligência, que veio mostrando a complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos com este construto, confronta a avaliação desta com base unicamente em medidas padronizadas de capacidade intelectual. Conforme Alencar (1993), Guilford, já na década de 50, chamou atenção de que a inteligência é muito mais ampla do que os fatores medidos pelos testes. Mais recentemente, Howard Gardner retoma a polêmica sobre inteligência unidimensional, com a teoria das inteligências múltiplas (Feldman, 2003). Além disso, o emprego de medidas de inteligência como critério central na identificação da deficiência mental elege o funcionamento cognitivo como critério prioritário para se apreciar a eficiência geral da pessoa, em detrimento de aspectos afetivos, sociais, capacidades práticas, características de personalidade, dentre outros.

Se não é possível, ainda hoje, delimitar a magnitude do que se considera inteligência, menos ainda é possível delimitar as possibilidades e capacidades humanas. Além disso, questiona-se se, diante das diferenças de oportunidade e experiência acadêmica, a população sem comprometimento realmente pode oferecer um parâmetro de comparação válido para avaliar desempenho de pessoas com deficiência mental.

No Brasil, o MEC, que tradicionalmente empregava as definições propostas pela Associação Americana, mais recentemente, vem também questionando definições clássicas e afirmando não haver uma definição única para deficiência mental, bem como, admitindo a necessidade da perspectiva multidisciplinar para melhor compreendê-la:

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tampouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentais, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição... a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. (Brasil, 2006a, pp. 10-11)

Cresce na sociedade uma preocupação com a repercussão social das terminologias e com os complicantes decorrentes de definições restritivas. Surgem tentativas de aperfeiçoamento das definições e de implementação de classificações mais abrangentes.

A Convenção da Guatemala define deficiência como: "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (Decreto 3956 de 08 de outubro de 2001).

A legislação educacional adota a definição de *Educandos com Necessidades Educacionais Especiais*, a qual engloba a deficiência mental:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001).

... com a adoção do conceito de *necessidades educacionais especiais*, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica... (Brasil, 2006b, P. 318)

No presente estudo, a deficiência mental é concebida como um fenômeno implicado tanto com fatores biológicos, como com fatores ambientais, sociais, históricos e culturais interagindo simultaneamente. Uma compreensão mais ampla da deficiência mental requer uma apreciação crítica de contribuições multidisciplinares, conhecimento do percurso histórico deste conceito e das várias abordagens teóricas que o discutem. Considera-se a importância prática das definições operacionais, sobretudo das que postulam múltiplos critérios de avaliação, não restringindo deficiência mental a baixo nível intelectual nem a uma condição resultante de limitações atribuídas unicamente à pessoa.

INCIDÊNCIA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A incidência da deficiência mental, em países desenvolvidos, é estimada em torno de 2 a 3 % da população geral. A incidência de deficiência mental em países pobres é bem maior, devido a condições precárias de vida, que podem gerar graves limitações, principalmente, no desenvolvimento de crianças pequenas ou em gestação.

As estimativas geralmente correspondem às deficiências mais severas, ficando os níveis menos acentuados, muitas vezes, fora das estatísticas (Inlow & Restifo, 2004; Machado de Moraes, Magna & Marques-de-Faria, 2006; Vasconcelos, 2004). Muito da variação nas estimativas da deficiência mental ocorre em função da dificuldade do diagnóstico da deficiência mental leve, devido ao mesmo ser dispendioso e difícil, principalmente para populações de baixa renda (Ropers & Hamel, 2005).

No Brasil, os dados estatísticos sobre pessoas com deficiência ainda são imprecisos. Apesar dos estudiosos concordarem com a estimativa internacional, admite-se a ocorrência de 8 a 10% de deficiência mental em nosso país. O Censo Demográfico de 2000, numa população de 169.799.170 pessoas, aponta aproximadamente 24,5 milhões de pessoas com deficiência ou 14,5 % da população total (dados que ultrapassam o índice da ONU, 10% da população geral). Dessas pessoas, 8,3 % foram declaradas como apresentando deficiência mental. Quanto a gênero, os resultados do Censo indicam que há predomínio de homens quanto à deficiência mental.

É consenso na literatura que a deficiência mental é mais comum no sexo masculino (DSM IV, 2002; Vasconcelos, 2004). Ropers e Hamel (2005) afirmam que defeitos ligados ao cromossomo X são considerados importantes causas genéticas de deficiência mental, o que se relaciona com o fato dela ser mais comum no sexo masculino do que no feminino, uma vez que a mulher pode ter as alterações compensadas por genes normais no segundo cromossomo X, possibilidade inexistente para o homem que possui os cromossomos sexuais XY.

Estudiosos mostram-se otimistas quanto a uma maior precisão diagnóstica e estatística da deficiência mental com o acelerado avanço da tecnologia e da genética. A identificação de algumas síndromes genéticas associadas a comprometimentos intelectuais, entretanto, ainda é uma realidade distante para populações de baixa renda, que não tem acesso a cuidados básicos de saúde. Pessoas com a Síndrome do X-Frágil, por exemplo, considerada a segunda causa mais comum de deficiência mental, depois da Síndrome de Down, dificilmente têm acesso ao diagnóstico (Boy, Correia, Llerena & Pimentel, 2001; Tsiouris & Brown, 2004).

PROCESSO DE DIAGNÓSTICO

Estudiosos concordam quanto à importância da avaliação diagnóstica, salientam a necessidade de uma avaliação *multidisciplinar* e conferem importância primordial à investigação *precoce* como forma de otimizar resultados, diminuir conseqüências de um diagnóstico tardio com baixa perspectiva de prevenção e prognóstico. Argumentam que o diagnóstico é importante para: esclarecimento da família, aconselhamento genético, planejamento de exames adequados, encaminhamento para tratamento de saúde, compreensão de riscos de recorrência, encaminhamentos do paciente e família a psicoterapias e a programas de intervenção precoce, provimento de oportunidades educacional adequada, tomada de conhecimento de medidas preventivas quanto a possíveis complicações (Araújo, 2004; Bertola, Albano & Kin, 2004; Boy & cols., 2001; Fontes, 2002; Karnebeek, Jansweijer, Leenders, Offringa & Hennekam, 2005; Macedo, Andreucci & Montelli, 2004; Monteiro & Cândido, 2006; Ramos & cols., 2003; Vasconcelos, 2004).

O diagnóstico da deficiência mental é um desafio complexo, porque são inúmeras as etiologias possíveis e grandes as possibilidades de Transtornos associados. Além disso, há necessidade de avaliações adicionais de várias especialidades. Estabelecer, portanto, diagnóstico etiológico da deficiência mental não é uma tarefa simples, que possa ser facilmente ou rapidamente desempenhada por um único profissional (Inlow & Restifo, 2004; Karnebeek & cols., 2005; Vasconcelos, 2004).

Os manuais CID 10 (1993) e DSM IV (2002) indicam que a prevalência de transtornos mentais associados à deficiência mental é quatro vezes maior que na população em geral. Em adição, registram que estas pessoas estão sob maior risco de serem exploradas, de terem negados seus direitos e oportunidades, de sofrerem abuso físico/sexual. Há concordância na literatura quanto à vulnerabilidade da pessoa com deficiência mental a riscos sociais. O DSM IV (2002) menciona ser comum a deficiência mental estar associada a Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtornos de Humor, Transtorno de Movimento Estereotipado, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Mentais devido a uma Condição Médica Geral. A literatura indica que a epilepsia é um distúrbio comumente associado à deficiência mental, podendo também estar associados comportamentos auto-agressivos e opositivos.

A dificuldade para a realização de um diagnóstico preciso da deficiência mental é vasta por tratar-se de um construto multicomposto, por falta de diretrizes diagnósticas consensualmente seguidas, pelo alto custo da investigação, pela existência de muitas desordens genéticas relacionadas a comprometimento cognitivo e pelo baixo conhecimento dos profissionais sobre a deficiência mental. No Brasil, Machado de Moraes e cols. (2006) constataram essa desinformação, pesquisando um serviço de triagem neonatal, onde confirmaram baixo conhecimento sobre a deficiência mental no que tange à definição,

possibilidade de prevenção, incidência. Encontraram elevado número de profissionais inseguros para fazer orientação técnica ou familiar sobre o assunto, fato que provavelmente relaciona-se com a recorrente e bem conhecida falta de tato de profissionais da área médica para informar à família o diagnóstico de deficiência mental.

Amorim (2000b) considera que temas importantes como a transmissão de um diagnóstico de deficiência não são discutidos durante a formação profissional, gerando embaraços do profissional e constrangimentos aos familiares que sofrem com as consequências de orientações imprudentes, inseguras ou inadequadas, que podem interferir negativamente, por muito tempo, na concepção da família sobre deficiência mental e no modo como lida com seu filho no cotidiano.

Ropers e Hamel (2005) chamam atenção quanto à importância da investigação pré-natal, da avaliação e do aconselhamento genéticos para o diagnóstico da deficiência mental.

É realmente fundamental que todas as mulheres grávidas e casais tenham acesso a programas de avaliação, orientação e acompanhamento pré-natal. Porém, é necessário que os programas não se restrinjam a orientações de cunho unicamente orgânico. Para que o acompanhamento pré-natal tenha qualidade e efetividade, precisa contar com serviços de saúde públicos que contenham equipes multidisciplinares de profissionais, e em número suficiente, para garantir a possibilidade de execução de um trabalho preventivo, o que é de alta relevância social e de menor custo que tratamento.

O diagnóstico da deficiência mental inclui investigação histórica (anamnese), avaliação do nível de inteligência, investigação de características físicas, avaliação da condição de saúde. A investigação da história escolar é considerada de suma relevância. É também necessário avaliar se se trata de uma desordem estática ou progressiva. Recomenda-se, na avaliação diagnóstica da deficiência mental, a investigação das funções de sensação e de percepção, tais como: recepção ao tato, visão e audição (Karnebeek & cols., 2005; Boy & cols., 2001; Remígio, Leal, Barros, Travassos & Ventura, 2006; Tarek, 2005).

Vasconcelos (2004) sugere que a anamnese não deixe de incluir a história familiar de doenças neurológicas e de deficiência mental, consangüinidade na família, nível educacional dos pais, história gestacional detalhada (esclarecendo a exposição a toxinas, drogas e infecções), história do parto / nascimento e heredograma (diagrama de pessoas afetadas na história familiar).

Consensual importância vem sendo dada na literatura corrente quanto à avaliação dos fatores ambientais e socioeconômicos, por exemplo, sistematizados nas Funções Adaptativas (da AAMR) para o processo de diagnóstico da deficiência mental.

O profissional precisa ter o cuidado de assegurar que o processo de avaliação reflita uma atenção adequada à bagagem étnica ou cultural do indivíduo. A deficiência mental *não necessariamente é um Transtorno vitalício*. Pessoas que tiveram um diagnóstico de deficiência mental em um determinado momento podem ter oportunidades e condições

propícias de desenvolvimento, e não mais apresentarem o nível de comprometimento necessário para este diagnóstico (DSM IV, 2002).

Quanto ao processo de avaliação, Karnebeek e cols. (2005) informam que além da avaliação psicológica de testagem de nível intelectual, da anamnese e da opinião de *expert*, seis passos são os mais frequentemente empregados no diagnóstico da deficiência mental, na área médica: (1) exame dismorfológico, (2) exames neurológicos, (3) estudos metabólicos, (4) estudos citogenéticos, (5) pesquisa do X-Frágil, (6) estudos neuroradiológicos.

Vasconcelos (2004) afirma que crianças com deficiência mental são apresentadas aos médicos, geralmente devido a queixas de atraso na fala, alteração do comportamento e baixo rendimento escolar. O estudioso constrói uma proposta de investigação da deficiência mental onde privilegia achados da anamnese e do exame físico na busca de indícios para prosseguir outras investigações, visando ao uso racional de recursos dispendiosos como citogenética, biologia molecular e neuroimagem. Salienta, entretanto, a importância destes recursos no avanço do diagnóstico e no conhecimento teórico do tema.

Duvall e Morris (2006) consideram que as várias concepções sobre a deficiência mental, a falta de padronização dos procedimentos de avaliação, as diferenças de interpretação destes procedimentos trazem problemas aos campos de trabalho que envolvem decisões práticas relacionadas a essas pessoas. São favoráveis à utilização de critérios e instrumentos de avaliação padronizados, validados e com ampla indicação na literatura, argumentando que o diagnóstico pode ter implicações sérias e definitivas para a vida das pessoas, pode ser utilizado com fins de garantia de benefícios, utilizado em questões de direitos civis, ou mesmo em decisões de alto impacto ético como pena de morte em alguns países, além de o diagnóstico poder ainda ser objeto de contestação técnica e jurídica.

Concluindo, apesar das dificuldades apontadas ao processo de diagnóstico, percebe-se na literatura corrente, avanços quanto à concepção teórica da deficiência mental, quanto ao reconhecimento da interferência dos fatores ambientais e socioculturais, à presença de expectativas positivas sobre tratamento e prevenção, à indicação do avanço tecnológico como facilitando diagnósticos anteriormente improváveis, à confiança na possibilidade de plasticidade cerebral e quanto à importância da orientação familiar e do trabalho multidisciplinar e precoce, tanto na avaliação quanto na intervenção especializada para favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental.

DETERMINANTES DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A complexidade e amplitude do construto teórico *deficiência mental* não admite atribuição de causalidade simples. Múltiplas são as possibilidades de causas da deficiência mental. Vários fatores problematizam a eleição de causas específicas para as diversas

expressões da deficiência mental, mesmo que bases orgânicas sejam identificáveis. Seus determinantes não podem ser compreendidos fora de uma complexa rede dinâmica onde fatores biológicos, psicológicos, socioculturais, políticos e econômicos interagem simultaneamente de diferentes e variados modos, na dependência de inúmeras circunstâncias específicas. O reconhecimento da multiplicidade de determinantes envolvidos na deficiência mental é consenso na literatura corrente.

Assumpção-Júnior e Sprovieri (1991) salientam que o termo deficiência mental é comumente empregado para classificar pessoas que geralmente compartilham comprometimento intelectual, mas que na realidade envolve um conjunto heterogêneo de síndromes, às vezes com características bem distintas.

Há esperança entre estudiosos que o avanço da tecnologia e da genética possibilite cada vez mais clareza quanto às bases biológicas da deficiência mental, inclusive deficiência mental leve (Inlow & Restifo, 2004; Karnebeek & cols., 2005; Maia & cols., 2005; Silva & Kleinmans, 2006).

Segundo Vasconcelos (2004), do conjunto das causas genéticas, congênitas e ambientais, a avaliação diagnóstica atual é capaz de esclarecer a etiologia em 50 a 70 % dos casos. Para o estudioso, apesar de tradicionalmente se afirmar que a chance de esclarecer a etiologia da deficiência mental ser maior nos casos considerados graves, quando se tem à disposição métodos de diagnóstico modernos, a afirmação deixa de ser válida. Contudo, há ainda um grande número de casos onde não é possível encontrar os determinantes da deficiência mental, em torno de 30 a 50%. (DSM IV, 2002; Vasconcelos, 2004).

De acordo com o DSM IV (2002), quanto mais grave o retardo mental, maior a probabilidade de doenças neurológicas, neuromusculares, visuais, auditivas, cardiovasculares e outras. Com relação a fatores socioeconômicos, o Manual destaca:

A prevalência de Retardo Mental devido a fatores biológicos conhecidos é similar entre crianças de classes socioeconômicas superiores e inferiores, exceto pelo fato de determinados fatores etiológicos estarem ligados à situação socioeconômica mais baixa... Em casos nos quais não é possível identificar qualquer causa biológica específica, as classes socioeconômicas inferiores são super-representadas e o Retardo Mental geralmente é mais leve, embora todos os níveis de gravidade estejam representados. (DSM IV, 2002, 77-78)

A literatura corrente indica fatores ligados à condição da mulher grávida, doenças transmissíveis, adversidades que atingem o feto, ocorrências partais, pós-natais, fatores genéticos, circunstâncias ambientais desfavoráveis, questões socioculturais e político-econômicas como podendo gerar deficiência mental (Araújo, 2004; Bertola & cols., 2004; Enumo & Trindade, 2002; Fontes, 2002; Inlow & Restifo, 2004; Karnebeek & cols., 2005; Monteiro & Cândido, 2006; Raymond & Tarpey, 2006; Schwartzman, 2003; Silva & Dessen,

2001; Tarek, 2005; Tunes, 2003; Tunes & Bartholo, 2006; Tunes & cols., 1992; Vasconcelos, 2004), fatores estes não excludentes entre si. Apesar da convergência dos estudiosos quanto à multiplicidade de fatores biológicos e sociais envolvidos na determinação da deficiência mental, há divergências quanto ao peso atribuído a cada um destes fatores, conforme diferenças de abordagens teóricas.

Seguem alguns fatores apontados como possíveis determinantes na deficiência mental, sem pretensão de organização hierárquica:

► **Fatores genéticos** - erros inatos do metabolismo, anormalidades em genes específicos, aberrações cromossômicas.

Síndrome de Down, síndrome do X-Frágil, Cri-du-chat ou síndrome do Miado de Gato, síndrome de Prader-Willi, síndrome de Rubinstein-Taybi, síndrome de Patau, síndrome Rett, síndrome de Williams-Beuren, síndrome de Angelman, síndrome de Miller-Dieker Lissencephaly, síndrome de Smith-Magenis, síndrome de Alagille, síndrome de DiGeorge, Esclerose tuberosa, Fenilcetonúria, Hipotireoidismo Congênito, Homocistinúria, Doença do Xarope de Bordo, Deficiência de Biotinidase, Mucopolisacaridose, dentre outras síndromes e doenças, são todas, em variados níveis, associadas com deficiência mental (Araújo, 2004; Bertola & cols., 2004; Monteiro & Cândido, 2006; Raymond & Tarpey, 2006; Schwartzman, 2003; Tarek, 2005). De acordo com Vasconcelos (2004), até outubro de 2003, o total de síndromes genéticas associadas à deficiência mental chegou a 1.149.

Recentemente vêm aumentando cada vez mais os conhecimentos sobre as bases biológicas do Autismo, tendo sido identificadas anormalidades cromossômicas, mutações genéticas e alterações neurológicas. (Gupta & State, 2006). A deficiência mental está associada ao autismo em 70% dos casos (Zilbovicius, Meresse & Boddaert, 2006).

► **Fatores que atingem à grávida** - doenças da mãe como carência de nutrientes, hipotireoidismo não tratado da mãe, diabetes sem o controle adequado, sífilis, aquisição de toxoplasmose, malária, caxumba, sarampo, varicela, herpes genital, citomegalovirose durante a gravidez, exposição da grávida a radiação ionizante (raio X, principalmente no início da gravidez), irradiação cumulativa por monitores de vídeo, consumo de drogas, gravidez na adolescência, ou, gravidez tardia.

► **Adversidades que atingem o desenvolvimento do feto** - danos causados ao feto por drogas consumidas pela mãe (álcool, fumo, medicações contra-indicadas à gestação), desnutrição fetal, agressão física sofrida pela mulher (espancamentos que atingem o feto), acidentes graves da mãe que atingem o feto (quedas), infecções do concepto em decorrência de problemas na punção diagnóstica amniocêntrica, hipóxia crônica (insuficiência de oxigênio devido a, por exemplo, problemas uterinos / placentários ou quaisquer adversidades que possam comprometer a formação e o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central do feto).

Vasconcelos (2004) destaca que a Síndrome do Álcool Fetal é considerada uma das principais causas ambientais de deficiência mental e uma das principais causas preveníveis. Alerta que a exposição intra-uterina ao álcool no primeiro trimestre de gravidez afeta a organogênese e a formação crânio-facial, enquanto o desenvolvimento do sistema nervoso central é influenciado durante toda a gravidez.

► **Ocorrências partais** - enroscamento do feto com cordão umbilical no momento do nascimento, infecção amniótica decorrente de ruptura prolongada da bolsa d'água, descolamento prematuro da placenta, trabalhos de parto prolongados ou prejudicados por intercorrências emergenciais (hemorragias, convulsões, fraturas, lesões decorrentes de retirada fetal com fórcepe), partos pélvicos ou outras formas anômalas de apresentação do bebê, desproporção entre o feto e a condição anatômico pélvica da mãe (não diagnosticada).

► **Ocorrências Neonatais ou Pós-natais** - convulsões e apnéias neonatais, pós-maturidade e prematuridade do bebê, hipotermia ou hipertermia, doenças decorrentes de erros inatos do metabolismo como hipotireoidismo, fenilcetonúria, doença hemolítica ou eritroblastose (incompatibilidade sanguínea feto-materna, acomete o feto ou o recém nascido), meningite, hidrocefalia, hipoglicemia neonatais, espancamento ao bebê.

Fontes (2002) afirma que a falta de condições materiais dos hospitais e de profissionais suficientes podem trazer sérios danos ao desenvolvimento do bebê. Segundo o autor, o caso de hipertermia é comum nos serviços públicos de atendimento ao recém nascido, devido à falta de aparelhos adequados e até mesmo ao eventual descaso de funcionários das unidades neonatais.

O estudioso afirma que a *prematuridade* constitui uma das causas mais comuns e relevantes de dano cerebral; que, apesar da maioria dos nascimentos antecipados não possuir uma etiologia ainda definida, decorre comumente de desnutrição materna, gêmealidade, placenta pélvica, hipertensão gestacional. O bebê prematuro geralmente apresenta baixo peso, o baixo peso no nascimento (menor que 2.500g) é um forte fator preditivo de deficiência mental. Quanto menor o recém nascido, maior a probabilidade futura de déficits cognitivos. Fontes (2002) lembra que, apesar de não ter a mesma taxa de incidência da prematuridade, a *pós-maturidade* também está associada com prejuízos graves ao desenvolvimento da criança.

As correlações de prematuridade, desnutrição, baixo peso ao nascer com deficiência mental, porém, precisam ser vistas com cautela. De acordo com Klein e Linhares (2006), crianças nascidas com muito baixo peso são mais propensas a apresentar deficiências cognitivas, problemas de desempenho escolar, dificuldades comportamentais e problemas de crescimento físico, no entanto, um ambiente familiar adequado com a presença de fatores favorecedores como responsividade parental, comportamentos maternos interativos qualitativamente positivos, atendimentos de intervenção precoce podem atenuar riscos e promover desenvolvimento saudável. Além disto, avanços nos estudos sobre saúde e

desenvolvimento do bebê têm gerado tecnologia e estratégias de intervenção neonatais importantes na recuperação de situações de risco. O acesso a tais avanços, entretanto, é restrito.

Ramos e cols. (2003), afirmam que o hipotireoidismo congênito, por sua vez, é tido como uma das causas preveníveis mais comuns de deficiência mental, sendo que o mesmo decorre da deficiência na produção ou ação dos hormônios tireoideanos, que são imprescindíveis para o desenvolvimento normal do Sistema Nervoso, tendo incidência aproximada de 1: 4000 nascidos vivos. O diagnóstico pode ser feito por indícios históricos e sinais clínicos (alterações psicomotoras, convulsões, baixo peso), mas principalmente por meio de investigação laboratorial. Se terapia medicamentosa não for instituída nas primeiras semanas de vida, pode ocorrer deficiência mental, auditiva, nanismo, infertilidade na população feminina e até mortalidade perinatal e infantil (Knobel & Medeiros-Neto, 2004; Ramos & cols., 2003).

► **Fatores ambientais** - privação de afeto, de cuidados, de satisfação de necessidades básicas, subnutrição, má qualidade de assistência médica, baixa interação social, baixa estimulação lingüística e cultural, maus tratos à criança, exposição à contaminação ambiental por falta de higiene ou de saneamento básico, envenenamento, contaminação por elementos químicos / substâncias radioativas.

Apesar da deficiência mental estar presente em todas as classes sociais, há uma maior incidência nas classes socioeconômicas desfavorecidas, principalmente nos casos em que não é possível identificar qualquer causa biológica específica (DSM IV, 2002), o que, entretanto, que não pode ser visto de modo determinístico. Estudos sobre *resiliência*, por exemplo, têm mostrado casos de pessoas que mesmo vivendo em condições extremamente desfavoráveis de pobreza, se desenvolvem de modo saudável e mesmo exitoso (Kotliarenko, Cáceres & Fontecilla, 1997; Duffy & Als, 1988; Burak, 1990; Shore, 2000; Slap, 2001).

Estudos sobre a plasticidade cerebral (como uma forma de reorganização e recuperação das bases orgânicas envolvidas no aprendizado) vêm atestando a resiliência como uma força compensadora de desvantagens econômicas, sociais e desenvolvimentais que pode converter desvantagens em vantagens maiores. Importante salientar que estas possibilidades geralmente estão associadas com recursos favoráveis, condições mediadoras ou apoios que também se presentificam para que haja condição de mobilização de recursos de enfrentamento de situações de desvantagem socioeconômica. Porém, nem mesmo com resiliência são completamente anulados os efeitos prejudiciais das condições precárias de vida sobre o desenvolvimento humano.

► **Bases neurobiológicas da deficiência mental** - Estudiosos apontam associação da deficiência mental com alterações morfológicas e funcionais do Sistema Nervoso Central, mais recentemente com anormalidades relacionadas ao processo de transmissão e recepção

sináptica (Jin & cols., 2004; Maia & cols., 2005; Ropers & Hamel, 2005; Silva & Kleinmans, 2006; Tarek, 2005; Vasconcelos, 2004). Devido ao mapeamento do genoma humano e à possibilidade de isolar a função dos genes, tem sido possível pesquisar as bases celulares da cognição.

Vasconcelos (2004) afirma que o aprendizado e a memória envolvem alterações a curto prazo na força ou eficácia da neurotransmissão nas sinapses, assim como alterações a longo prazo na estrutura e no número das sinapses, sendo a transcrição de genes a via comum final para o registro das memórias a longo prazo e para a construção de circuitos neuronais maduros no cérebro em desenvolvimento. Segundo o estudioso, há várias décadas sabe-se que a deficiência mental está associada com alterações dendríticas (anormalidade na forma e quantidade das ramificações das espinhas dendríticas). Além de estudos com pacientes com as síndromes de Down, de Rett, autismo e X-Frágil confirmarem a presença de anormalidades dendríticas, foram também encontradas evidências de alterações marcantes nas espinhas dos dendritos apicais no cérebro de lactentes que morreram de desnutrição grave, semelhantes às encontradas nos cérebros de pessoas que tiveram deficiência mental por outras causas.

► **Fatores socioculturais** - representação da deficiência, status de deficiente, processos de exclusão social, sistema político-econômico, crenças e valores.

As abordagens teóricas de inspiração histórico-cultural concebem a deficiência como um fenômeno socialmente construído (Aranha, 1995; Araújo & Omote, 2005; Martínez, 2003; Omote, 1999; Tunes, 2003; Tunes & cols., 1992). "A organização da sociedade, em última instância, guarda consigo a criação, a definição e a manutenção da condição de deficiência e do status de deficiente" (Aranha, 1995, p.69).

A representação social da deficiência traz implicações sobre as relações que se estabelecem com as pessoas percebidas como deficientes, sobre as expectativas, organização de serviços, oportunidades presentes na sociedade e, conseqüentemente, sobre como estas pessoas sentem, pensam e agem.

Crenças e valores ligados à busca da perfeição, simetria, homogeneidade, presentes na sociedade, sustentam uma indisposição para se estabelecer condições propícias ao desenvolvimento de pessoas com comprometimentos biológicos, aparência ou condutas destoantes da maioria. Ao contrário, ocorre uma exigência de que elas se *normalizem* e se adaptem aos padrões vigentes, independentemente de suas condições reais. Assim, a sociedade destitui a diferença, a subjetividade e se isenta de qualquer responsabilidade, uma vez que promove a visão de que o problema é da *pessoa que tem problemas*, e não das relações que se estabelecem, ou não se estabelecem com ela.

Estudiosos da história da deficiência (Aranha, 1995; Jannuzzi, 1985; Pessotti, 1984) destacam que ao longo do tempo estas pessoas tiveram oportunidades sociais, educacionais e ocupacionais restritas, sofreram generalizações da disfunção orgânica à sua pessoa como um todo, confinamento, descrédito, preconceitos, estigmas e exclusão num sistema econômico

competitivo. Fatores, esses, com impacto social suficiente para trazer conseqüências funestas no desenvolvimento e podendo acarretar limitações muito maiores do que se esperaria de suas disfunções biológicas.

Para Vigotski (1995), a deficiência nem sempre é um fato condicionado por uma série de mudanças biológicas. Afirma que, com muita freqüência, é resultado de uma infância infeliz. Critica enfaticamente o tratamento social dispensado a estas pessoas, como se fossem *personalidades socialmente neutras*, segundo ele, erro grave, que implica em retirar sua condição de atividade, inerente à vida e ao homem. O autor frequentemente enfatiza que a pessoa comprometida por um defeito, não é uma pessoa menos desenvolvida, mas desenvolvida de outra maneira. Ele não nega a existência de fatores biológicos como condicionantes da deficiência mental, porém, argumenta que a desvalorização social intensifica, nutre e fixa a deficiência.

Para Omote (1979, 1999), a sociedade interpreta as diferenças como deficiências, características orgânicas como desvantagens pessoais, estabelecendo parâmetros de funcionamento normal e tratando de modo diferenciado aqueles que fogem às expectativas sociais. O rótulo de deficiente, a restrição de oportunidades e de participação em atividades regulares da coletividade, o confinamento familiar ou institucional especializado, a baixa expectativa de desempenho, pré-julgamentos sobre aparência física inibem o desenvolvimento de habilidades e geram sentimentos de inferioridade, impotência, que se constituem condições sociais que incapacitam as pessoas, levando-as a exercerem o papel de deficientes.

Segundo Tunes e Bartholo (2006), na concepção de deficiência como um status social adquirido, algumas diferenças entre os homens são selecionadas culturalmente em razão da valorização de algumas atividades humanas, elegendo-se como deficientes aquelas pessoas que apresentam alguma característica biológica que possa se interpor como barreira ao desempenho de atividades socialmente valorizadas, sendo a deficiência uma espécie de sentimento que emerge das relações sociais particulares que se estabelecem com essas pessoas. Nessa concepção, as condições biológicas são vistas como incapacitadoras em decorrência de um mecanismo social, e não, orgânico. A deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social, pois à medida que a pessoa é eleita como deficiente, é vista como incapacitada, ocorrem barreiras para seu acolhimento, tolhem-se suas outras possibilidades de desenvolvimento.

Tunes e cols. (1992) destacam Jannuzi afirmando que o tratamento dispensado às pessoas com deficiência mental e a forma de caracterização delas, enfocada na medida de seu QI, vincula-se a um modo de produção econômico que preconiza um modelo de homem (homem necessário, homem produtivo), disseminado na cultura, que contribui para que as pessoas que não se enquadram neste modelo sejam mal vistas e colocadas à margem da sociedade.

Silva e Dessen (2001) pontuam a interferência de preconceito e discriminação que geralmente atingem pessoas que se diferenciam dos padrões sociais estabelecidos como

normais, o rótulo de deficiência mental como tendo a dupla função de determinar como a pessoa vai se comportar na sociedade, e como a sociedade vai agir com a pessoa por este rótulo percebida. Relembrem o fato da existência de culturas não altamente competitivas onde pessoas que apresentam baixo desempenho intelectual são tratadas como pessoas normais e adquirem condições de desenvolvimento saudável e livre de estigmas, o que questiona os padrões de identificação de deficiência mental.

Jannuzzi (2004), ressaltando o reconhecimento da interferência do prejuízo biológico na determinação da deficiência, convida à reflexão sobre a responsabilidade da sociedade no destino de crianças e adolescentes com funcionamento diferente e cujo comportamento não se enquadra nos moldes oficiais.

Os determinantes da deficiência mental são multi-intrincados. Mesmo identificando substratos neurológicos, químicos ou genéticos, não se pode descartar a interferência de vários fatores que sustentam a constituição da deficiência mental, que não se expressa somente devido a características da pessoa.

SÍNDROMES DE GRANDE INCIDÊNCIA

SÍNDROME DE DOWN

É considerada a síndrome genética, relacionada à deficiência mental, mais prevalente (Amorim, 2000b; Gomes & Amorim, 2000; Silva & Kleinhans, 2006; Tarek, 2005; Tristão & Feitosa, 2003). É encontrada no mundo inteiro e em todas as raças (Bäumel, 2000). Tem confirmação diagnóstica geralmente por meio de exame de cariótipo.

De acordo com Silva e Kleinhans (2006) a identificação da síndrome pode ser feita na ocasião do nascimento, ou logo após, pela presença de várias características físicas, sendo que, no diagnóstico pré-natal também podem ser utilizados testes sanguíneos em que são colhidas amostras da mãe para a investigação sorológica e citogenética, na qual se procura a possível presença de anomalia cromossômica. A combinação de testes sorológicas e ultrasonografia pode chegar a um alto índice de acerto, evitando a amniocentese. Fontes (2002) adverte quanto à possibilidade de haver complicações na técnica obstétrica amniocentese como, por exemplo, a meningo-encefalite, determinada pela introdução de bactérias pela agulha da amniocentese no momento da punção.

A literatura corrente indica que a ocorrência da Síndrome de Down está fortemente relacionada à idade materna, principalmente idade avançada (Gusmão, Tavares & Moreira, 2003; Nicolaidis, Duarte & Marcolim, 2007, Tarek, 2005). Se uma mulher já teve um filho com a síndrome, o risco de recorrência aumenta.

Na Síndrome de Down ocorre a trissomia do cromossomo 21. A trissomia apresenta-se de três modos diferentes: trissomia por *Não-Disjunção* - ocorre um cromossomo 21 extra em todas as células da pessoa afetada (94% dos casos); *Translocação* - ocorre um cromossomo 21 extra fundido com outro cromossomo, podendo ser o 14,15..., 21, 22 (3,5% dos casos); *Mosaicismo* - algumas células normais e algumas células com a trissomia do 21 (2,5%), (Tarek, 2005).

As características da síndrome mais destacadas: deficiência mental, feição facial característica (prega epicântica nos cantos inferiores dos olhos, língua fissurada e geralmente protrusa, crânio achatado, narinas anormalmente arrebitadas), prega palmar única, atraso neuropsicomotor, comprometimentos cardíacos, hipotonia muscular, alterações ortodônticas, prejuízos na visão, na percepção auditiva, na atenção, na cognição e na linguagem. A incidência geral da Síndrome é de 1 em 700 a 800 nascidos vivos (Tarek, 2005; Tristão & Feitosa, 2003).

Bebês com Síndrome de Down podem apresentar muitas características da Síndrome, mas não necessariamente todas. Além das características específicas, as crianças também parecem com seus pais e têm diferenças fenotípicas entre si.

Tristão e Feitosa (2003) consideram que as pessoas com a síndrome podem vir a ter maior ou menor facilidade de adaptação e de usufruir de direitos e de qualidade de vida, dependendo, além de suas peculiaridades fisiológicas e comportamentais, dos contextos social, educacional e familiar em que estejam inseridas.

Silva e Kleinhans (2006) advertem que apesar da Síndrome de Down ser classificada como deficiência mental, não se pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. Ressaltam a importância do conhecimento aprofundado da síndrome, porém sem perder o foco no que se pode fazer pelo desenvolvimento da pessoa.

Estudiosos criticam que o foco na deficiência mental na Síndrome de Down faz com que cuidados necessários com sua saúde fisiológica sejam ignorados ou colocados em segundo plano. Alertam que, como é vasto o número de comprometimentos físicos que a acompanham, há uma vulnerabilidade a doenças que poderiam ser prevenidas, caso fossem tratadas de modo adequado.

Amorim (2000a) salienta que a orientação nutricional é imprescindível no caso da Síndrome de Down. Dávila, Gil, Daza, Bullones e Ugel (2006) advertem que é comum pessoas com Síndrome de Down apresentarem problemas ortodônticos, terem uma saúde bucal precária e, ao mesmo tempo, não haver profissionais e serviços odontológicos suficientes e preparados para atender esta clientela. Constatações que indicam a necessidade dos profissionais buscarem conhecimento mais aprofundados da síndrome, tanto para ter condições de lidar com esta clientela, quanto para orientar seus familiares.

Pessoas com Síndrome de Down estão vulneráveis a preconceito e discriminação desde cedo em suas vidas. Omote, citado por Marques (1998), considera que elas são

comumente vistas através de estereótipos, e, devido à aparência evidente de anomalia, são, de ante mão, privadas de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em diversas áreas.

Silva e Kleinhans (2006) chamam atenção para o fato de que, apesar da síndrome receber vasta atenção da comunidade científica, os conhecimentos geralmente não chegam de modo apropriado aos profissionais que trabalham nas escolas ou instituições de saúde. Comentam que geralmente essas pessoas são descritas pelas suas características clínicas ou por outras como dócil, alegre, carinhosa, com pouca iniciativa, dificuldade de manter atenção, lenta. Alertam que apesar de se encontrar uma relativa constância, nem toda pessoa tem um funcionamento semelhante; apresentam variações de acordo com as referências de sua vida pessoal e sociocultural. Alertam que generalizações quanto à capacidade dessas pessoas podem ser errôneas. Citam estudos indicando ganhos de desenvolvimento e aprendizagem quando participam de programas de atividades de aprendizagem mediada. Recomendam precaução quanto a generalizações pessimistas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dessas pessoas. Indicam a intervenção precoce como promissora estratégia para promover desenvolvimento, minimizar dificuldades e aumentar as possibilidades de plasticidade cerebral.

SÍNDROME DO X-FRÁGIL

A síndrome do X-Frágil é considerada a causa mais freqüente de deficiência mental transmitida e a mais comum, depois da síndrome de Down (Chávez & Chávez, 2007). De acordo com Jin e cols. (2004) a síndrome do X-Frágil é ocasionada devido a uma mutação do gene FMR-1 (Fragile Mental Retardation), presente no cromossomo X, que bloqueia a produção de uma proteína importante à cognição, decorrendo deficiência mental em graus variados. A Mutação no gene FMR-1, localizado no braço longo do cromossomo X consiste na expansão do trinucleotídeo CGG (Citosina-Guanina-Guanina), impedindo a produção de uma proteína (FMRP - Fragile Mental Retardation Protein) e comprometendo estruturas e funções do organismo, pois os genes encontrados no cromossomo X estão envolvidos com a função de sintetizar proteínas importantes ao desenvolvimento normal do cérebro (Raymond & Tarpey, 2006; Tsiouris & Brown, 2004). Homens são mais afetados do que as mulheres. A incidência estimada é de 1 : 4000 para homens e de 1 : 6000 mulheres.

As características clínicas da síndrome mais destacadas são: história familiar, pobre contato visual, orelhas grandes, flacidez ligamentar, alterações na linguagem, face alongada, palato alto, fronte proeminente (circunferência cefálica aumentada), pés planos, defensividade ao tato, alteração psicomotora (Boy & cols., 2001). A aparência pode ser normal ao nascimento. A tríade: cabeça alargada, orelhas proeminentes e macroorquidismo (aumento do

tamanho dos testículos) dentro da síndrome está presente em 60 % dos casos (Chávez & Chávez, 2007).

Pouco conhecida por profissionais da Educação e também da Saúde, conseqüentemente pouco diagnosticada. Boy e cols. (2001) acreditam que a síndrome é subdiagnosticada também em função da variabilidade fenotípica. Enfatizam a importância do diagnóstico e intervenção precoces. A investigação diagnóstica está indicada para todas as pessoas, de ambos os sexos, que apresentam deficiência mental com etiologia não especificada, mas principalmente para aquelas que apresentam as características físicas ou que têm familiares com deficiência mental sem causa esclarecida. A análise molecular do gene FMR1 é também indicada para mulheres com menopausa precoce e para crianças com suspeita de autismo, devido à semelhança de certas características entre as duas síndromes.

Nos genes das pessoas não afetadas contém aproximadamente 6 a 55 trincas CGG. No caso da síndrome do X-Frágil, a mutação completa comporta mais de 200 trincas e implica deficiência mental. As mulheres que têm a *mutação completa* apresentam um fenótipo variado porque têm dois cromossomos X e nem todas elas têm deficiência mental.

Podem ocorrer também a *pré-mutação*, em homens ou mulheres, na qual ocorre uma amplificação intermediária da repetição CGG, situada na faixa de 55 a 200 trincas. A pré-mutação quando é transmitida por uma mulher a seus filhos pode se converter em mutação completa. O risco de recorrência da síndrome é alto. Um homem afetado com a pré-mutação da síndrome, mesmo sem deficiência mental, transmitirá a pré-mutação a todas suas filhas, mas a nenhum de seus filhos. As filhas, mesmo sem apresentar o fenótipo da síndrome, poderão transmitir para seus filhos e filhas a pré-mutação ou a mutação completa. A pré-mutação pode ser transmitida ao longo das gerações de uma família de modo silencioso até que surja um membro com o fenótipo da síndrome do X-Frágil

Algumas pessoas são portadoras da doença porque tem um pequeno defeito no gene (a pré-mutação), mas não mostram sintomas da síndrome. O homem portador transmite o gene defeituoso às filhas, mas a doença somente se manifestará nos netos. Nenhum filho homem recebe o gene defeituoso do pai. Cada filho de uma mulher portadora do X-Frágil tem 50% de chances de herdar o gene.

Atualmente estão se desenvolvendo experimentos consistentes em reproduzir a carência da proteína em modelos animais, a fim de se desenvolver tratamento medicamentoso (Chávez & Chávez, 2007). Porém, a maior esperança se deposita no diagnóstico precoce, na orientação familiar e no trabalho de intervenção para prevenir maiores prejuízos e favorecer as condições desenvolvimentais das crianças afetadas.

ALGUNS DETERMINANTES DE IMPACTO SOCIAL

Determinantes sociais da deficiência mental são multicompostos e pouco tratados na literatura, que geralmente se restringe em afirmar os impactos das condições socioeconômicas adversas, porém, a deficiência mental está relacionada a muitos outros fatores importantes que passam despercebidos como a ela implicados. Sem pretender restringir, destacam-se dois tópicos que merecem maior atenção, tanto dos estudiosos quanto das autoridades públicas, violência doméstica e contaminação por chumbo, selecionados pelo fato de serem pouco divulgados como implicados com deficiência mental e por poderem ser prevenidos com medidas de cuidado ambiental e proteção à criança e à mulher.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica pode acarretar sérios prejuízos ao desenvolvimento da criança, inclusive deficiência mental. Fontes (2002) descreve gestações repudiadas, descaso com o estado gestacional, atitudes de rejeição ao feto, não realização de pré-natal, consumo de drogas, desinteresse pela parturição, tentativas de dificultar o nascimento no momento do parto, negligência de cuidados com o recém-nascido, recusa de amamentação e agressões físicas ao recém nascido como situações associadas à Síndrome da Criança Agredida, que é uma das causas de lesões cerebrais que atingem o bebê mesmo antes de nascer.

Pobreza, desemprego, baixo nível de escolaridade, drogadição são condições frequentemente associadas à violência doméstica, a qual atinge prioritariamente mulheres e crianças, trazendo conseqüências funestas ao desenvolvimento físico e psicológico delas. Pesquisas com mulheres vítimas de violência sexual mostram associação da violência com agravos físicos, psíquicos e sociais, comumente decorrendo lesões corporais, gestação indesejada, problemas gestacionais, tentativas de aborto, doenças sexualmente transmissíveis, desajustamento familiar, abandono de estudos, perda de emprego, prostituição, desvios psicológicos como fobia, sentimentos de vergonha, culpabilidade, isolamento social, e constrangimentos em denunciar o agressor (Chalem & cols., 2007; Kronbauer & Meneghel, 2005; Mattar & cols., 2007; McAlister, 1998; Menezes, Amorim, Santos & Faundes, 2003).

Mattar e cols. (2007) destacam que a tentativa de aborto, comum após violência sexual seguida de gravidez, pode trazer complicações como infecções, anóxia perinatal, prematuridade, quando não ocorre o óbito do feto ou da mãe.

Para Kronbauer e Meneghel (2005), há elevadas prevalências de violência perpetrada por companheiro à mulher, sobretudo com a mulher grávida (muitas vezes ainda vítima de abuso sexual), fato este que compromete altamente o desenvolvimento físico e psicológico da mulher, conseqüentemente de seu filho. Alerta que, embora a questão seja grave, é insuficientemente considerada por profissionais de saúde que atendem a mulher, seja por falta de treinamento ou por omissão.

CONTAMINAÇÃO POR CHUMBO

Vasconcelos (2004) cita estudos que confirmam que a contaminação por chumbo (presente na poeira, em lascas de tinta e na gasolina), na infância, acarreta deficiência cognitiva. Afirma que crianças com nível sanguíneo de chumbo igual ou maior que 10 µg/dl são consideradas sob risco de contaminação.

Moreira e Moreira (2004b) afirmam que o chumbo é um dos contaminantes mais comuns do ambiente, sem função no organismo, com efeitos cumulativos altamente tóxicos e danosos para os homens e animais, afetando praticamente todos os órgãos e sistemas do corpo humano, sendo que os primeiros efeitos adversos são vistos no Sistema Nervoso Central. O chumbo tem capacidade de inibir ou imitar a ação do cálcio e interagir com proteínas, interferir no funcionamento de enzimas e membranas, tem capacidade de atravessar algumas barreiras anatômicas como, por exemplo, a barreira placentária e alcançar os tecidos fetais, causando danos irreversíveis.

Moreira e Moreira (2004a) destacam que as crianças são mais vulneráveis aos efeitos do chumbo, que a toxicidade do chumbo na infância pode ter efeitos permanentes, tais como menor quociente de inteligência e deficiência cognitiva. Nos adultos, com exposição ocupacional excessiva, ou mesmo acidental, pode ocorrer danos no sistema nervoso periférico, comprometimento motor e nefropatia crônica.

São fontes de exposição humana e ambiental ao chumbo: o ar, poeira, alimentos e bebidas (originados de água contaminada), emissões industriais de exploração de minérios, de fábricas de baterias, depósitos de lixo, combustão de gasolina, produtos cerâmicos, calefação e soldas, tintas, cigarros, latas e chaleiras soldados à base do metal, potes e pratos vitrificados incorretamente, cosméticos faciais, tinturas de cabelo, impressão colorida, água de tubulação com solda de chumbo, em resíduos sólidos e gases. Destacam que a fumaça do cigarro também pode aumentar o total de chumbo ingerido por dia; que os efeitos biológicos do chumbo são os mesmos quaisquer que sejam as rotas de entrada no organismo - inalação ou ingestão (Moreira & Moreira, 2004b).

Os estudiosos afirmam que em países desenvolvidos há controle da contaminação e têm se conseguido reduzir o uso de chumbo, mas que, em países em desenvolvimento o chumbo continua a ser um importante problema de saúde pública, com várias formas de exposição. No Brasil, o controle e a prevenção da exposição ao chumbo são praticamente inexistentes. As populações de baixa renda e baixo nível de escolaridade são as mais afetadas. Alertam para a importância de medidas preventivas e para a necessidade de se investir em avaliar os níveis de contaminação do metal.

Díaz (2006) também adverte que a intoxicação por chumbo (principalmente decorrente de resíduos e contaminações atmosféricas de fábricas que o utilizam) é uma enfermidade crônica que afeta tanto ao corpo, quanto a mente das pessoas, sendo que os bebês em gestação

e as crianças menores de seis anos correm um risco maior, já que seus órgãos e sistema nervoso ainda estão em formação. Contaminação por chumbo em níveis altos pode conduzir à deficiência mental e mesmo levar à morte. Em níveis mais baixos pode trazer como consequência dores abdominais, anemias, problemas de aprendizagem, comprometimento das faculdades de audição, atenção, dentre outros problemas.

Padula, Abreu, Miyazaki e Tomita (2006) estimam que a população de risco, com exposição não ocupacional tem sido identificada em raios de 500 metros quando se trata de pequenas fontes de contaminação como, por exemplo, fábricas de baterias e 1000 metros das fontes de médio e grande porte, sendo os grupos de maior risco constituídos por crianças e gestantes residentes no entorno de emissões tóxicas de chumbo. Os estudiosos somam-se entre aqueles preocupados em alertar quanto ao perigo da intoxicação por chumbo à saúde pública e quanto à necessidade do enfrentamento da questão por meio da educação, conscientização e principalmente pela parceria e negociação entre diversos setores interessados e responsáveis pela questão.

ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Devido a deficiência mental estar implicada com limitações no desenvolvimento, seja por fatores biológicos ou por condicionantes sociais, geralmente é vista como uma condição que requer cuidados e proteção social.

No Brasil a peculiaridade da educação de pessoas com deficiência foi legalmente afirmada desde 1961 na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Jannuzzi, 2004). Desde então, vários documentos oficiais como a Constituição Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB vigente prevêem atendimento especializado e uma educação preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação tem grande potencial para enfraquecer desigualdades e para promover resgate social dessa população historicamente prejudicada. Entretanto, falha em cumprir estes ideais por se mostrar imprecisa em definir claramente o que é atendimento especializado; por não prever custos para este atendimento; por não assumir seu inegável caráter multidisciplinar, delegando a tarefa de atendimento especializado unicamente ao professor; e por não incluir conteúdos relacionados a alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação de professores.

De modo que, apesar de previsto há quase meio século, o atendimento público à pessoa com deficiência mental não é prioritário e não atende suas especificidades, sendo precário e insuficiente tanto na área educacional quanto na área de saúde. Não obstante, vem ocorrendo na Educação um avanço devido à implementação da "inclusão" de alunos com deficiência em escolas regulares, diminuindo assim o ensino segregacionista. Atualmente podemos vislumbrar um processo de inclusão em construção. Mesmo que ainda constitua-se

um desafio, já foram lançadas suas bases, dependendo agora de esforço governamental, da sociedade e de profissionais no sentido de retirar a idéia de *educação para todos* do mero jargão ideológico e lançá-la á uma prática que ultrapasse a integração física e alcance o exercício de uma inclusão, implicada com o arrefecimento de estigmas, de preconceitos e práticas de discriminação, explícitas e implícitas.

Há consenso na literatura corrente quanto à importância e necessidade de atendimento especializado à pessoa com deficiência mental, bem como sobre a necessidade de apoio aos seus familiares. Uma das sugestões mais recorrentemente apontadas pelos estudiosos para favorecer pessoas com deficiência mental é o atendimento especializado de *intervenção educacional precoce*. Novidades na área médica são vislumbradas devido a confirmações de substratos orgânicos da deficiência mental, o que vêm mantendo expectativa e esperança quanto ao desenvolvimento de novas drogas e estratégias terapêuticas como forma de tratamento e prevenção (Inlow & Restifo, 2004). A Síndrome do X-Frágil e as deficiências mentais decorrentes de alterações metabólicas são os principais alvos de expectativas de tratamento. Sobretudo a evolução da tecnologia, o avanço da genética, especialmente com o Projeto Genoma Humano, vem sustentando expectativas de diagnósticos mais precisos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de tratamentos mais eficazes com desenvolvimento de drogas com efeitos sob a memória e atenção (Bertola & cols., 2004).

Maior esperança, entretanto, deposita-se na possibilidade de prevenção, no poder da intervenção precoce e na possibilidade da plasticidade cerebral, a qual vem sendo cada vez mais constatada pelos avanços tecnológicos da área médica (Araújo, 2004; Bertola & cols., 2004; Boy & cols., 2001; Carneiro, 2000; Fontes, 2002; Knobel & Medeiros-Neto, 2004; Macedo & cols., 2004; Monteiro & Cândido, 2006; Ramos & cols., 2003; Tristão & Feitosa, 2003; Vasconcelos, 2004).

Este último autor considera a ação de plasticidade cerebral como possibilidade atenuante da deficiência mental, definindo a *Plasticidade* como capacidade do cérebro de ser moldado pela experiência, de aprender e recordar, de reorganizar-se e recuperar-se após uma lesão, mecanismo este que envolve a estimulação por neurotransmissores de receptores na superfície celular, a ativação de cascatas de sinalização intracelular, a transcrição de genes e a síntese de proteínas novas que modificam a forma física e o número das sinapses. O autor endossa a importância da investigação de história familiar e de situação socioeconômica no processo diagnóstico da deficiência mental. Destaca o encaminhamento aos programas de intervenção precoce como um *grande trabalho* na promoção do bem-estar e na qualidade de vida das crianças. Knobel e Medeiros-Neto (2004) alertam que a prevenção é menos dispendiosa e mais fácil de executar em comparação com os elevados custos envolvidos em diagnósticos e tratamentos.

Na literatura corrente, tanto o diagnóstico, quanto a intervenção precoce vêm sendo endossados como procedimentos imprescindíveis à prevenção da deficiência mental ou como forma de potencializar o desenvolvimento físico e psicológico da criança, ou ainda, como

forma de fortalecer o desenvolvimento de condições de resiliência e formação de processos de plasticidade cerebral.

Bastos de Souza (em Fontes, 2002) argumenta que o Sistema Nervoso do recém-nascido é imaturo, mas fundamentalmente plástico e moldável, de modo que o início e a qualidade de suas primeiras experiências são essenciais para todo o seu desenvolvimento posterior. Entretanto, adverte quanto à importância da intervenção precoce ser realizada por profissionais qualificados que tenham conhecimentos neurológicos e metodologias respaldadas por literatura especializada. Tristão e Feitosa (2003) também ressaltam que o conhecimento científico das síndromes e dos processos psicológicos envolvido em cada grupo tem grande relevância para subsidiar o planejamento de programas de intervenção precoce.

Tão importante quanto a intervenção precoce é ver a deficiência de um outro prisma - desfocar o olhar da deficiência para a pessoa; e, desse modo, buscar mudanças não somente dela, mas também, da sociedade, para que esta construa condições de oportunizar variados recursos para promover o desenvolvimento da pessoa com necessidades específicas, seja via plasticidade cerebral, compensação, resiliência, adaptações, adequações, mas, sobretudo, por meio do artifício de não retirar de ninguém o direito de conviver, de escolher, de ser igual ou diferente, de aprender e desenvolver, de construir e exercer cidadania.

Por fim, questiona-se: a literatura corrente apresenta o trabalho de intervenção precoce como sendo essencial e indiscutível na prevenção da deficiência mental, na promoção do bem-estar e na qualidade de vida das crianças, mas, por que quase não se encontra sugestões para favorecer o desenvolvimento, o bem-estar e a qualidade de vida de adolescentes, adultos e idosos com deficiência mental? Resta-lhes unicamente o confinamento às tradicionais alternativas de cunho assistencialista?

DEFICIÊNCIA MENTAL E FAMÍLIA

O nascimento de uma criança com deficiência traz um impacto para o qual a família não está preparada. Espera um filho saudável e simultaneamente se depara com a deficiência do filho e da sociedade para lidar com o diferente. Nessa sociedade, na qual a família se inclui, predominam idéias errôneas sobre as pessoas com deficiência e sobre suas possibilidades.

A pessoa com deficiência mental tradicionalmente é vista como incapacitada, pessoa que não aprende, naturalmente dependente, pessoa doente, pessoa que precisa ser poupada de qualquer esforço ou de enfrentar dificuldade, eterna criança, incapaz de ter relações românticas, pessoa assexuada ou com sexualidade superaguçada. As representações sociais da deficiência refletem nas relações interpessoais que se estabelecem dentro da família, e, apesar dessa correspondência nem sempre ser direta, podendo haver orientações diferentes e

mudanças, geralmente a família é desassistida, bem como desassiste as reais necessidades de seus membros com deficiência. É comum na família a superproteção que encoraja o perfil de dependência, insegurança, incapacidade, ou, por outro lado, o descuido, o desmazelo com a pessoa com deficiência, o que fomenta o descaso social que leva à marginalidade pessoas em situação de vulnerabilidade.

Silva e Dessen (2001), pesquisando famílias com filhos com deficiência mental encontraram: ser comum o relato de mágoa, sofrimento e sentimento de culpa dos pais em relação à difícil situação de seus filhos com deficiência; haver pressões vindas do meio que geram sentimentos desagradáveis, levando os pais a limitarem interações sociais e atividades culturais de seus filhos; ser comum altos níveis de stress na família, sobretudo em mães, principalmente responsabilizadas pelos cuidados domésticos e educacionais; haver dificuldades de pais para lidar com as situações advindas de se ter uma criança com deficiência; ocorrer dificuldades de lidar com a relação entre irmãos e com família extensa (por exemplo, em função de conflitos gerados no caso de crianças com deficiência que apresentam comportamentos destrutivos, agressão, auto-agressão); associação da condição econômica e educacional interferindo no nível de satisfação ou estresse familiar.

Silva (2005) considera que é comum haver uma relação familiar fusional, ou seja, uma relação onde o filho com deficiência passa a identificar-se com o objeto de desejo da mãe, como se fosse com ela um só corpo, um só pensamento. Deste modo, o filho não fala, porque antes é falado, não estabelece defesa, pois se encontra preso a uma relação diádica que mais fixa uma realidade imaginária do que possibilita o acesso aos desafios e leis que regem o mundo. Esta relação dificulta a representação da pessoa com deficiência mental como um sujeito próprio, com desejos, possibilidades de escolhas e ações próprias. Glat e Freitas (citados em Bastos & Deslandes, 2005) também argumentam que alguns pais, por conta de uma relação de mútua dependência, prejudicam o desenvolvimento dos filhos.

Marques (1998) cita Omote denunciando a existência de um desleixo com a aparência física das pessoas com deficiência mental e discute a implicação que isto tem sobre a vida afetiva da pessoa, funcionando como mais um meio que dificulta o estabelecimento de relacionamentos românticos destas pessoas.

Bastos e Deslandes (2005) afirmam que a presença de um filho com deficiência não necessariamente traz conseqüências adversas, em algumas famílias, pode, inclusive, trazer vantagens, proporcionando um alto nível de aprendizagem, responsabilidade, competência e discernimento.

Estudiosos defendem tanto a necessidade da família receber apoio de profissionais especializados, quanto da família apoiar os serviços médicos e trabalhar em parceria com instituições educacionais.

Para Karnebeek e cols. (2004), a deficiência mental implica, com freqüência, complicações na vida da pessoa comprometida, dos familiares, necessitando haver orientações a fim de ajudar a reduzir impactos negativos e gerar condições de vivência e convivência

favoráveis. Consideram indispensável a participação da família no procedimento de anamnese, que inclui dados familiares anteriores ao nascimento da pessoa com deficiência mental, investigação de fatores ambientais, educacionais e socioeconômicos. Destacam também a importância de incluir informações úteis aos familiares como orientações sobre riscos, prognóstico, indicações de psicoterapias.

Estudos evidenciam que famílias apoiadas por profissionais especializados desenvolvem maior aceitação da condição de seus filhos e maior disposição para enfrentar obstáculos sociais. Silva e Dessen (2001), avaliando famílias participantes de um Programa de Intervenção Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, encontraram pais com uma visão mais positiva do filho com deficiência, de sua relação com ele, de seu futuro, sendo observado maior engajamento familiar em atividades lúdicas, ocorrendo inclusive envolvimento expressivo do pai na provocação de interações educativas.

As estudiosas destacam a importância do ambiente familiar e cultural propício para o desenvolvimento da criança com deficiência mental. Indicam a necessidade de apoio profissional à família no sentido de informar, orientar e instrumentá-la para lidar com a condição de ter um filho com Necessidades Especiais. Enfatizam a necessidade de maior investimento de políticas públicas em programas preventivos como o acima citado, que buscam intervir nas áreas motora, cognitiva, sensório-perceptiva, sócio-afetiva e da linguagem da criança com deficiência, ou, criança de risco.

O envolvimento familiar no trabalho das instituições não é uma tarefa simples, seja devido à escassez de atendimentos à família ou de profissionais, seja devido à indisponibilidade da família em frequentar os serviços, por falta de tempo, por dificuldades de deslocamento, por descrédito nos serviços, dentre outros problemas. Não obstante, pensar e investir em estratégias de aproximação dos pais à instituição é muito importante, tendo em vista que este envolvimento é indispensável por poder interferir a favor do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental. Por outro lado, uma família desinformada ou descomprometida com os atendimentos pode prejudicar gravemente o desenvolvimento do filho e anular os resultados dos atendimentos.

Ao lado do necessário apoio institucional à família da pessoa com deficiência mental, há a necessidade desta família estar disponível a contribuir com as instituições que atendem seus filhos, seja de saúde, ou, educacional. Os pais podem contribuir tanto internamente à instituição (frequentando, participando, se informando), quanto externamente (organizando condições de realização de atividades extra-institucionais, dando continuidade a procedimentos orientados por especialistas, monitorando o comprometimento do seu filho e acompanhando os resultados do atendimento). O acompanhamento familiar dos atendimentos institucionais precisa ser natural e não investigativo para que o filho não perceba a atitude familiar como uma cobrança de desempenho, mas sinta que os pais valorizam o trabalho institucional, os profissionais, e se interessam pelo desenvolvimento geral do filho, por seus relacionamentos e por sua satisfação com a vivência institucional.

Waggoner e Griffith (1998) afirmam que várias pesquisas mostram que o envolvimento dos pais na instituição educacional é considerado um importante fator para o sucesso dos filhos. Segundo eles, quando o envolvimento dos pais aumenta, melhora o desempenho dos estudantes, sendo que a presença, o envolvimento e o acompanhamento familiar no processo educacional têm, também, eficiência na prevenção e solução de conflitos e outros problemas com alunos dentro da instituição.

Quando os familiares (pai e mãe ou responsáveis, e não somente a mãe) freqüentam a instituição e acompanham paulatinamente as atividades dos filhos, demonstram que valorizam a instituição, que suas vivências são importantes para eles. Desse modo, também os filhos valorizarão o atendimento, assim como, provavelmente, terão mais prazer em freqüentar e mais condições de se comprometer com os objetivos dos atendimentos.

Cada vez mais é necessário à família estar próxima e atuando em parceria com a instituição. Num mundo em que a educação pode, indiscutivelmente, ser favorecida por meio de tecnologias (*cujas maioria da população não tem o devido acesso*), a família precisa entrar com toda sua potencialidade para fomentar desenvolvimento educacional de seu filho.

Considerando que a educação não é tarefa exclusiva da escola, sua promoção requer contribuições múltiplas e dentre essas a parceria escola-família é crucial. São a família e a escola que geralmente tocam mais diretamente e de modo mais significativo o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A educação e a formação da pessoa humana é sempre um desafio que a escola contempla com esperança quando conta com uma família presente e comprometida.

DEFICIÊNCIA MENTAL E EDUCAÇÃO

O despreparo para com a educação de pessoas com deficiência mental e "seu" histórico fracasso escolar são fatos conhecidos de longa data. Vigotski (1995) argumenta que o insuficiente desenvolvimento que se observa com esses alunos se deve essencialmente à ausência de uma educação adaptada e embasada em métodos ou procedimentos específicos que permitam um desenvolvimento semelhante ao dos outros alunos.

Tunes (2003) considera que a exclusão escolar incide principalmente e mais intensamente sobre aquelas crianças e jovens cuja anomalia apresenta-se aos olhos da sociedade como uma barreira ao desenvolvimento de suas funções intelectuais. Afirma que a escola é mais propensa a acolher uma criança que tenha qualquer outra deficiência do que a deficiência mental, significando que são excluídas da escola exatamente as pessoas que, em princípio, mais precisariam dela para se desenvolver intelectualmente. Acerca da exclusão social afirma:

Somos uma sociedade excludente. Diversas formas de exclusão incidem sobre diferentes pessoas ou grupos de pessoas, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes de suas vidas. Essas formas vão desde aquelas muito evidentes, claramente percebidas, até as muito sutis, que requerem algum esforço para seu reconhecimento... é tão grande a força e o alcance excludente de nossa sociedade, que todos nós, de um jeito ou outro, somos excluídos, em algum momento de nossas vidas. Mas, certamente os grupos mais excluídos são os pobres, os miseráveis... e também os diferentes (p.6).

Atualmente vivemos um momento histórico onde a necessidade de inclusão social vem se fazendo cada vez mais presente. Já podemos crer que somos uma sociedade excludente, mas não somente. Co-existem na sociedade anseios tanto de exclusão quanto de inclusão, forças de manutenção e de mudança.

Não se pode negar que, velados ou explícitos, interesses centralizadores sucedem-se na sociedade sob formas cada vez mais refinadas e cruéis, mas, simultaneamente, também opera a desconfiança crítica que tece artimanhas criativas de insubmissão às falsas justificativas que tentam convencer de que populações marginalizadas sejam responsáveis por seu destino, má saúde, má sorte, preguiça ou falta de esforço, portanto, naturalmente sem direito, sem voz, sem desejo, sem participação, sem escolha, enfim, sem existência.

Hoje os casos de exclusão, principalmente explícitos, fortalecem sua contrapartida. Preconceitos e práticas de discriminação, calcados por valores tradicionais, ideais de perfeição e homogeneidade revezam espaço com uma pequena e ousada dose de reflexão ética pela tolerância com a divergência e pela defesa de direitos humanos universais.

Não mais se admite, sem obstáculos, pelo menos teóricos, práticas educativas fechadas à diferença, ao erro, ao defeito, ao desafio, à vulnerabilidade, à subjetividade. Não é mais possível respaldar uma educação separadora que repudia a inclusão como uma ameaça. Não é a inclusão, mas a exclusão que ameaça a integridade do direito de toda pessoa ao acesso à cultura em condições de igualdade de oportunidades.

A educação da pessoa com deficiência mental, entretanto, ainda precisa ultrapassar os muros das lamentações, das denúncias, dos apelos pela inclusão social e alcançar status de uma educação naturalmente possível, caracterizada por investimento político-educacional e financeiro, por múltiplas propostas de trabalho, por exemplos de sucesso, para realmente dar uma guinada efetiva na história da educação destas pessoas, não vistas com enternecimento ou como tendo necessidades especiais, mas reconhecidas como tendo atendidos seus devidos direitos educacionais específicos.

Vygotsky trouxe uma revolução para a compreensão da educação da pessoa com deficiência, na medida em que defendeu a potencialidade na aprendizagem, ou seja, mais relevante que conhecer o que a pessoa sabe, é estimular suas potencialidades de vir a saber, em confronto com o apoio de outras pessoas mais experientes ou outras condições mais apropriadas. Destacou que o essencial é criar possibilidades de aprendizado, gerar

perspectivas de futuro. Chamou à reflexão sobre o papel fundamental da estimulação, da compensação e das adaptações na educação de pessoas com deficiência. Privado da evolução tecnológica e dos avanços da neurociência, que vieram demonstrar a plasticidade cerebral, Vigotski anteviu que o funcionamento intelectual não se reduzia a capacidades gerais de atenção, memória, observação, mas dependia e se constituía numa complexa rede de interações sociais geradas numa histórica trama cultural. Com relação à educação desenvolvida com as crianças com deficiência mental, argumentou:

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo 'observar-e-fazer'. E apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato - falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento... Bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (Vigotski, 2001, p. 116)

Vigotski crítica à subestimação da pessoa com deficiência mental e demonstra uma convicção na educação formal quanto a levar este aluno ao exercício das suas opiniões próprias, das capacidades de significar a funcionalidade de suas ações, de avaliar, opinar, escolher, inovar, refletir sobre a linguagem e vivências, ou seja, de desenvolver criatividade.

Apesar de não ser o que acontece até hoje, a educação da pessoa com deficiência mental deveria partir dos mesmos pressupostos da educação das pessoas sem deficiência. As especificidades demandadas pela sua condição não alteram os princípios gerais da educação, apenas indicam a necessidade de criar condições de viabilizá-las com respeito às diferenças desta clientela, que não pode ser sujeitada a intenções de torná-la "normal" nem inferior.

Para Del Prette e Del Prette (2001), a educação, compreendida como processo dinâmico dentro da sociedade e da história, organiza condições para o desenvolvimento humano, portanto, além de suas funções tradicionais como garantir acesso ao saber historicamente construído, simultaneamente, tem um papel mais amplo que envolve o

fomento de habilidades, não somente cognitivas formais, mas também, sociais e afetivas, essenciais ao exercício da cidadania, saúde mental e qualidade de vida.

Guzzo (2001) enfatiza que a eficácia das instituições educacionais dependerá do quanto forem capazes de manterem seus aprendizes com prazer motivados a aprender, e do quanto forem capazes de fazer os aprendizes evoluírem e tornarem-se competentes e resilientes às demandas de suas vidas.

Um dos grandes desafios da atualidade, na opinião de Rubinstein (1999), é conviver com as rápidas mudanças, e, ainda, construir identidade e exercer a subjetividade; construir, reconstruir e reinterpretar os saberes. Isto implica a necessidade de potencialização das capacidades de lidar com demandas novas, de relacionar o novo aprendido com o anterior, de fazer conexões das aprendizagens formais com as experiências vividas, de lidar com os erros e com o não saber, de imprimir marca pessoal e criatividade nas produções, de estabelecer redes de relações, seja com o conhecimento, seja com as pessoas.

A educação da pessoa com deficiência mental também precisa organizar condições para seu desenvolvimento global, não se restringindo a treinamentos repetitivos e destituídos de sentido pessoal e significado social. Precisa investir no potencial criativo, lançar desafios, ensinar aprender a aprender, precisa avaliá-la, tomando por base a comparação de seu desenvolvimento anterior com o posterior (e não trabalhar com ela, tomando como referência o padrão de desempenho dos alunos sem deficiência). Enfim, cumprir a função de co-construir consciência cultural, civilidade e dever, sem retirar seu prazer e sua convicção de estudante.

CAPÍTULO II – CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

DEFINIÇÕES DE CRIATIVIDADE

A Criatividade vem contribuindo sobremaneira ao desenvolvimento social, com amplas repercussões em várias áreas do conhecimento e de seus campos de atuação prática; contudo, não há respostas completas, evidentes ou livres de controvérsias para a questão "o que é criatividade". A pergunta permanece intrigante, instigando reflexões, sendo que nas tentativas de delinear limites e decifrar sua natureza, a discussão que tem alcançado maior visibilidade se refere a tratar a criatividade como um fenômeno dinâmico, complexo, disperso e intrincado.


De acordo com Wechsler (2002), a palavra criatividade origina-se dos vocábulos *creare* (do latim = fazer) e *krainen* (do grego = realizar), relacionados à constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, conseqüentemente, com o como pensar, produzir e se realizar criativamente. A estudiosa afirma que a criatividade vem sendo estudada sobre três aspectos: pessoa, processo e produto (PPP), mas alcança uma extensão bem maior do que o conhecimento dos processos cognitivos empregados no pensamento criativo, das características da personalidade criativa e dos produtos criativos, e, envolve a interação ou mesmo a superposição de habilidades cognitivas, estilos de pensar, traços de personalidade, elementos ambientais, sociais e culturais.


Alencar e Fleith (2003b) salientam que diversas definições de criatividade contêm a idéia de *emergência do Novo*, seja por meio de reelaboração e aperfeiçoamento de idéias ou produtos já existentes, seja através de invenções ou idéias originais. As autoras abordam a criatividade como um fenômeno que vem sendo compreendido com o tempo, a partir de múltiplas contribuições. Afirmam ser a criatividade dependente de fatores individuais, ambientais e socioculturais, em complexa interação.


Para Martínez (2003) criatividade é um complexo processo da subjetividade (sócio-historicamente constituída) que se expressa na produção de algo que é considerado ao mesmo tempo *novo* e *valioso* em um determinado campo da ação humana, não sendo os critérios de valor e novidade absolutos, mas relativos. Ressalva que características de criatividade, embora possam ser alojadas em categorias, não são padrões absolutos, mas particularizadas na dependência dos contextos sociais, culturais e históricos reais onde seus significados são constituídos.


De acordo com Sawyer (2003) tem sido largamente aceita, desde 1970, a concepção de criatividade como uma realização socialmente reconhecida na qual ocorrem novos produtos (idéias ou trabalhos), não bastando que sejam novidades, mas também apropriados e reconhecidos como socialmente valorosos de algum modo para alguma comunidade.


Pesquisadores geralmente vêm fazendo alusão à criatividade como sendo multifacetada, multideterminada e complexa, necessitando, para melhor compreendê-la, se considerar várias perspectivas ao mesmo tempo. Por conseguinte, freqüentemente destacam opiniões de diferentes estudiosos (Alencar & Fleith, 2003b; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005; Feldman, 2003; Martínez, 2003; Neves-Pereira, 1996, 2004; Novaes, 2001; Sawyer, 2003; Starko, 1995; Sternberg & Lubart, 1999; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 1999; Wechsler, 2002). Seguem algumas concepções de criatividade com implicações para a Educação:


 **Novaes** - É preciso reforçar a certeza de que a formação integral da personalidade do educando será incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora (Novaes, 1977).


 **Alencar** - A criatividade certamente irá aflorar se houver um maior equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo, se houver espaço para o lúdico, se o prazer de crescer, de criar, de sonhar, de se auto-realizar estiver presente (Alencar, 2001).


 **Wechsler** - Criatividade é sinônimo de saúde mental e de auto-realização (Wechsler, 2002).


 **Martínez** - O desenvolvimento da criatividade, na nossa perspectiva, parte do reconhecimento e da definição de espaços próprios do sujeito, espaços saudáveis, na medida em que se associam a características subjetivas relacionadas com a saúde e a produção de estados emocionais que favorecem o bem-estar do sujeito e opõem-se aos processos de doença (Martínez, 2003).


 **Winnicott** - Viver criativamente constitui um estado saudável; criar é estar vivo em relação ao mundo - é somente sendo criativo que alguém se descobre (Winnicott, em Novaes, 2001).


 **Thomas Edison** - Criatividade consiste em 98% de transpiração e 2% de inspiração (Thomas Edison, em Alencar, 1990).


 **Torrance** - Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas, elementos ausentes ou desarmonias; identificar as dificuldades ou os elementos faltantes nas informações; formular hipóteses, fazendo adivinhações a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar estas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e finalmente, comunicar os resultados encontrados (Torrance, 1965, em Wechsler, 2004).


 **Stein** - Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis (Stein, 1974, em Alencar, 1993).

 **Kneller** - Muito do que é criativo na vida humana consiste em redescoberta do que outros descobriram antes (Kneller, 1978).

 **Goldberg** - Criatividade é um processo que leva a um produto artístico específico; é também uma atitude em relação a si mesmo e aos outros que fornece a possibilidade de relações íntimas através da paixão, do desejo e da imaginação (Goldberg, 1986, em Virgolim & cols., 1999).

 **Csikszentmihalyi** - Criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico (em Alencar & Fleith, 2003b).

 **Amabile e Hennessey** - Um produto ou resposta será julgado criativo na medida em que a) é ao mesmo tempo novo e apropriado, útil, correto ou uma resposta valiosa para uma tarefa e b) essa tarefa é aberta com mais de uma possibilidade de resolução (Amabile e Hennessey em Neves-Pereira, 1996).

 **Sternberg e Lubart** - O sujeito criativo é aquele capaz de comprar barato e vender caro no reino das idéias... Comprar barato significa perseguir idéias que são desconhecidas ou desfavorecidas, mas que têm grande potencial. Frequentemente, quando essas idéias são inicialmente apresentadas elas encontram resistência. O indivíduo criativo persiste diante das resistências e, eventualmente, vende caro, mobilizando-se em direção a esta nova idéia (Sternberg & Lubart em Neves-Pereira, 2004).

Em geral há concordância entre estudiosos que criatividade não é uma dádiva, não é atributo exclusivo de pessoas excepcionais, nem surge como produto inexplicável. Está fortemente relacionada a esforço e todas as pessoas têm possibilidade de desenvolvê-la. Tem sido vista como multideterminada por vários fatores em interação: biológicos, emocionais, sociais, contexto ambiental, cultural e histórico, não podendo ser atribuída a um fator isolado,

nem compreendida fora do contexto (Alencar, 1990, 1993; Alencar & Fleith, 2003b; Feldman, 2003; Fleith, Renzulli & Westberg, 2002; Lilly & Bramwell-Rejskind, 2004; Neves-Pereira, 1996; Runco & Johnson, 2002; Sawyer, 2003; Selby, Shaw & Houtz, 2005; Sternberg, 2003; Sternberg & Lubart, 1999; Virgolim & cols., 1999; Wechsler, 2002).

Feldman (2003) descreve o *modelo de confluência* que concebe a criatividade a partir de uma perspectiva de desenvolvimento, sob três aspectos: primeiramente como envolvida em todas as transições desenvolvimentais. Em segundo lugar, que a criatividade ocorre dentro de domínios específicos, não havendo uma criatividade única, embora haja uma habilidade geral para a produção de novidades. Por último, que a criatividade é melhor entendida de várias perspectivas ao mesmo tempo, considerando-se largas questões contextuais como o registro histórico que precede um dado evento, realidades sociais e culturais que fornecem restrições e oportunidades para o envolvimento em certos campos e não em outros.

O estudioso afirma que vários pesquisadores vêm sistematizando uma concepção de criatividade associada ao desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, transições desenvolvimentais e criatividade seriam intrinsecamente interrelacionadas, sendo impossível compreender uma sem compreender a outra. A especificidade dos estudos sobre criatividade estaria em estudar as qualidades distintivas e as marcas compartilhadas que caracterizam o domínio criativo, incluindo claras descrições dos estágios ou níveis (transições) que representam o núcleo de conhecimento e habilidades do domínio. Feldman (2003) enfatiza que para a transição ser considerada como criativa, um domínio existente (com um existente conjunto de níveis desenvolvimentais) deve ser transformado irreversivelmente por meio do esforço de um indivíduo ou indivíduos para resolver um problema ou contribuir com algo de valor para aquele domínio. As transformações ocorreriam de um menor nível de mudança para substanciais reorganizações do corpo de conhecimento e habilidades do domínio.

No Brasil, Novaes, já na década de 70, sinalizava para esta relação entre criatividade e desenvolvimento: "Desenvolvimento é processo contínuo e dinâmico que envolve a personalidade na totalidade de suas atividades, portanto, a criatividade está ligada naturalmente às características psicológicas das etapas evolutivas" (Novaes, 1977, p. 67).

Neves-Pereira (2004) destaca como importante contribuição aos estudos da área da Criatividade, a concepção de criatividade de Vigotski, ligada a desenvolvimento humano, na qual a criatividade é entendida como uma função psicológica superior, relacionada à imaginação, ao pensamento conceitual, portanto, não desvinculada do processo de constituição global do sujeito.

Apesar da concordância entre os estudiosos quanto à criatividade implicar emergência de novidade, de valor pessoal e/ou social, estar envolvida com imaginação, processos de saúde, relacionada com esforço, depender de fatores contextuais e ser um fenômeno complexo, há também questionamentos quanto a concepções comuns da área. Martínez (2004) critica a concepção de criatividade como potencialidade, argumentando:

...a concepção de criatividade como uma potencialidade humana que vai se desenvolver em maior ou menor grau em função do meio onde o indivíduo vive... está associada à concepção que tem sido dominante na psicologia, de uma natureza humana genérica, universal e a-histórica, em que o humano é assumido como uma condição natural, individual e inata. (pp. 84-85)

A estudiosa sustenta que criatividade não pode ser concebida como condição psicológica internamente pré-existente:

...a criatividade não pode ser vista como potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta. Dentro da perspectiva... histórico-cultural, a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Neste sentido, a criança desenvolve ou não recursos psicológicos que lhe permitirão, em maior ou menor medida e com diferente qualidade, ações criativas em contextos sociais determinados. Na perspectiva histórico-cultural, podemos falar de potencialidade fundamentalmente, em um sentido biológico... como é o sistema nervoso extremadamente plástico e complexo... (pp. 85-86)

Outra observação da estudiosa se dá com relação à interpretação do termo *meio* e sua relação com a concepção de pessoas (referidas por ela como *outros*) presente na concepção de criatividade como *uma potencialidade humana que é favorecida ou inibida pelo meio*. Segundo ela, este *meio* apresenta uma conotação indiferenciada, ora é tomado como situação ambiental, ora como pessoas, porém, não qualificando-as enquanto *outros* sociais - pessoas personificadas - ou seja, não discute o *outro* presente nas relações reais, nem o *outro* como representante indireto de valores, crenças, leis, ocorrendo minimização ou mitificação do papel do *outro* na criatividade.

Martínez (2004) entende também que as pessoas, na referida concepção, podem até ser consideradas como responsáveis diretos pelo desenvolvimento ou pela inibição do potencial criativo do indivíduo, porém, essas pessoas somente poderão concorrer junto com o sujeito ativo e os diferentes espaços sociais, atuais e históricos, dentro dos quais acontece seu desenvolvimento, mas não podem ser vistos como agentes causais de sucesso ou fracasso na criatividade. Discute que uma determinada postura, comportamento ou fala dos outros pode ser estimuladora da produção criativa para um sujeito e não para outro, e que posturas consideradas como barreiras à criatividade como autoritarismo, falta de estímulo, desvalorizações podem ser estimulantes da criatividade para determinados sujeitos em que esses elementos se constituem como desafios a serem vencidos.

Cropley (2006) critica a visão individualista de criatividade que, segundo ele, é freqüente e privilegia os recursos da pessoa, a expressão individual, a auto-realização, o auto-desempenho, *um caminho de viver sua própria vida*, em detrimento da consideração de criatividade enquanto fenômeno que compete e serve também à sociedade quanto a torná-la mais humana, tolerante, aberta, com melhor qualidade de saúde psíquica e mais desenvolvida ao nível da educação, da tecnologia e da economia, numa interação dialética em que a criatividade influencia a sociedade e a sociedade influencia a criatividade. Para ele, o valor dos três "p" no estudo da criatividade (pessoa, processo, produto) aumenta na medida em que incorporam um quarto "p" (de pressão social), tornando a novidade mais relevante por ter impacto sobre o mundo. Salienta que, numa perspectiva social, é importante que: a própria definição de criatividade seja concebida em termos sociais bem como individuais; a criatividade seja vista como uma força social, com responsabilidade social, em adição a ser um caminho para a auto-realização individual; se reconheça o papel da sociedade em influenciar no quanto de criatividade e no tipo de criatividade que emerge numa particular sociedade; se busque compreender quais as motivações da sociedade para desenvolver criatividade.

Já Feldman (2003) salienta que é importante não diminuir o peso do enfoque no indivíduo, sem, no entanto, superestimar seu papel. Considera que tentar capturar o desenvolvimento dos pensamentos e emoções dos indivíduos que estão indo mudar o mundo, é uma das tarefas mais desafiantes da Criatividade.

Sobre esta questão do peso do indivíduo e do social nos estudos da Criatividade, Gardner argumenta:

...entre o que é único para o indivíduo e as suas circunstâncias, e, o que pode ser generalizado para um domínio, um subdomínio, uma população, uma subpopulação e assim por diante... eu tenho falado sobre construir uma ponte... Criatividade pode ser um daqueles tópicos que verdadeiramente se beneficia de uma mistura de estudos humanísticos (o detalhado domínio dos casos) e estudo científico (a pesquisa por padrões, quando observados e apropriados). Talvez pesquisas de criatividade precisem insistir no seu especial status como uma fronteira, estudo que não pode tomar uma abordagem exclusivamente humanística ou exclusivamente científica. (Gardner em Sawyer & cols, 2003, p. 233)

Moran e John-Steiner (2003) defendem que criatividade implica tensão, interação, transformação e síntese, seja considerando o ato criativo, a vida criativa, o processo criativo. Para elas, a criatividade, a partir de uma perspectiva vigotskiana, precisa ser compreendida em suas conexões multidirecionais entre o indivíduo, o domínio e um campo que é socialmente e culturalmente significado.

Sawyer e cols. (2003) apresentam outras questões ainda controversas na área da Criatividade: quais as relações e diferenças entre desenvolvimento humano e criatividade? Quais as diferenças no tratamento teórico e nas implicações práticas da criatividade excepcional e da criatividade comum? Como coordenar processo psicológico individual, características criativas gerais e configurações contextuais na metodologia de pesquisa da Criatividade? A tendência ao consenso quanto à não separar o individual do contexto social nos modelos de criatividade, corresponde a um entendimento consensual do que significa o social? Para conceber o social é suficiente adicionar algumas variáveis como nível educacional, renda anual, gênero...?

A despeito da ampla discussão, há mais de meio século debatendo estas e outras questões da Criatividade, parece não haver, na atualidade, maiores pretensões de compatibilização de enfoques teóricos, ao lado de uma disposição a considerar as múltiplas perspectivas como contribuições importantes na compreensão e aplicação do conhecimento produzido acerca do amplo fenômeno da criatividade. É clara a rejeição de concepções determinísticas na visão corrente da área, e predomina o posicionamento otimista de estudiosos quanto à relação da criatividade com as possibilidades de conquista, mudança, valorização e satisfação em diversos aspectos da vida.

No presente estudo, compreende-se criatividade como fenômeno complexo, multideterminado, relacionado a desenvolvimento humano (em sua acepção individual ou social) e pautado pelos critérios de novidade e valor, avaliados dentro dos contextos específicos onde esta criatividade é constituída e significada. No âmbito da pesquisa, configurada no contexto da escolaridade de alunos com deficiência mental, enfoca-se a criatividade expressa nas linguagens verbal e não-verbal, nas condutas, nas interações sociais e nas manifestações de afetos, constituídas como valorosas por surgirem como novidade no desenvolvimento particular de cada estudante.

REFERÊNCIAS HISTÓRICAS

O interesse pelo estudo científico da criatividade iniciou a partir da segunda metade do século XX, tendo como marco histórico o discurso de J. P. Guilford, presidente da APA (Associação Americana de Psicologia), que em 1950 chamou atenção dos psicólogos para o fato de que a criatividade, apesar de ser um tópico muito importante, vinha sendo negligenciado nas pesquisas. Guilford realizou estudos sobre desenvolvimento cognitivo, destacou a importância da criatividade no psiquismo humano e contribuiu sobremaneira na ampliação do conceito de inteligência (Alencar, 1988; Fleith, 2001; Sternberg & Lubart, 1999). Além das novas concepções de inteligência, Alencar (2001) destaca que o interesse pelo estudo da natureza e expressão da criatividade foi acentuado por outros fatores como mudanças na concepção do ser humano, pelo Movimento Humanista na Psicologia e pelo

Movimento do Potencial Humano, relacionado com as constatações das possibilidades criativas e natureza ativa do homem.

De acordo com Fleith (2001), no âmbito internacional, estudos da Criatividade no contexto educacional remontam ao início dos anos 60, sendo a década de 1960 a 1970 caracterizada pela preocupação com as maneiras de se desenvolver a criatividade, pela elaboração de programas de treinamento, de estratégias, testes de criatividade para crianças e adolescentes, havendo forte influência da psicométrica e do humanismo na psicologia, que denunciava o conservadorismo na educação e defendia o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos na escola.

Alencar (1988) conta que Maltzman, em 1960, registrou a existência de investigações sobre desenvolvimento da *originalidade* e estudos relacionados a treinamento de criatividade desde os fins do século XVIII; que Royce, em 1898, já investigava *originalidade*, solicitando desenho de figuras sem sentido e de figuras bem diferentes de modelos apresentados; e que Slosson e Downey, em 1922, estimulavam a escrita de histórias criativas a partir de trechos de jornais ou mensagens. A estudiosa destaca que as técnicas Brainstorming e Sinética são utilizadas para promover o desenvolvimento da criatividade desde a década de 60. Nas décadas de 60 e 70 foram elaborados programas sistematizados para treinar pensamento criativo, na época, Torrance já propunha uma série de estratégias para professores utilizarem em sala de aula, a fim de estimular a criatividade das crianças. Também Scott, Leritz e Munford (2004a) circunscrevem a tentativa inicial de treinar habilidades do pensamento criativo nos estudos de Osborn em 1953 e de Torrance em 1972.

Ellis Paul Torrance (1915-2003), nascido em Milledgeville, Geórgia, foi um dos pioneiros e principais pesquisadores da interface da Criatividade e Educação. Seus estudos forneceram evidência de que dimensões da criatividade poderiam ser identificadas, estimuladas, desenvolvidas e avaliadas. Estudou pessoas consideradas altamente criativas, a fim de identificar características que pudessem ser desenvolvidas nas pessoas em geral. Pesquisou métodos para medir criatividade, estudou formas de inserir o desenvolvimento da criatividade nas escolas, desenvolveu estratégias de ação para professores promoverem criatividade, elaborou programas para fomentar desenvolvimento criativo de estudantes. Escreveu vários livros e elaborou uma bateria de testes para avaliar criatividade (TTCT - Torrance Testes of Creative Thinking), influente no mundo desde 1966 até os dias atuais (Alencar, 1993; Neumeister & Cramond, 2004).

Além das teorias de base cognitiva, a psicanálise, a gestalt, e as teorias humanistas deram importantes contribuições ao estudo da criatividade. Os enfoques desse estudo vieram se modificando ao longo do tempo, iniciando com uma preocupação centrada no indivíduo, passando a considerar as interferências ambientais, os fatores sociais, a perspectiva sistêmica e os contextos históricos e culturais (Alencar & Fleith, 2003b). A década da Educação na Criatividade foi antecedida pela preocupação com a identificação de características de pessoas criativas, e, sucedida pela concepção de criatividade numa perspectiva mais abrangente.

Ancorada no anseio de mudança do sistema educacional, os estudos da Criatividade, no Brasil, nascem na década de 70, já abordando o campo da Educação. "As pesquisas sobre criatividade no Brasil têm sido feitas, quase que exclusivamente, por psicólogos e educadores preocupados com a identificação e o desenvolvimento da criatividade na escola" (Wechsler, 2002, p. 210).

No Brasil, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, Maria Helena Novaes Mira e Solange Wechsler são reconhecidas pioneiras do estudo da criatividade e educação, desde a década de 70 aos dias atuais.

A pesquisa sobre criatividade no Brasil foi beneficiada pela área da Educação, que veio fornecendo campo de estudo, objetivos de pesquisa, colaboração de profissionais e estudantes que participaram das construções e desconstruções de concepções que formam o arcabouço teórico da área da Criatividade. Pesquisadores, por sua vez, não pouparam esforços em identificar problemas e em fazer sugestões à área da Educação, tais como: alertar para a importante contribuição que o desenvolvimento da criatividade pode fornecer à formação do indivíduo e da sociedade; mostrar a existência de barreiras no contexto escolar que prejudicam o desenvolvimento criativo dos estudantes e professores; identificar estratégias de ensino e características propícias à expressão da criatividade; produzir programas, exercícios e técnicas para promoção de criatividade; elaborar instrumentos para identificar e avaliar criatividade, dentre outras medidas em favor da educação.

Maria Helena Novaes, na década de 70, chamava atenção para a importância da criatividade no desenvolvimento integral do aluno na prática de ensino:

Partindo do princípio que o processo educativo tem por objetivo desenvolver as potencialidades do indivíduo, deverão ser utilizados recursos que favoreçam não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, a expansão e a afirmação da personalidade do educando, podendo a capacidade criadora dos indivíduos ser desenvolvida e canalizada para diversas atividades a setores de realização pessoal. (Novaes, 1977, p. 116)

As pesquisas na área da Criatividade inicialmente abordaram o desenvolvimento da criatividade do aluno, os efeitos dos programas de criatividade sobre desempenho escolar em várias áreas como leitura, escrita e na ampliação do pensamento criativo. A partir da década de 80, intensificaram pesquisas com vistas a instrumentar o professor na promoção de criatividade em sala de aula, na identificação de estudantes superdotados, na identificação de concepções de professores sobre criatividade e na utilização de estratégias para favorecer o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes (Alencar, 1990, 1993; Fleith, 1990; Novaes, 1977; Santos, 1995; Wechsler, 2002).

Santos (1995), Zanella e Titon (2005) estudaram a produção científica sobre criatividade nos programas de pós-graduação no Brasil. O primeiro estudo abarcou o período de 1970 a 1993, e o segundo, o período de 1994 a 2001.

Os estudos realizados por Santos (1995) apontaram que as pesquisas sobre criatividade eram desenvolvidas na escola; que alunos, mais frequentemente que professores e outros participantes, eram sujeitos nas pesquisas, e que os pesquisadores realizavam mais estudos empíricos do que teóricos em relação à criatividade.

Posteriormente, Zanella e Titon (2005) encontraram um aumento significativo de produções científicas sobre criatividade (com relação ao estudo anterior); uma diversificação quanto aos sujeitos de pesquisa e aos locais em que foram realizadas as pesquisas sobre criatividade, embora, aproximadamente 50% dos sujeitos tenham sido estudantes e/ou professores e, a educação apareça como área privilegiada, com foco na avaliação da criatividade de professores/alunos, treinamentos, entre outros. Constataram, também, que estes estudos identificam problemas e propõem sugestões para a melhoria da educação brasileira por meio da criatividade. Os estudiosos justificaram o aumento no número de estudos pelo reconhecimento crescente da relevância teórica e prática da criatividade, embora os estudos sejam ainda poucos em relação às necessidades da educação brasileira.

Os resultados das pesquisas em Criatividade, no Brasil, vêm indicando a efetividade do emprego de recurso da criatividade, tais como técnicas, estratégias, programas de desenvolvimento da criatividade sobre a prática de ensino do professor e sobre o desenvolvimento do aluno com relação ao pensamento criativo e ao desempenho acadêmico em várias disciplinas. Paralelamente, essas pesquisas registram que os valores e a prática de ensino predominantes na escola estavam em oposição à criatividade; conseqüentemente, ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e ao desenvolvimento sociocultural do país (Alencar, 1993; Wechsler, 2002).

Alencar (1990, 1993) sintetiza resultados de várias pesquisas, que no âmbito da educação e ao longo do tempo, registraram:

- ▶ Baixo investimento político-econômico educacional, elevado índice de fracasso escolar, número alto de crianças fora da escola, baixo número de horas que estudantes permaneciam na escola, precariedade de condições físicas, precariedade da formação de professores, sobretudo da zona rural.

- ▶ Um sistema educacional preso aos ideais de perfeição, homogeneidade e racionalidade, com visão de educação voltada ao passado, à reprodução, sem previsão de estratégias de articulação prática e renovação dos saberes. Atribuição da responsabilidade pelo fracasso escolar somente ao aluno, supervalorização da cognição, do pensamento racional-lógico, da disciplina, do pensamento convergente.

- ▶ Uma escola implementando a educação pela força de instrumentos legais que respaldavam o cumprimento de objetivos educacionais rigidamente pré-estabelecidos e

encorajava práticas de ensino baseadas na transmissão unilateral de conhecimentos, geralmente desenvolvendo muito menos habilidades do que poderia.

► Professores sem consciência de seu papel social e poder de influência, mais preocupados com o cumprimento das determinações curriculares e com a manutenção da ordem na sala. Professores valorizando características como obediência, popularidade, passividade, que não despertavam o interesse de aprender dos alunos, exigindo memorização sem reflexão de significados, encarando negativamente o erro, empregando julgamento de valor do tipo certo/errado, bom/ruim nas avaliações, poupando reflexões ao entregar respostas e soluções prontas.

► Estudantes questionadores, críticos, com idéias originais e pontos de vista diferentes sendo desencorajados, muitas vezes punidos com críticas destrutivas e mesmo antipatizados, predominando desperdício de potencial criativo.

► Materiais didáticos reproduzindo valores tradicionalistas, papéis sociais estereotipados e rigidamente estabelecidos, enfatizando, tanto por meio de textos como de imagens, atitudes de obediência, passividade e conformismo. Representações de características de curiosidade e ousadia sendo desestimuladas ou castigadas.

Apesar do consenso quanto à criatividade ser essencial na formação educacional, de pesquisas virem sendo realizadas na Educação desde 1970, apesar de vários estudos indicarem a efetividade de recursos da Criatividade na prática educativa, estudiosos constatam que o conhecimento acumulado da área, inclusive com alto nível de implicação prática, não alcança visibilidade e não é aproveitado como poderia em vários aspectos da educação (Alencar, 1993; Martínez, 2006; Neves-Pereira, 2004; Virgolim & cols., 1999; Zanella & Titon, 2005). "Em mais de um estudo desenvolvido, pudemos constatar que apesar de muito se falar em criatividade, de fato pouco tem sido feito no sentido de reconhecê-la e favorecer o seu desenvolvimento" (Alencar, 1993, p. 86). Isto não significa que estudos da Criatividade sejam suficientes às necessidades educacionais, mas restam descobertas várias questões relacionadas à Educação que poderiam ser beneficiadas com a colaboração da Criatividade. Como diria Alencar, não se pode deixar de notar o *desperdício* do conhecimento já produzido sobre criatividade e educação.

Alencar e Fleith (2003b) refletem que apesar do crescente reconhecimento científico da importância e necessidade da criatividade na educação, ainda na atualidade persistem várias práticas que inibem a criatividade, tais como: visão de educação voltada ao passado, ênfase na memorização de conhecimentos, inclusive já ultrapassados ou irrelevantes; enfoque em exercícios que admitem apenas uma única resposta; predomínio da visão do erro como sinônimo de fracasso; ênfase nas dificuldades, incapacidades e ignorância, compondo uma visão pessimista das capacidades dos alunos; preferência por estudantes com características de passividade, obediência e dependência; ensino voltado para o conhecimento do mundo exterior; supervalorização de atividades exclusivamente vinculadas à realidade; ênfase na

linguagem verbal como forma exclusiva de expressar conhecimentos; predomínio de concepções errôneas sobre criatividade entre os professores; falta de informações sobre estratégias e atividades promotoras de criatividade.

Neves-Pereira (2004) afirma que nem a escola pública nem a privada acordaram ainda para a importância da criatividade. Analisa que o fato de a realidade educacional brasileira ser marcada por problemas estruturais básicos possa estar camuflando a importância da criatividade, que vem sendo tratada como uma questão secundária: "Em um país com tantas demandas educacionais urgentes, como vagas nas escolas públicas, preparo dos professores, aquisição de material, fomento financeiro, dentre outros aspectos, prover criatividade no ensino torna-se, aparentemente, quase um luxo" (Neves-Pereira, 2004, p. 49). A estudiosa alerta que, embora a criatividade possa, erroneamente, ser percebida como uma questão extraordinária, esta é um aspecto do desenvolvimento humano, e que a escola, em seu papel na formação do homem, não pode deixar de fora.

Martinez (2006) afirma que, muito embora, haja professores que atuam de modo criativo, o trabalho pedagógico dos professores ainda está longe do desejável, em se considerando a relevância e a necessidade da criatividade em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Acredita que a função de transmissão de conhecimentos e de adaptação social conferidos à escola, a visão da criatividade como subversiva, a falta de demanda externa à escola para que esta produza novidades e mudanças significativas, a tendência dos professores a reproduzirem em seu trabalho o que vivenciaram como estudantes, a falta de contemplação da criatividade na formação dos professores, associados à situação salarial, número excessivo de estudantes por turma e as exigências burocrático-administrativas são fatores que justificam a distância da criatividade na educação.

Além dessas dificuldades já destacadas, certamente existem outras. Interessante também é analisar o tempo em que estas questões encontram-se vigentes, afinal, a área da Educação há décadas vem fomentando o desenvolvimento da área da Criatividade. Por que, então, apesar disso, até hoje a tecnologia educacional por ela produzida não retornou à Educação? Por que até hoje há desconhecimento de muitos professores sobre o arcabouço teórico e instrumental da Criatividade? Por que estudiosos brasileiros, internacionalmente renomados no estudo da Criatividade e Educação, não são ainda hoje devidamente conhecidos no Brasil? Por que, apesar de a criatividade no Brasil ter nascido na Educação, na atualidade há um aproveitamento muito maior dela no setor empresarial do que no campo educacional?

Estas questões não estão desvinculadas dos mesmos motivos pelos quais os avanços do conhecimento da própria área da Educação ainda não chegaram a transformar significativamente a realidade educacional brasileira, e nem estão desvinculadas dos motivos pelos quais os esforços de renomados estudiosos desta área ainda não sejam suficientemente reconhecidos no próprio país, para que o mesmo não mais esteja entre os piores níveis de educação no ranking mundial.

A obviedade das questões, se não toca a dimensão político-administrativa, que não confere suficiente investimento à Educação para aproveitar os benefícios dela na formação do homem e na prevenção de sérios problemas sociais, talvez possa servir aos profissionais estudiosos pela máxima de Oech (1999): "A chave para tornar-se criativo está no que se faz com o conhecimento que se tem" (P. 18).

Moran e John-Steiner (2003), fazendo alusão sobre o percurso dos estudos da Criatividade, consideram que pesquisadores procuraram, ao longo do tempo, compreender os processos cognitivos e os traços de personalidade associados com criatividade. Na atualidade, entretanto, vem sendo destacada a necessidade de estudar *como* formam-se esses traços, como eles se desenvolvem em contextos específicos, havendo uma mudança no sentido de capturar a criatividade em sua fabricação, focar onde os pontos de mudança provavelmente ocorrem, focar a transformação social das experiências emocionais e cognitivas. Concluem que agora, é o tempo de estudar criatividade dentro das relações e não mais isoladamente.

ALCANCE DA CRIATIVIDADE

A idéia de que a criatividade pode ser desenvolvida por meio da Educação é incoerente com uma concepção de criatividade como algo excepcional, restrito a poucas pessoas, embora, diferentes níveis de criatividade possam ser discernidos. As pessoas consideradas excepcionalmente criativas impulsionaram o interesse pela pesquisa sobre criatividade, mas rapidamente foi percebido que o fenômeno da criatividade tinha um alcance muito maior e pesquisas da área passaram a abranger variados sujeitos.

Desde a Segunda Guerra, muito esforço tem sido feito na tentativa de medir os processos criativos que ocorrem em indivíduos normais e naqueles de talento expressivo. Guilford, que pesquisou extensamente as capacidades intelectuais e traços que fazem com que certas pessoas sejam mais criativas de que outras, considerando a raridade da criatividade excepcional, propôs que criatividade fosse estudada em sujeitos do cotidiano (Sternberg & Lubart, 1999).

Feldman (2003) afirma que há uma tendência na área da Criatividade em acreditar que a compreensão da criatividade excepcional - avaliada por meio de atributos motivacionais, traços de personalidade e processos cognitivos de pessoas reconhecidas como criativas (geralmente artistas, músicos, superdotados, gênios) - é importante na compreensão da criatividade comum, uma vez que as variações e excentricidades, muitas vezes explícitas na alta criatividade, forneceriam pistas das possibilidades criativas humanas em geral. Destaca que os estudos da Criatividade foram tradicionalmente associados à superdotação, tanto que grandes temas da área, como *avaliação e medida* foram empregados em sua identificação,

gerando um amplo corpo teórico-prático voltado a estimular a superdotação pela ampliação de habilidades e conhecimentos outros não circunscritos ao quociente de inteligência. O estudioso frisa que, no entanto, a área tem se movido em diferentes direções, diminuindo o enfoque na tradição.

De acordo com Scott e cols. (2004a), pesquisas, no âmbito educacional, vêm sendo realizadas com toda a população de estudantes, desde os pré-escolares, estudantes da escola elementar, universitários, estudantes com dificuldades de aprendizagem, tendo predominado ênfase na infância e nos estudantes superdotados; estes últimos, de modo sistematizado e com programas de desenvolvimento da criatividade como componentes curriculares oficiais.

No Brasil, o estudo de Zanella e Titon (2005) também apontou diversificação quanto aos sujeitos de pesquisa, incluindo estudantes (pré-escolares, do ensino fundamental, médio, educação superior, ou, estudantes de dança, arte) e professores (do ensino fundamental, médio e superior). Artistas, superdotados, idosos, casais, mulheres, homens, pacientes, crianças com dificuldades de aprendizagem foram outras categorias mencionadas. Analisaram que a diversificação, entretanto, não representa trabalhos suficientes, sendo reduzido o número de pesquisas, em relação à necessidade. Os pesquisadores não encontraram estudos com estudantes com deficiência mental. Estudantes com dificuldades de aprendizagem apareceram apenas em dois estudos, sendo apenas um deles relacionado à promoção de criatividade.

Para o presente estudo, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar os trabalhos sobre criatividade desenvolvidos com estudantes com deficiência mental. Nos principais periódicos de psicologia do Brasil, indexados nas bases científicas acessadas através do portal CAPES na base de dados psycINFO, no período de 2002 a 2006, buscando por textos completos ou por resumos, não se encontram estudos da Psicologia da Criatividade relacionados a estudantes com deficiência mental. Em periódicos especializados desta área e a ela relacionados (*Creativity Research Journal*, *The Journal of Creative Behavior*, *Roeper Review*, *Gifted Child Quarterly*) não foram encontrados estudos recentes (de 2002 a 2006) sobre desenvolvimento de criatividade em amostras com deficiência mental. Pesquisa mais aprofundada, entretanto, precisa ser empreendida na literatura internacional, a fim de se ter um panorama melhor de estudos mais antigos com essa clientela.

Para Martínez (2003) a relação entre a criatividade e a deficiência tem sido pouco tratada na literatura científica devido a três fatores: (a) o foco da visão social voltado para a própria deficiência (vinculada ao que falta, ao que é deficitário) e impregnado de desvalorização e pessimismo; (b) a associação da criatividade com cognição sobressalente, supervalorização dos elementos cognitivos, dificultando a visibilidade da criatividade em pessoas erroneamente associadas a falta de habilidades; e (c) vinculação da criatividade com produtividade e aproveitamento de talentos, dificultando aproximação da área com a deficiência, percebida como não positiva para desenvolvimento sócio-econômico.

Selby e cols. (2005) asseguram que, apesar dos estudos com pessoas que produziram mudanças excepcionais na humanidade terem produzido uma substancial literatura e longas

listas de características de pessoas criativas, é importante despender esforços para maximizar a criatividade de todos, tanto para os grandes, quanto pequenos progressos.

Alencar e Fleith (2003b) destacam que em diversos países tem sido salientada a necessidade de se preparar os estudantes que estão em diversos níveis do sistema educacional para serem pensadores criativos e independentes. "O potencial criador se exprime não apenas nas artes e nas grandes invenções, mas é o ingrediente fundamental na resolução de grande número de problemas que o homem enfrenta" (Alencar, 2001, p. 20).

Alencar (1990), denunciando o desperdício da criatividade, destaca que além do desperdício do potencial criativo de estudantes pensadores e críticos, há o desperdício das possibilidades intelectuais, sobretudo daqueles estudantes provenientes de famílias de baixa renda, devido a uma visão pessimista de seus recursos e possibilidades.

O desperdício da potencialidade criativa atinge também os estudantes com deficiência mental, que apesar de terem sua criatividade não apropriadamente considerada, são pessoas que, como as outras, têm que desenvolver modos criativos para viver. Como alertou Vigotski, pessoas com deficiência desenvolvem artimanhas altamente criativas, não interpretadas como formas criativas porque a deficiência é generalizada à pessoa como um todo.

Schacter, Thum e Zifkin (2006), pesquisando ensino criativo e desempenho de alunos, encontraram que a maioria dos professores não implementa qualquer estratégia para estimular criatividade, mas os que fazem, incentivando pensamento criativo, oportunizando escolhas e descobertas, guiam os estudantes a ganhos visíveis, sendo que, porém, estudantes em condições culturais diferenciadas e aqueles com baixo desempenho são expostos a um ensino menos criativo. Os estudiosos lembram a bem conhecida e constatada crítica de Torrance: de que os estudantes saem da escola muito menos curiosos e criativos do que entraram.

Alencar (1990) afirma que há consenso entre estudiosos quanto à criatividade poder ser desenvolvida e estimulada em *todas* as pessoas. Wechsler (2002) afirma que pesquisas nacionais e internacionais são unânimes quanto à possibilidade de identificação e desenvolvimento da criatividade. Neves-Pereira (1996, 2004) confirma a mesma conclusão. Várias pesquisas indicam que o desenvolvimento da criatividade pode favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes (Fleith & cols., 2002; Hunsaker, 2005; Neves-Pereira, 1996). Outras pesquisas apontam que ambientes favoráveis à expressão criativa em sala de aula está implicada com qualidade de ensino e de aprendizagem (Fleith & Alencar, 2005; Matos & Fleith, 2006).

Em função das evidências de que todos podem alcançar a criatividade, de que esta se relaciona com desenvolvimento acadêmico, e, considerando que é de senso comum estudantes com deficiência mental ficarem, muitas vezes, anos a fio na escola sem apresentarem progresso escolar; que muitos profissionais que lidam com eles desconhecem estratégias que possam mobilizar expressivamente seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, foi que se refletiu sobre a importância de investigar se a aplicação de recursos da criatividade traz ganhos também para a educação deste estudante.

IMPORTÂNCIA E PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA

O papel da criatividade vem sendo cada vez mais valorizado, tanto como ferramenta indispensável na formação das pessoas para enfrentarem os desafios impostos por um mundo contemporâneo qualificado por rápidas mudanças, competição, turbulência e incertezas, quanto para o bem estar e qualidade de vida das pessoas e da sociedade. A importância de se promover o desenvolvimento da criatividade por meio da educação vem sendo enfatizada por vários estudiosos. "É tremendamente importante para a sociedade que nossos talentos criativos sejam identificados, desenvolvidos e utilizados. O futuro de nossa civilização - muito de nossa sobrevivência - depende da qualidade da imaginação criativa de nossa próxima geração." (Torrance, citado em Murock, 2005, p.70)

A implementação da criatividade no contexto educacional vem sendo indicada sobre vários aspectos: na organização administrativa, na elaboração de objetivos educacionais, nos serviços envolvidos no funcionamento escolar de um modo geral, mas, sobretudo, tem sido realçada sua relevância para potencializar aprendizagem e instigar desenvolvimento dos sujeitos, seja por meio da promoção de condições para a expressão da criatividade em sala de aula (*Clima* para criatividade) ou por meio da implementação de programas de desenvolvimento da criatividade.

Dada a reconhecida relevância da criatividade para a Educação, tem sido recomendada a inclusão de conteúdos da área da Criatividade como parte nos cursos de formação e capacitação de docentes e outros profissionais da Educação, independentemente do nível de ensino em que atuam (Fleith & Alencar, 2005).

A partir do pressuposto da criatividade como vinculada aos processos de desenvolvimento humano, Novaes salienta:

A dimensão criadora deve ser inerente ao processo educativo, pois leva o indivíduo não só a fazer novas associações para integrar objetos num processo criador, mas também a saber manipular de forma criativa, ativando sua mente, descobrindo suas potencialidades... A educação só assegura a verdadeira formação do indivíduo quando se apóia na sua necessidade básica de criar. (Novaes, 1977, p. 123)

Alencar (1993) chama a atenção de que o desenvolvimento do potencial criativo do estudante é uma das metas educacionais mais importantes e que maior ênfase deve receber por parte do sistema educacional. Posteriormente, afirma: "Não basta ter conhecimento, é fundamental o exercício da capacidade de pensar, imaginar, criar. É preciso ampliar o leque de habilidades a serem estimuladas e acentuar a satisfação e prazer de aprender e criar" (Alencar, 2001, p. 60). Enfatiza que de importância crucial é estimular e efetivar práticas que levem a uma maior expressão da criatividade, sobretudo na atualidade, época marcada pela

incerteza, pela complexidade e por mudanças intensas, ocorrendo em um ritmo cada vez mais acelerado, gerando continuamente novos problemas e desafios que demandam soluções criativas.

Martínez (2003) salienta que o fato da criatividade se constituir em uma ferramenta chave na preparação de pessoas capazes de potencializar o desenvolvimento sócio-econômico, não deve ser o único motivo para educar e desenvolver a criatividade. Defende o impacto que a criatividade pode ter para o bem estar emocional, saúde psicológica e desenvolvimento da subjetividade significando, também, possibilitar a expressão criativa real, expressão e satisfação de necessidades diversas, como de realização, auto-valorização, segurança ou reconhecimento social.

Para Zanella (2004) a demanda da sociedade atual (no que se refere ao mercado de trabalho) por sujeitos criativos, polivalentes, capazes de trabalhar em equipe e com iniciativa própria, não corresponde com as condições sociais da maioria da população brasileira. Afirma que este fato deixa em situação de impasse aqueles que voltam seus discursos e práticas para a transformação da sociedade, buscando conquista de condições dignas de existência para todos e condições para constituição de sujeitos plenos. A estudiosa questiona se é realmente esse sujeito polivalente que buscamos. Analisa que para não ter a criatividade a serviço da perversidade social - mantenedora do individualismo e competitividade extremados, da intolerância e da exclusão - é necessário buscar sujeitos criativos, porém não conformados, mas antes comprometidos com a lógica da transformação, pois que a própria transformação demanda ação humana criativa, porque:

Nunca foi tão importante criar, seja para acompanhar a onda da modernidade ou para confrontar-se com ela, sendo que até os mecanismos de controle e assujeitamento não são mais fixos, mas oscilantes, difusos e bastante móveis, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensejar ações múltiplas, singulares e versáteis. (Justo, 2001, citado por Zanella, 2004, p.137)

Zanella (2004) sublinha que a capacidade analítica, que permite desvendar amarras sociais e produzir estratégias de enfrentamento, é imperiosa em um mundo onde mudanças são implementadas com uma velocidade estonteante, resultando em mecanismos cada vez mais sofisticados de aprisionamento do ser humano nas amarras da lógica social, o que imputa a grande parcela da população o lugar da exclusão. Acrescenta que o projeto de uma sociedade melhor para todos requer sujeitos comprometidos com outros sujeitos, que acolham as diferenças, que possam com elas conviver e que constituam relações sociais pautadas na ética.

A estudiosa defende a necessidade da criatividade estar vinculada a uma *visão estética*, que exerce crítica à mera reprodução do existente, do imediato e episódico e associa-se a uma concepções de ser humano como emergido da história da humanidade, ao mesmo

tempo que é um ser projetado para o futuro, para o emergente, para o desconhecido. Essa *visão estética* implica também uma atitude diante do mundo mais livre, menos rígida, que procura não uma suposta verdade preestabelecida, mas busca encontrar os diferentes sentidos para as diferentes realidades, assim como transcender a função utilitária a partir da sensibilidade.

Na mesma direção, Novaes (2001) sustenta: "É preciso pensar firmemente num mundo onde se produza algo de novo em benefício da qualidade da vida, onde a espontaneidade, a criatividade e a liberdade possam encontrar um sentido real e consistente" (p. 134).

Transpor da teoria à prática o ideal de uma sociedade criativa, na amplitude que o termo criatividade comporta, é uma utopia que a realidade somente pode almejar a concretizar por meio da Educação, e apesar da complexidade da tarefa, caminhos já foram trilhados. Nesse percurso, o grande tabu de que a criatividade é um dom raro de alguns agraciados perdeu espaço para a constatação de que é possível favorecer os processos criativos do homem e implementar criatividade nos contextos em que vive. De modo que, atualmente, não é mais uma questão em voga se criatividade é passível de desenvolvimento. Não há mais dúvida entre pesquisadores de que é possível identificar, promover e avaliar a criatividade (Alencar, 1990; Neves-Pereira, 1996, 2004; Wechsler, 2002).

Dada a crescente valorização da criatividade, a questão do *como* promovê-la tem sido preocupação constante, para tanto, diferentes modos apontados: por meio de incentivos, de otimização de climas e cultura, de treinamentos para aumentar a criatividade, sendo esta última a forma preferida para fomentar desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional (Scott, Leritz & Munford, 2004b).

O contexto educacional tem sido apontado como local privilegiado para estimular e desenvolver criatividade, de acordo com Wechsler (2002), talvez devido à maioria das pessoas passar a infância e a adolescência na escola, havendo, neste contexto, em tese, maior chance das pessoas se desenvolverem de modo criativo. Martínez (2001) argumenta que o campo da criatividade comporta conhecimentos valiosos a serem utilizados no ensino de estratégias educativas. Acredita que a aplicação e avaliação de programas de desenvolvimento da criatividade são fundamentais para contribuir e transformar a realidade escolar.

As expressões *treinamento de criatividade*, ou, *programa de desenvolvimento de criatividade* vêm sendo empregadas na área como sinônimas para se referir a procedimentos sistematizados voltados à promoção de criatividade. Treinamentos ou programas podem englobar variados recursos para desenvolvimento de criatividade. Estes recursos formam um conjunto de instrumentos como exercícios, técnicas, estratégias, indicadores de criatividade e programas desenvolvidos para exercitar ou instigar criatividade. O termo *treinamento* é mais popular que o termo *programa* na literatura da área, talvez devido à palavra programa gerar confusão com instrumentos também denominados programas.

Os recursos da Criatividade podem mediar o trabalho de diferentes temas, conteúdos, matérias ou disciplinas. Brainstorming, Sinética, Listagem de atributos, Relações forçadas,

metáforas, imagens, programas de resolução criativa de problemas, programa de pensamento criativo são alguns dos instrumentos comumente empregados em treinamentos. A literatura corrente contém uma vasta listagem de outras técnicas, exercícios e programas de promoção de criatividade. Scott e cols. (2004b) diferenciam treinamento de criatividade de outras formas de promoção de criatividade como a análise de Barreiras, estabelecimento de ambientes propícios à expressão criativa (Clima de Criatividade), dentre outras, devido ao treinamento ter um foco mais direcionado, visando fornecer um *set* de experiências mais específicas dentro de uma dada vivência ou grupo.

Formular uma estrutura geral para descrever treinamentos de criatividade não é uma tarefa fácil, devido ao número e diversidade de treinamentos descritos na literatura. Como já mencionado, treinamentos de criatividade começaram a ser elaborados na década de 60. Posteriormente, vários programas, exercícios e outros recursos de promoção de criatividade vieram sendo desenvolvidos e validados.

Estudos recentes sobre treinamentos indicam que têm sido extensas as pesquisas constatando que eles podem aumentar e favorecer o desenvolvimento da criatividade de estudantes (Fleith & cols., 2002; Hunsaker, 2005; McCluskey, Backer & McCluskey, 2005; Puccio & cols., 2004; Scott & cols., 2004a, 2004b). Os pesquisadores concluem que os treinamentos geralmente apresentam efetividade e trazem ganhos para seus participantes, sendo recomendada sua aplicação. Os resultados frequentemente apontados incluem: desenvolvimento de pensamento criativo, de capacidade de resolver problemas, de ver sobre diferentes prismas, aumento de desempenho escolar, abertura de novas perspectivas de futuro, mudanças de atitudes e de comportamentos, redirecionamento de talentos, expressão de satisfação dos sujeitos participantes.

No Brasil, estudiosos que aplicaram programas de desenvolvimento de criatividade constataram progressos relacionados à aprendizagem e à criatividade dos estudantes (Alencar, 1975, Wechsler, 1987 em Alencar & Fleith, 2003b; Dias, Enumo & Azevedo-Júnior, 2004; Fleith, 1990; Neves-Pereira, 1996).

Neves-Pereira (1996) destaca vasta literatura afirmando que treinamentos de criatividade favorecem o desempenho acadêmico, ampliam repertórios cognitivos e aumentam a motivação na aprendizagem. A estudiosa encontrou concordância entre os pesquisadores quanto aos treinamentos apresentarem eficácia para exercitar funções como julgamento, organização, percepção, memória, capacidade para fazer escolhas e expressar preferências; aumentarem a habilidade de gerar novas idéias, solucionar problemas, reformular idéias e conceitos; promoverem modos mais construtivos de lidar com as emoções e sentimentos, aumentando a independência, autodirecionamento, autoconfiança; e auxiliarem os estudantes a melhor aproveitarem suas capacidades e potencial.

Com relação a treinamentos de criatividade com estudantes com comprometimento intelectual, há também indicação de resultados favoráveis constatando mudanças

significativas em algumas dimensões e ressaltando a importância do instrumental da área da Criatividade na educação desses estudantes. O estudo de Neves-Pereira (1996) sobre efeitos de um programa de treinamento de criatividade no desempenho acadêmico e em habilidades do pensamento criativo de crianças com dificuldades de aprendizagem apontou vantagens nos estudantes participantes com relação a desempenho escolar, *originalidade verbal e figurativa* e em *fluência verbal*. A estudiosa concluiu pela importância do treinamento para auxiliar os estudantes com dificuldade de aprendizagem. Dias e cols. (2004) investigando um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de estudantes com dificuldade de aprendizagem, encontraram ganhos significativos em escrita, aritmética e aumentos nas medidas de inteligência, concluindo que o estímulo à criatividade pode afetar positivamente desempenho acadêmico e desenvolvimento cognitivo. Neves-Pereira (1996) cita alguns estudos estrangeiros das décadas de 70 e 80, sobre treinamentos de criatividade com estudantes com deficiência mental. Esses estudos apontaram resultados significativos em *flexibilidade, fluência, auto-estima*, sendo que todos concluíram pela importância do treinamento de criatividade na educação desses alunos. Johnson (1990) investigou pensamento criativo entre adolescentes com deficiência mental com e sem surdez, encontrando índices significativos em desenvolvimento de *fluência* e de *originalidade*.

McCluskey e cols. (2005) descreveram iniciativas em que o Programa de Resolução Criativa (CPS) em combinação com serviços especializados foram empregados com populações nativas, jovens com alta desvantagem escolar, jovens com envolvimento em gangues e infratores. Concluíram pela importância de tais iniciativas, em função de resultados como efetividade no envolvimento dos participantes em processos de reconhecimento e desenvolvimento de seus próprios talentos, aumento de motivação, redirecionamento de interesses, melhora de condições de lidar com questões acadêmicas, vocacionais e pessoais. Ressaltam a necessidade e a centralidade da mediação profissional especializada junto aos treinamentos de criatividade. Defendem a implementação de outros programas além do CPS para juntar esforços em fazer diferença na vida de pessoas em situações de risco.

De acordo com Hunsaker (2005), várias revisões sobre treinamentos já foram feitas, entrando nessas revisões programas formalizados como Resolução Criativa de Problemas, Odisséia da Mente, Resolução de Problemas Futuros, dentre outros não formalizados. Essas revisões apontaram não somente benefícios, mas também falhas. Destaca como principais falhas: a transferência de técnicas de um contexto a outro para o qual não tenham aplicação e o emprego de técnicas como fórmulas fáceis e rápidas de desenvolver criatividade. Chama atenção para o fato de que mesmo programas já extensamente avaliados como tendo alta eficácia e confiabilidade são ainda inacessíveis aos professores.

Outras críticas referem-se à repetição, simplificação, foco exclusivo no processo cognitivo e ênfase excessiva nos resultados quantitativos. Estudos recentes (Hunsaker, 2005; Puccio & cols., 2004; Scott & cols., 2004a, 2004b) indicam falhas em treinamentos que implementam sempre as mesmas estratégias, independentemente das circunstâncias. Acredita-

se ser necessário investir em treinamentos que empreguem outras avaliações além das comparações pré-teste/pós-teste, que discutam outros resultados, além de informar sobre se houve ou não crescimento de criatividade, por exemplo, relatando as reações dos participantes quanto aos conteúdos e procedimentos e oferecendo informações mais aprofundadas e úteis à elaboração e realização prática dos treinamentos. Os estudiosos apontam a necessidade de se considerar outros aspectos além dos processos cognitivos, procurando abordar não somente fatores individuais, mas abranger as interações sociais, interferências no processo, as relações com o *clima de criatividade*, a interferência das características do ambiente físico, procurando articular vários domínios, numa perspectiva menos fragmentada.

Scott e cols. (2004a) comentam as críticas freqüentes aos treinamentos de criatividade quanto à validade interna e externa. Sobre validade externa, apontam que não é claro se os resultados encontrados podem ser estendidos a outros períodos posteriores ao treinamento, a outras populações e *setings*. Quanto à validade interna, questionam o fato de o condutor do treinamento ser o mesmo quem avalia os resultados e a influência dos pré-testes sobre os pós-testes devido à similaridade de situações e materiais.

McCluskey e cols. (2005) chamam atenção para o fato de que pouco suporte tem sido dado em termos de investimento na promoção de criatividade de pessoas em situação de marginalidade social, uma vez que muitos treinamentos têm sido empregados com pessoas jovens e com altas habilidades e poucos com populações em risco social. Alertam sobre a dificuldade de serviços sociais que lutam isolados com graves questões, muitas vezes desconhecendo recursos poderosos em apoio à sua atuação. Salientam que os custos sociais e econômicos com as populações marginalizadas são muito maiores do que seria o investimento em projetos de promoção social.

A despeito da ampla indicação favorável ao emprego de treinamentos de criatividade no contexto escolar, pesquisadores brasileiros também constataam a baixa repercussão de recursos da criatividade na prática de ensino em geral, assim como a falta de acessibilidade dos professores ao conhecimento da área (Alencar & Fleith, 2003b; Mariani & Alencar, 2005; Virgolim & cols., 1999; Wechsler, 2002).

Virgolim e cols. (1999) apontam que são confirmados os efeitos positivos de exercícios de criatividade que propiciam emergência de pensamento divergente, favorecem a auto-estima dos alunos, a expressão de humor e a satisfação com o ensino.

É preciso, porém, ressaltar que a baixa acessibilidade aos estudos de criatividade provavelmente está relacionada ao baixo número de estudos da área da Criatividade, quando comparado com outros estudos. Sternberg e Lubart (1999) acreditam que os estudos são escassos em comparação com outros temas devido a: origens do estudo da criatividade na tradição do misticismo; abordagens comerciais da criatividade, o desenvolvimento teórico e metodológico da Criatividade surgido fora do fluxo principal de estudos da Psicologia empírica, problemas com a imprecisão da definição de criatividade e abordagens que tendem a ver a criatividade como relativa a questões extraordinárias que requerem estudos separados.

A história recente da área provavelmente também afeta o pouco aproveitamento de suas implicações práticas. Conforme Alencar (1993), muito tem se falado em criatividade, mas pouco tem sido feito no sentido de reconhecê-la e favorecer o seu desenvolvimento. O fato amplia a necessidade dos estudiosos investirem ainda em mostrar a importância da criatividade como instrumento potencializador de desenvolvimento e aprendizagem, embora já haja bastante clareza quanto à questão dentro da área.

Alencar e Fleith (2003b) afirmam que programas de desenvolvimento da criatividade deveriam ser realizados com mais frequência. Salientam a necessidade de haver uma preocupação direcionada a evitar que esses programas sejam vistos como um corpo estranho na escola e a necessidade de professores assimilarem seus princípios básicos e incentivarem o uso desses princípios pelos alunos.

Estudiosos alertam que o emprego de técnicas, por si só, não assegura a efetividade de treinamentos, recomendando que se busque o aprofundamento e atualização das bases teóricas, a fim de melhor conhecer, adaptar e mesmo criar formas de promoção de criatividade ajustadas às diferentes necessidades e realidades específicas.

A presença da Criatividade na escola também pode gerar problemas e encontrar barreiras, devido a: falhas dos treinamentos (já mencionadas), ao despreparo de profissionais ao empregar recursos da criatividade, à falta de incentivo, à ausência de previsão curricular para tratar a questão e, a problemas com condições inadequadas de ambiente, materiais, tempo. Além disso, estudiosos alertam que a Criatividade pode não ser bem vista na escola em função de uma concepção de criatividade como uma forma de subverter princípios, de encorajar a desobediência, ao comportamento endiabrado, como um modo de retirar o valor das regras, do senso de certo e errado. A intenção de promover criatividade pode também ser interpretada como pretensiosa, intimidadora, elitista, devido a associações com genialidade, alta inteligência. Outra possibilidade é ser encarada como um poder mágico que vai transformar pessoas comuns em pessoas excepcionais (Martínez, 2006; Cropley, 1997).

Desde 1970 até os dias atuais, estudiosos vêm propondo sugestões, estratégias, elaborando programas, esquematizando ações práticas para contribuir com novas perspectivas de homem e de sociedade através da implementação da criatividade na educação. Algumas formas para atingir esses objetivos foram elaboradas, várias outras ainda serão construídas. Certamente as formas não são suficientes para atender à complexa demanda por uma educação criativa e criadora. Além das contribuições de estudiosos da área da Criatividade, de colaborações interdisciplinares, o empreendimento requer investimento político-econômico e valorização social.

CRITÉRIOS PARA PROMOÇÃO DE CRIATIVIDADE

Inicialmente a promoção de criatividade no contexto escolar ocorria por meio de treinamentos ou programas para desenvolvimento de criatividade, principalmente derivados de um enfoque nos processos cognitivos. Com o avanço dos conhecimentos da área da Criatividade, foram sendo desenvolvidas outras formas de promoção de criatividade que extrapolaram os indicadores de pensamento divergente, crítico e convergente. Ênfase passou a ser dada ao incentivo de traços de personalidade ligados à criatividade, às características motivacionais ou afetivas associadas à criatividade, aos estilos de resolução criativa, às condições ambientais propícias ao desenvolvimento da criatividade, às mediações interpessoais favorecedoras de desenvolvimento de criatividade, aos significados de criatividade formados dentro de contextos específicos (Alencar & Fleith, 2003a; Amabile, 1989; Ayman-Nolley, 1992; Fleith, 2005; Selby e Cols., 2005; Martínez, 2004, 2006; Moran & Jonh-Steiner, 2003).

Com todo o avanço, a definição de critérios para promover criatividade é ainda uma daquelas grandes questões em aberto na área da Criatividade, restando vários questionamentos que intranquilizam a possibilidade de uma delimitação inequívoca de parâmetros para promover criatividade. Sternberg e Lubart (1999) mencionam alguns deles: os critérios tradicionalmente utilizados nos treinamentos apresentam correspondência com as definições sobre criatividade? Frente à complexidade da criatividade, quais dos seus aspectos conhecidos precisam ser priorizados? A promoção de criatividade requer emprego de instrumentos padronizados ou construção de recursos de acordo com as diferentes realidades?

A amplitude de conhecimentos da Criatividade não permite o estabelecimento de descritores absolutos de promoção, mas, ao mesmo tempo, não pode negar a existência de uma tecnologia desenvolvida e avaliada com objetivo de promover criatividade, assim como, a existência de um largo campo de sugestões de especialistas com o mesmo fim. Vale, então, ressaltar que para melhor compreender como desenvolver recursos de promoção de criatividade é essencial:

- ▶ Haver conhecimento teórico atualizado e conhecimento dos recursos da área.
- ▶ Compreender que recursos de promoção de criatividade não se limitam a instrumentos como técnicas, exercícios, programas, mas englobam aplicação de pressupostos teóricos com implicações práticas, estratégias, procedimentos e princípios relacionados a uma cultura da Criatividade.
- ▶ Perceber que a utilização de instrumentos precisa estar em sintonia com objetivos coerentes.

► Considerar que de acordo com as características e necessidades dos participantes, de suas condições de desenvolvimento e acadêmicas, os instrumentos poderão ser adaptados, simplificados, complexificados ou mesmo inventados.

► Compreender que promoção de criatividade não é uma atividade unilateral que significa aplicação de procedimentos prontos para gerar criatividade, mas antes, um conjunto de recursos voltados à co-construção de competências criativas.

Em seguida serão apresentados três tópicos associados a critérios para promoção de criatividade: (1) indicadores cognitivos; (2) indicadores sócio-afetivos; (3) estratégias recorrentemente sugeridas. Os dois primeiros tópicos representam parâmetros comumente empregados na promoção de criatividade. Serão separados apenas por conveniência didática, havendo a necessidade de percebê-los em suas intrincadas e indissociáveis dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O terceiro tópico representa uma tentativa de sistematização de sugestões de especialistas sobre promoção de criatividade, configuradas como estratégias práticas.

INDICADORES COGNITIVOS

Apesar dos modelos teóricos implicarem orientações sobre o como promover criatividade, os critérios advindos dos estudos sobre processos cognitivos têm sido, de modo direto ou indireto, os mais frequentemente tomados como base dos treinamentos de criatividade (Scott & cols., 2004a, 2004b; Hunsaker, 2005).

Guilford é o principal representante da visão da criatividade como um conjunto de habilidades cognitivas. Pioneiramente, sistematizou princípios para identificar e avaliar criatividade em interface com os estudos sobre inteligência. Afirmou que pensamento divergente era uma característica essencial do processamento cognitivo de pessoas altamente criativas. Para ele, criatividade liga-se a operações intelectuais do pensamento que englobam habilidades de *fluência*, *flexibilidade*, *originalidade* (aspectos do pensamento divergente), além da *elaboração*, da *redefinição* e da *sensibilidade para problemas* (Alencar & Fleith, 2003b).

Na concepção de Guilford, o pensamento criativo implica produção de respostas diferentes e alternativas. Apesar do foco no pensamento divergente, não limitou criatividade aos fatores cognitivos, indicando a presença de traços de personalidade como abertura a novas experiências, tolerância às ambigüidades e a sensibilidade para com as novas informações.

Já Torrance considera que existe uma combinação do pensamento convergente com o divergente, e, que a criatividade está relacionada com o processo de tornar-se sensível a falhas, deficiências ou desarmonias na informação, em identificar as dificuldades, os

elementos faltantes, em formular hipóteses a respeito das deficiências encontradas, no testar e retestar essas hipóteses e, também em comunicar os resultados encontrados.

Estudos recentes, como a revisão de literatura de Scott e cols. (2004a), confirmam a posição de Torrance de que ao lado do foco no pensamento divergente, é necessário dar suporte a outras atividades cognitivas como pensamento convergente e pensamento crítico.

As concepções teóricas de Guilford e de Torrance, assim como os instrumentos que elaboraram para identificar e avaliar níveis de criatividade constituíram-se parâmetros internacionalmente empregados nos estudos de Criatividade. No Brasil, Wechsler (2004) validou e padronizou os testes de criatividade de Torrance para a realidade brasileira, acrescentando às características de criatividade *fluência, flexibilidade, originalidade*, outros fatores cognitivos como: *elaboração, perspectiva incomum, uso de analogias / metáforas*. Essas características (também chamadas de habilidades, fatores, indicadores) são critérios para avaliação e medida de criatividade e utilizados para promover criatividade.

Wechsler (2004) afirma que as características de criatividade da bateria de testes de Torrance foram também encontradas por pesquisadores em estudos transculturais, podendo a promoção de criatividade ser favorecida pelo conhecimento de que os processos e mecanismos empregados para se pensar e agir criativamente são muito semelhantes em todos os campos da criação.

Processos de percepção, memória, raciocínio, pensamento, imaginação e operações como associação, derivação, generalização, combinação, separação, deslocamento, seleção, avaliação (de idéias, imagens), entre outras operações cognitivas, estão envolvidos com *fluência, flexibilidade, elaboração, sensibilidade para problemas, originalidade, analogia e metáforas*, portanto, o processo cognitivo é mais criativo quanto mais dinamismo e multiplicidade de operações envolver. Contudo, a literatura corrente indica que a promoção de criatividade não depende somente do desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Críticas têm sido feitas à promoção de criatividade com foco exclusivo nos processos cognitivos. Sternberg e Lubart (1999) afirmam que treinamentos que tomam por base as características cognitivas da criatividade frequentemente focam o produto e a produtividade em detrimento do processo e dos contextos. Consideram que as características cognitivas facilitam a objetividade dos estudos, mas falham em capturar a abrangência do conceito de criatividade.

Torrance enfatizou outros aspectos da criatividade além dos cognitivos, tais como *emoção, fantasia, movimento, humor*, argumentando que os principais indicadores de Guilford avaliavam apenas os aspectos intelectuais da criatividade (Wechsler, 2004).

Para Selby e cols. (2005), o desenvolvimento da criatividade não depende somente do pensamento, de habilidades cognitivas ou do uso de certas ferramentas para gerar soluções criativas. Afirmam que a dimensão afetiva é tão importante quanto a cognitiva, argumentando que imagens neurocientíficas já podem demonstrar emoção e cognição interagindo em

processos criativos. Destacam, ainda, a necessidade de se considerar o ambiente e os contextos.

A idéia de que cognição não pode ser desvinculada de outros fatores ligados à criatividade como afetivos e socioculturais é consensual na literatura corrente (Alencar, 2001; Fleith & cols., 2002; Runco & Johnson, 2002; Selby e cols., 2005; Sternberg e Lubart, 1999).

As críticas do enfoque nos processos cognitivos, entretanto, não subtraem a importância da cognição na criatividade, posto que o enfoque incontestavelmente contribuiu, evoluiu e continua a contribuir sobremaneira aos empreendimentos teóricos-práticos da área.

Em seguida serão descritas definições de características cognitivas de criatividade, com fim de obter uma maior clareza quanto à dimensão semântica dessas características, geralmente utilizadas como parâmetros de identificação, avaliação e promoção de criatividade. Por motivo de tempo e espaço serão citadas apenas as que aparecem com maior frequência na literatura:

► **Fluência** - Capacidade de gerar grande número de idéias e soluções para um problema (Wechsler, 2004). Habilidade do indivíduo para gerar um número relativamente grande de idéias (Alencar & Fleith, 2003b). Abundância ou quantidade de idéias diferentes sobre um assunto (Alencar, 1990). Capacidade de trazer à tona muitas idéias (Kneller, 1978). Geração de muitas idéias (Starko, 1995). Número total de respostas relevantes (Sternberg & Lubart, 1999). Número de respostas (Scott & cols., 2004a).

► **Flexibilidade** - Habilidade de olhar o problema sob diferentes ângulos e de mudar os tipos de propostas para solucionar um problema (Wechsler, 2004). Mudança de significado na interpretação ou no uso de algo, mudança na estratégia de fazer uma dada tarefa ou na direção do pensamento, implica romper com um padrão de pensamento, visualizando o problema sob vários enfoques (Alencar & Fleith, 2003b). Capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas (Alencar, 1990). Capacidade ou disposição de produzir idéias variadas, capacidade de reestruturar um problema ou situação quando necessário (Kneller, 1978). Uma mudança de uma classe para outra, uso alternativo de um objeto (Michael & Wright, 1989). Geração de diferentes tipos de idéias ou idéias de diferentes perspectivas (Starko, 1995). Tolerância com ambigüidade, oposto de rigidez (Prentky, 1989). Número de diferentes categorias de respostas relevantes (Sternberg & Lubart, 1999). Mudanças nas categorias de respostas (Scott & cols., 2004a).

► **Elaboração** - Habilidade necessária para planejamento e organização (Wechsler, 2002). Capacidade de embelezar uma idéia por meio do acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações, procurando gerar um sentido de harmonia e elegância estética (Wechsler, 2004). A elaboração consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação, produtos ou esquemas, que progridem de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado. (Alencar & Fleith, 2003b). Quantidade de detalhes presentes em uma idéia (Alencar, 1990). Capacidade de fornecer pormenores para

completar um dado esboço ou esqueleto de alguma forma (Kneller, 1978). Pode ser medida em número de ocupações que poderiam ser associadas com um dado símbolo (Michael & Wright, 1989). Adição de idéias para aumentá-las (Starko, 1995). Montante de detalhes nas respostas (Sternberg & Lubart, 1999). Refinamento de respostas (Scott & cols., 2004a).

► **Sensibilidade para problemas** - Sensibilidade para problemas diz respeito à habilidade de ver defeitos, deficiências em uma situação na qual usualmente não se percebem problemas. Tendência a questionar o óbvio, a reconhecer deficiências e defeitos tanto em suas próprias idéias quanto em aspectos do ambiente (Alencar & Fleith, 2003b). Capacidade de reconhecer que existe um problema (Kneller, 1978).

► **Originalidade** - Capacidade de produzir idéias raras ou incomuns, quebrando padrões habituais de pensar e gerando respostas incomuns dentro de um determinado grupo de pessoas (Wechsler, 2004). É estudada por meio da apresentação de respostas incomuns, o critério da raridade estatística é utilizado para determinar o grau de originalidade (Alencar & Fleith, 2003b). Tem sido definida em termos de medidas indicando infrequência estatística (Michael & Wright, 1989). Geração de idéias inusuais (Starko, 1995). A raridade estatística das respostas (Sternberg & Lubart, 1999). Respostas inigualáveis (Scott & cols., 2004a).

► **Analogias e metáforas** - procurar paralelos perguntando - o que em meu conhecimento é similar a isto? (Alencar, 2001) A analogia consiste na comparação de fatos, conhecimentos ou tecnologias paralelas, paralelos muitas vezes buscados em situações de natureza, solicitando que se pense como determinado problema ou situação seria resolvida por animais, ou que correspondência teria em plantas, ou ainda solicitando que se imagine no lugar de outras pessoas, animais, plantas, objetos (Alencar, 1993). Procurar semelhanças entre coisas que nunca foram percebidas como parecidas (Wechsler, 2004). Tornar o estranho familiar, permitindo uma maior aproximação, ou, tornar o familiar estranho buscando um maior afastamento, a fim obter uma melhor aceitação ou compreensão de um problema (Alencar, 1993; Wechsler, 2004).

INDICADORES SÓCIO-AFETIVOS

Há uma importante e larga base de conhecimento sobre traços de personalidade ligados à criatividade e sobre personalidades criativas na área da Criatividade. Foi sempre um interesse da área conhecer as características das pessoas consideradas mais criativas (Alencar & Fleith, 2003b; Selby & cols., 2005; Wechsler, 2002).

Selby e cols. (2005) contam que estudos sobre personalidade foram realizados ainda nos primórdios da Criatividade, tendo Guilford afirmado a interferência da motivação, dos interesses e das atitudes da pessoa na produção criativa. Neumeister e Cramond (2004)

salientam que Torrance destacou coragem, tomada de risco, independência, humor, empatia, fantasiação como características essenciais de criatividade.

No Brasil, estudiosos encorajaram a valorização de características ligadas à pessoa criativa como estratégias fundamentais para a promoção de criatividade na escola:

Enfatizar a dimensão da criatividade na educação implica em promover sobretudo atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a invenção, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade aos problemas, receptividade a idéias novas, percepção sensorial e autodireção. (Novaes, 1977, p.119)

...para promover e encorajar a criatividade em sala de aula é necessário tanto o domínio de técnicas e métodos que favoreçam a combinação e a produção de novas idéias como o cultivo de um conjunto de traços de personalidade que predisponham o indivíduo a pensar de uma forma independente, flexível e imaginativa... De modo geral, os traços de personalidade que favorecem a expressão criadora, como espontaneidade, independência, autoconfiança não são incentivados em sala de aula... (Alencar & Fleith, 2003b, p. 210-211)

Alencar (1993, 2001) considera independência de pensamento, de julgamento, curiosidade, intuição, absorção no trabalho, exploração do novo e a tomada de risco como características relacionadas à criatividade. Com relação ao papel da sociedade na formação humana lamenta que:

... vivemos em uma sociedade que nos ensina, desde muito cedo, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda ou de fracasso, a desenvolver uma atitude negativa com relação ao comportamento de correr riscos e experimentar, priorizando-se a busca de segurança. (Alencar, 2001, p. 21)

Wechsler (2002) destaca como sendo característico de pessoas criativas a abertura às novas experiências, independência de julgamento, inconformismo, motivação, curiosidade, humor, impulsividade, espontaneidade, autoconfiança e sentido de destino criativo.

Martínez (2003) reafirma resultados de pesquisas apontando: motivação, abertura à experiência, independência, flexibilidade e autoconfiança como elementos fortemente associados à criatividade. Destaca que em suas pesquisas tem encontrado como sendo comum à personalidade criativa: alto grau de desenvolvimento da motivação para a profissão, clara orientação de futuro na esfera profissional, força da individualidade (autovalorização), orientação muito ativa para a superação e orientação consciente para a criação.

Selby e cols. (2005), revisando estudos sobre personalidade criativa, afirmaram que as características indicadas por Treffinger e colaboradores são encontradas por várias pesquisas, sendo que estes descrevem as características em quatro padrões: (1) A pessoa criativa gera

muitas idéias; (2) Escava mais profundamente; (3) É aberta a idéias e corajosa para explorá-las; (4) É disposta a ouvir sua voz interna. Associadas aos padrões 3 e 4 estão as seguintes características: *Padrão 3*: abertura e coragem para explorar idéias, sensibilidade para problemas, senso de estética, curiosidade, senso de humor, ludicidade, apreciação por pensar fantasias, disposição a tomar riscos, tolerância com ambiguidades, tenacidade, abertura a novas experiências, adaptabilidade, intuição, disposição a crescer, abertura para sentimentos, indisposição em aceitar asserções autoritárias, disposição para integrar dicotomias. *Padrão 4*: disposição a ouvir a própria voz interna, autoconsciência da criatividade, persistência, independência de pensamento, autodisciplina, autodireção, autonomia, auto-reflexão, introspecção, locus de controle interno, indisposição para agir com estereotipia, vigor, trabalho duro, alta absorção no trabalho, insociabilidade.

Estudos atestam a relação entre humor e criatividade. O'Quin e Derks (1997) destacam que, desde 1962, Torrance notou que a criatividade estava relacionada com *humor*. O conceito de humor é complexo, havendo interação entre humor, criatividade e inteligência. O humor está envolvido nas dimensões cognitiva, afetiva e social. Liga-se a processos de pensamento, raciocínio, mas também com espontaneidade e motivação. Os referidos estudiosos salientam que a relação entre humor e criatividade está geralmente associada com afetos positivos, com sentimentos de satisfação. Originalidade e surpresa são frequentemente sugeridas como características de humor. O brincalhão pode dizer ou fazer algo que não é óbvio nem esperado gerando surpresa.

Murock (2005) cita Torrance fazendo considerações sobre a *empatia* como uma habilidade ligada à criatividade fora do domínio de habilidades cognitivas:

Outra habilidade humana que parece estar de fora do domínio do pensamento racional é a da empatia e a super conscienciosidade das necessidades dos outros... Muitas tentativas têm sido feitas para avaliar essa habilidade... Geralmente essas tentativas tem sido improdutivas. Nós suspeitamos que isso é devido a empatia ter sido abordada de uma visão racional, antes que como um comportamento supra-racional. Essa habilidade parece ser independente de QI e associada com amizabilidade, compaixão e felicidade. (Torrance, 1980 em Murock, 2005, p. 73)

Wechsler (2002) destaca a *persistência*: "A motivação persistente ou estado de perseverança é uma característica extremamente importante das pessoas criativas. Nessas condições de motivação... novas informações do ambiente continuam chegando ao sujeito, que lhe permite obter o heureka" (p. 56).

Para Kneller (1978), a *autonomia* é uma importante característica associada à criatividade, significando aprender pela própria iniciativa, responder por si próprio, conhecer a si mesmo, ter fé em suas próprias realizações. Salienta que o autoconhecimento, associado à escuta e ao reconhecimento do outro, exerce importante papel na criatividade:

...a pessoa precisa ter a consciência de que constrói sua realização própria, que tem uma singularidade, que pode escolher um destino singular e ao mesmo tempo precisa desenvolver a idéia da singularidade dos outros que vivem ao redor dele e compreender que para realizar o eu criador precisa de seus semelhantes... Para que nossos estudantes sejam criativos, façamos que escutem a vida. (p.112)

Alencar e Fleith (2003b) também salientam a relação criatividade e autoconhecimento:

...nosso ensino está unicamente voltado para o conhecimento do mundo exterior, pouco contribuindo para o autoconhecimento. Aprendemos sobre o universo, sobre os países, sobre a história do homem, mas continuamos a desconhecer nossos talentos e possibilidades. Aprendemos sobre o mundo, mas pouco refletimos sobre nós mesmos, sobre nossos sonhos e ideais, sobre o potencial praticamente ilimitado de nossa mente, sobre o poder e o valor da nossa imaginação. (pp. 134-135)

Estudos sobre personalidade são criticados sob os argumentos de que os traços de personalidade são ainda apresentados como entidades estáticas, como características que o indivíduo tem ou não tem, que independem das condições externas.

Csikszentmihalyi e Nakamura (2003) consideram que, embora certos traços de personalidade como curiosidade, independência, auto-reflexão, atração por complexidade e tarefas de risco serem geralmente encontrados entre indivíduos criativos, em todos os domínios e épocas, muitos traços parecem aumentar ou impedir realizações criativas, diferentemente, dependendo dos diferentes domínios e períodos históricos.

Para Martínez (2003), não são as características da pessoa criativa as únicas responsáveis pela criatividade. Para ela, não se pode considerar a criatividade a partir de padrões universais e estáticos, sendo necessário considerar que os contextos, as condições sociais, históricas e culturais oferecem possibilidades e limites para a criatividade, embora o sujeito também participe ativamente da sua construção criativa.

Selby e cols. (2005) argumentam que estudos sobre personalidade têm resultado em listas de centenas de descrições, as quais contêm itens sobrepostos e, às vezes, contraditórios, o que tem dificultado a utilização dos dados para aplicação prática. Acreditam que o mais recente construto *estilo de criatividade*, derivado dos estudos de personalidade, oferece maior esperança para compreender e encorajar a criatividade.

Segundo esses estudiosos, pesquisas sobre estilos criativos referem-se aos diferentes modos com que as pessoas abordam os problemas que encontram no ambiente. Essas pesquisas avançam aos estudos clássicos por sair de uma visão da criatividade que o indivíduo dispõe, para o *como* as pessoas (de modo geral e não somente as altamente criativas) usam a criatividade para confrontar os diferentes problemas do dia-a-dia. O construto respalda os estilos de processamento cognitivo, o valor das experiências passadas, a auto-seleção de

novas experiências, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e qualidades afetivas. Acrescentam que esses estudos permitem uma melhor compreensão de como empregar estilos criativos para realizar conquistas e solucionar problemas, bem como diminuir os riscos associados com os próprios estilos nos momentos de enfrentar as situações críticas.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER CRIATIVIDADE

Trata-se de sugestões recorrentemente sugeridas para favorecer o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar. O tópico representa uma tentativa de sistematização das sugestões configuradas como estratégias práticas.

Desde os primeiros estudos da Criatividade foram feitas críticas e levantadas falhas com relação à falta da criatividade na Educação, assim como apontadas possíveis soluções, propostas sugestões e estratégias de ação a favor do aproveitamento e desenvolvimento da criatividade na escola.

Além de se investir no desenvolvimento cognitivo e encorajar características e estilos associados com criatividade, os estudiosos recomendam:

► Utilizar mediadores experientes em trabalhos de promoção da criatividade

A concepção de Vigotski sobre a formação social da mente e sobre a construção dos processos psicológicos (Vigotski, 1998, 2001) vem tomando grande relevância para os estudos sobre promoção de criatividade. O papel das interações sociais e do outro mais experiente como mediadores essenciais da constituição da pessoa, enquanto sujeito da cultura e agente na cultura, respalda a criatividade enquanto fenômeno passível de intervenção externa e como fenômeno constituído dentro do conjunto sócio-histórico cultural. O conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) pode ser configurado como uma estratégia de promoção de criatividade, uma vez que, sustenta que uma pessoa que ainda não aprendeu algo, pode vir a aprender, a saber, a criar, através da ação coletiva ou da ação de um outro mais experiente que o apóia ou o ajuda. O conceito representa uma visão criativa da educação, uma vez que parte do pressuposto da exploração de potencialidades, não se atendo ao real, ao concreto, mas avançando às não delimitáveis possibilidades ativas e construtivas do homem. A concepção de criatividade como inerente aos processos psicológicos, ou seja, ao desenvolvimento humano, está de acordo com a visão corrente da literatura de que a criatividade não é uma condição exclusiva de alguns poucos agraciados com divinos dons.

Estudiosos da Criatividade e da Educação (Ayman-Nolley, 1992; Lewin, 1993; Lima, 1990; Lindqvist, 2003; Martínez, 2004; Neves-Pereira, 2004; Runco & Charles, 1997; Smolucha, 1992; Zanella, Lessa & Da Ros, 2002) vêm destacando a contribuição de Vigotski quanto ao papel da interação social e da mediação no desenvolvimento da criatividade.

Lindqvist (2003) afirma que Vigotski compreende criatividade como um desenvolvimento amplo da imaginação (não somente ligada à razão, mas também à emoção), essencial à existência da humanidade, e que se expressa em todos os aspectos culturais - arte, literatura, ciência, tecnologia - e se manifesta na conscienciosidade do sujeito, que por meio da imaginação cria suas próprias interpretações do mundo. Enfatiza a idéia de que a teoria de Vigotski guia a uma visão prospectiva de educação, voltada para o futuro, para a criação.

Na mesma direção, Neves-Pereira (2004) destaca a concepção de desenvolvimento da criatividade de Vigotski como importante contribuição aos estudos da Criatividade. Nesta concepção, a criatividade pode ser vista como uma função psicológica superior ligada à imaginação, ao pensamento conceitual, portanto, não desvinculada do processo de constituição global do sujeito que implica contato social e inserção histórico-cultural.

Para Martínez (2004), a constituição e desenvolvimento da criatividade seria semioticamente mediada na dinâmica cultural, social e histórica. Assim, o outro, personificador desta mediação, cumpriria papel essencial, seja a partir de uma representação cultural ou de uma atuação relacional vivencial.

Lima (1990) salienta que a pessoa aprende com o outro, dentro de seus contextos interativos. Na interação os sujeitos são levados a confrontar, a resolver conflitos, o que provoca processos de reorganização cognitiva. Chama atenção para a relação entre aprendizagem e interação, afirmando que a dinâmica social afeta a dinâmica cognitiva.

Zanella e cols. (2002) endossam a relevância da contribuição da perspectiva histórico-cultural no destaque que confere ao grupo como condição privilegiada na promoção de desenvolvimento. Realça a concepção de *mediação grupal* entendida como espaço interpsicológico dinâmico onde embates podem ser produzidos, alianças firmadas e/ou rompidas, contradições explicitadas e/ou camufladas, num movimento gerador de mudanças, reconhecimento e re-significações.

O número de idéias apresentadas pelo indivíduo é maior quando ele trabalha em grupo do que isoladamente. Isso porque, quando se está em grupo, há troca de idéias e sugestões que podem levar a variações e modificações das idéias originalmente apresentadas, o que possibilita aos indivíduos novas associações e novas possibilidades de idéias. (Osborn, citado em Alencar & Fleith, 2003b, pp. 186-187)

Mediação do professor

Para Runco e Charles (1997) as teorias de cunho social, como as de Vigotski, enfatizam as experiências sociais e o papel essencial de professores, pais e outros mediadores no desenvolvimento da criatividade. Vários estudiosos consideram que o poder de influência do professor tanto pode favorecer quanto trazer dificuldades ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes (Alencar, 1990, 2001; Fleith, 1990, 2001; Hunsaker, 2005; Mariani & Alencar, 2005; Runco & Johnson, 2002; Schacter & cols., 2006).

... o professor tanto pode despertar o interesse do aluno para um tema ou área do conhecimento como levá-lo a odiar uma determinada matéria. Tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar a sua confiança em sua capacidade e competência. Tanto pode contribuir para a formação de um autoconceito positivo como, pelo contrário, para a formação de uma imagem negativa de si mesmo, levando o aluno a se fechar para os recursos de sua imaginação e capacidade de criar. (Alencar, 2001, p.48)

Para promover desenvolvimento de criatividade é importante que o professor (ou outro mediador) tenha conhecimento teórico sobre criatividade. Somente assim este professor terá condições de reconhecer estudantes que evidenciam padrões de funcionamento criativo, de encorajar o estudante a aprofundar seus conhecimentos e aproveitar suas habilidades, de reconhecer as produções criativas e estabelecer estratégias e ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes em geral. Além disso, estudiosos sustentam a necessidade de desenvolvimento da própria criatividade do professor (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Fleith, 1990, 2001).

Fleith (1990) chama a atenção para necessidade de conhecimento sobre criatividade, não somente de professores que já estão em sala de aula, mas também, dos futuros professores e de outros profissionais da educação, levando-os a tomarem consciência de sua própria criatividade e clareando sobre a necessidade de serem favorecedores da aprendizagem e encorajadores do potencial criativo dos estudantes.

Alencar (1993) argumenta que para a criatividade ser cultivada no ensino é necessário que haja conteúdos sobre criatividade e de como promovê-la em sala de aula, na forma de um componente curricular dos cursos de formação de professores. Alencar e Martínez (1998) salientam: "... o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível de criatividade dos profissionais que nele atuam" (p. 31). Alencar e Fleith (2003a), a partir de um estudo com professores de distintos níveis de ensino, encontraram várias barreiras à expressão da criatividade pessoal desses profissionais, indicando a necessidade de estratégias que ampliem as possibilidades de expressão criativa dos professores.

A despeito das evidências do professor ser um elemento de grande poder de influência na ação educativa, esse parece não ter ainda percebido sua própria criatividade nem seu papel na promoção de criatividade dos estudantes. De longa data, estudos vêm constatando que o professor não implementa estratégias para desenvolver a criatividade dos estudantes e sustenta valores contrários à mesma (Alencar, 1990, 1993; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Schacter & cols., 2006). As explicações para esse fato giram em torno da falta de um conhecimento mais profundo sobre criatividade e da baixa acessibilidade à literatura científica sobre criatividade. No Brasil as justificativas giram em torno da precária formação dos professores e da falta de investimento político-econômico que sempre predominou na educação brasileira, abatendo a motivação e prejudicando as condições de trabalho dos professores. Somando-se a isso, têm-se um sistema educacional ainda arraigado a valores tradicionalistas e fechado a novidades.

Fleith (2001) destaca que para o professor contribuir mais efetivamente na promoção de criatividade dos estudantes é necessário que os conheça em suas habilidades cognitivas, condições afetivas, pontos fortes e interesses. Que oportunize autoconhecimento, documente informações, que tenha conhecimento sobre as condições favoráveis à promoção de criatividade em sala de aula, que planeje suas ações. Sugere ao professor valorizar produtos e idéias criativas, cultivar o senso de humor em sala de aula, demonstrar entusiasmo pela atividade docente, criar um clima prazeroso em sala de aula, relacionar conteúdos à experiência dos alunos, variar propostas de procedimentos de ensino e de avaliação, criar espaços de divulgação dos trabalhos dos estudantes e modificar o ambiente físico de sala de acordo com as atividades desenvolvidas.

O professor propiciador de desenvolvimento criativo é aquele que respeita as perguntas e as idéias dos alunos; faz perguntas provocativas; reconhece as idéias originais; ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento criativo; busca promover envolvimento, motivação, persistência e determinação; incentiva a curiosidade, a experimentação do novo e o espírito de aventura na exploração dos tópicos abordados; estimula a independência, a autoconfiança e a disposição para enfrentar desafios (Alencar & Fleith, 2003b).

Sternberg (2003) sugere 21 modos para encorajar alunos a decidirem por ser criativos:

- (01) Incentivar a redefinição de problemas.
- (02) Levar o estudante a questionar e analisar as questões.
- (03) Incentivar o estudante a *vender* suas idéias, persuadindo os outros do valor delas.
- (04) Encorajar a geração e a extensão de idéias.
- (05) Levar o estudante a reconhecer a importância de desenvolver conhecimento aprofundado pelo menos em algum domínio.
- (06) Encorajar a identificação e superação de obstáculos.
- (07) Encorajar a tomada de risco.

- (08) Encorajar a tolerância para com ambigüidade.
- (09) Ajudar o aluno construir auto-eficiência e crença em sua habilidade para sucesso.
- (10) Ajudar o estudante a descobrir o que ama fazer.
- (11) Ajudar a perceber a necessidade de adiar gratificações por objetivos maiores.
- (12) Oferecer modelos de criatividade, propiciando vivências criativas.
- (13) Incentivar a comparação de diferentes idéias em diferentes áreas.
- (14) Dar tempo para o estudante pensar criativamente.
- (15) Variar formas de instruir e avaliar conhecimentos.
- (16) Valorizar e incentivar comportamentos e atitudes criativas.
- (17) Aceitar erros e permitir algumas falhas como parte da aprendizagem.
- (18) Devolver ao estudante a tomada de responsabilidade pelos sucessos e falhas.
- (19) Encorajar a colaboração criativa e o trabalho partilhado.
- (20) Oportunizar ao estudante a imaginar coisas sob outros pontos de vista.
- (21) Ajudar no reconhecimento da necessidade de adaptação a certas demandas do ambiente que podem ser diferentes de expectativas e preferências pessoais.

Schacter e cols. (2006) destacam pensamentos de vários pesquisadores que acreditam que para professores promoverem a criatividade com os estudantes é necessário: (a) explicitamente ensinar estratégias de pensamento criativo; (b) fornecer oportunidades de escolhas e descobertas; (c) encorajar motivação intrínseca; (d) estabelecer um ambiente propício para conduzir criatividade; (e) fornecer oportunidades para imaginação e fantasia.

Wechsler (2002) salienta a importância do profissional buscar o aprofundamento das bases teóricas da criatividade, a fim de que tenha condições de melhor compreender estratégias e técnicas, de como melhor adaptá-las, enriquecê-las e elaborá-las para utilizar no trabalho de desenvolvimento da criatividade.

Martínez (2006) insiste que a necessidade da criatividade no trabalho escolar não existe somente em relação aos métodos, mas em qualquer um dos seus níveis, desde a formulação dos objetivos, no sistema de avaliação e nas formas de relacionamento com os alunos. A estudiosa chama a atenção para a existência de uma propensão de se produzir coisas *novas* em sala de aula, muitas vezes, desvinculada de uma preocupação em realizar um real impacto de novidade criativa, à semelhança do que ocorre com a proliferação da utilização irrefletida de dinâmicas e jogos vivenciais desvinculados de objetivos pedagógicos. Alerta que a novidade isolada não é critério de criatividade, que esta implica novidade, mas também, a consideração do valor da novidade sob os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Afirma que a criatividade no trabalho pedagógico implica consolidação de *aprendizagem significativa*, envolvimento dos estudantes no processo de aprender, desenvolvimento de habilidades e competências, superação de dificuldades, ampliação da capacidade de reflexão, desenvolvimento de valores pessoais, autoconhecimento,

autovalorização, manutenção de bom clima em sala de aula e bem estar emocional entre profissionais e alunos.

Wechsler (2002) também endossa a *aprendizagem significativa*, argumentando que grande parte dos estudiosos e pesquisadores da Educação concluiu que só podemos realmente nos lembrar daquilo que vivenciamos ou daquilo que sentimos como útil ou significativo para a nossa vida.

Para Alencar e Fleith (2003b):

... o professor comprometido com o desenvolvimento da criatividade de seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta senso de humor, passa mais tempo com o aluno do que o necessário, interage com o aluno fora de sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e conectadas entre si. (p.138)

Kneller (1978) afirma: "para que uma educação criativa ocorra é preciso que alunos e mestres se encontrem como pessoas" (p.117).

Parceria família - escola

O empreendimento criativo é uma tarefa complexa que requer parceria entre a escola e a família. A escola precisa ter condições de orientar a família sobre a importância da criatividade no desenvolvimento dos estudantes e alertá-la quanto à possibilidade de ser mal sucedida na tentativa de investir unilateralmente no desenvolvimento da criatividade com os estudantes sem o comprometimento e a colaboração da família.

Amabile (1989) discorre sobre condições favorecedoras e prejudiciais ao desenvolvimento da criatividade em função da atuação tanto de professores quanto de familiares. A estudiosa afirma que sistemas rigidamente tradicionais, autoritários, emprego de ameaça, punição, excesso de avaliação, restrição de escolha, relação interpessoal de troca (se fizer isso, ou faço aquilo), condicionamento dos interesses da pessoa aos desejos de outra pessoa, excesso de competição e de recompensa externa podem ser funestos e até mesmo aniquilar o desenvolvimento da criatividade. Adverte, entretanto, que a afirmação precisa ser analisada com cautela, porque tanto ambientes tradicionais quanto não tradicionais podem trazer prejuízos. Até mesmo na intenção de incentivar realizações, como por meio de muitos elogios pode minar o crescimento da criatividade.

Amabile (1989) salienta que o êxito no desenvolvimento da criatividade relaciona-se com a possibilidade da pessoa ter liberdade, poder fazer escolhas, de se envolver com atividades prazerosas e do interesse dela, de poder expressar idéias e questionar. Destaca que para criatividade ocorrer, é necessário a pessoa ser bem aceita, ter

oportunidades de perceber que outras pessoas têm expectativas positivas e *altas* quanto ao seu desempenho. Frisa o poder de atração de um ambiente estimulante à conquista do saber, com desafios e problemas a serem solucionados, com abertura ao diálogo e à reflexão crítica, onde o erro não seja condenado, mas haja possibilidade de compreendê-lo e alternativas para repará-lo. Segundo a estudiosa é a motivação intrínseca que de fato sustenta o intento criativo.

► **Promover ambiente propício** - O ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade diz respeito não somente ao ambiente psicológico, mas também ao ambiente físico e aos contextos sociais e culturais em que o trabalho de promoção de criatividade está inserido (Fleith & Alencar, 2005). Fazendo parte desse ambiente propício também entram recursos materiais, indispensáveis na estimulação da criatividade, do papel e lápis, aos recursos eletrônicos. As idéias são muito importantes na criatividade, porém, sem materiais torna-se complicado tirar as idéias do papel. Disponibilidade de livros, jogos, cenários adaptados, mobiliários variados, surpresas e novidades nos dispositivos ambientais são úteis na estimulação da criatividade.

McCoy e Evans (2002) afirmam que tem sido reconhecido o potencial do ambiente para influenciar criatividade, que o ambiente físico pode contribuir para facilitar resolução de problemas. Consideram que o acesso a apropriados recursos, incluindo pessoas, materiais, facilidades e informações são condições estimulantes da criatividade.

Escassez de materiais interfere negativamente no desenvolvimento da criatividade. É importante que as ações voltadas para a promoção de criatividade contem com investimento financeiro e se beneficiem do aproveitamento de materiais desperdiçados na sociedade. Fleith (2001) frisa a afirmação de Csikszentmihalyi de que é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo.

► **Garantir tempo** - O trabalho de promoção de criatividade requer tempo. Não há como pensar nem agir criativamente sem o tempo que cada pessoa ou empreendimento criativo necessitam. O processamento cognitivo, a produção criativa, o reconhecimento da criatividade está sempre envolvido com tempo. Os tempos são variáveis e é necessário haver sensibilidade no trabalho de promoção de criatividade do tempo necessário a ser alocado em cada situação ou concedido a cada pessoa de modo que favoreça e não prejudique possibilidades criativas que podem mesmo ser perdidas em função de restrição de tempo ou da falta de consideração das diferenças de ritmo que há entre as pessoas.

Estudiosos alertam que a falta de tempo para o aluno pensar e agir pode se constituir barreiras ao desenvolvimento de sua criatividade (Alencar & Fleith 2003a; Alencar & Martínez, 1998).

Wechsler (2002) afirma que o estudante precisa ter tempo, tanto para preparar quanto para propor uma solução criativa. Chama também à atenção sobre a necessidade e interferência do *Time-out*, que se refere à necessidade de afastamento do investimento criativo por algum tempo. Destaca que estudiosos encontraram pessoas consideradas altamente criativas que precisavam de um *time-out*, de um tempo de afastamento de suas atividades para ficar no ócio ou fazer algo que não tinha nada haver com a produção criativa, como se dedicar a um hobby, acampar, dançar. O *time-out*, na literatura, é associado com o processo de *Incubação*, nome de um dos estágios do processo criativo de acordo com a teoria de Wallas. Wechsler afirma que a possibilidade do *time-out* implica necessidade de uma maior sensibilidade dos profissionais quanto ao estilo de trabalho do aluno, uma vez que condições mais ajustadas às características e preferências da pessoa favorece o desenvolvimento e a expressão da criatividade.

► **Enfatizar pensamento reflexivo** - Kneller (1978) ressalta a importância do professor incentivar os estudantes a terem idéias originais, idéias que sejam originais pelo menos para eles próprios. Para tanto, é preciso não analisar por eles, não entregar respostas prontas, mas oportunizar situações para que expressem as suas próprias considerações sobre o que lêem e escrevem. Para o estudioso, o professor que estimula a originalidade, também respeita as idéias e composições que o aluno realiza, que inventa. "Devemos enfatizar, em nossas escolas, a importância de se deixar problemas em aberto para a reflexão ao invés de pular para soluções rápidas e adequadas" (Guilford, 1979, citado por Wechsler, 2002, p.56).

Alencar (2001) salienta que a educação precisa preparar o aluno para produzir idéias e conhecimento, e não apenas para memorizar fatos passados. Acredita que o aluno precisa de um maior investimento no desenvolvimento de sua capacidade de pensar, de enfrentar desafios e problemas.

Vergnaud (2003) destaca a importância de levar todos os estudantes a realizarem constantes conceitualizações, retornos reflexivos sobre conteúdos, temas e atitudes das pessoas presentes na sala de aula, assim como, fazerem reflexões (formais e informais) sobre as próprias atividades pedagógicas, buscando compreender desde os significados, propriedades e ações mais simples, a suas relações mais complexas. Apontando que conceitualização é sinônimo de metacognição, o autor reitera a importância de ser cognitivo para dar conta de realizar uma tarefa e ser metacognitivo para compreender seu significado, suas relações e o processo de sua realização. Acrescenta que para fazer bem alguma coisa é preciso que haja uma cognição e também uma reflexão sobre este fazer. Salienta que não somente o saber fazer e compreender são importantes para o estudante, mas também, que desenvolva formas inteligentes de organização do *como* aprender.

Para incentivar uma geração de estudantes atores ativos na história e não de passivos expectadores diante da mesma, é necessário investir na capacidade de reflexão e crítica, não

somente daqueles estudantes que demonstram iniciativa em fazê-lo, mas também, daqueles que ainda não perceberam esta possibilidade.

► **Promover visão prospectiva** - Levar o aluno a olhar outras possibilidades de ser, de fazer e de ter, além das possibilidades conhecidas no momento presente. Ajudar o aluno a desenvolver pensamento prospectivo é levá-lo a visualizar perspectivas futuras, a imaginar coisas que ainda não existem, a refletir sobre condições necessárias para enfrentar desafios futuros. Esta é uma estratégia imprescindível em trabalhos voltados à promoção de criatividade. Hunsaker (2005), avaliando programas de treinamento de criatividade, concluiu que programas de resolução de problemas futuros têm comprovada efetividade. Alencar (2001) alerta que parte do que a escola ensina hoje, amanhã estará superado, e que, em função das mudanças sem precedentes pelas quais a sociedade passa e continuará passando, faz-se indispensável equipar o aluno para lidar com o desconhecido, com o novo e prepará-lo para resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar.

Trabalhar a perspectiva futura, todavia, não retira a importância de se abordar e considerar outras temporalidades. Aliás, incentivar o aluno a estabelecer relações entre idéias e temporalidades possibilita desenvolvimento de criatividade. Refletir sobre determinado assunto em suas relações com passado, presente e futuro é outra estratégia fundamental. Não se pode perder de vista, porém, que trabalhar prospectivamente é mostrar ao aluno que pode ir adiante, progredir sempre, e, inclusive, prevenir situações adversas, evitadas em função de visualização de conseqüências futuras.

► **Aproveitar os erros** - Supervalorizar o erro pode prejudicar o autoconceito do aluno. A crítica permanente ensina que a pessoa é incompetente. Ignorar o erro também não é o caso na maioria das vezes. O erro precisa ser tratado com naturalidade, visto como uma parte do processo de aprendizado. Quando o erro é naturalmente analisado, oferece pistas de como o aluno está pensando. A auto-reflexão sobre o erro traz crescimento cognitivo. O erro pode ser ludicamente trabalhado a fim de explorar múltiplas possibilidades de conhecimento, podendo também demonstrar o valor da flexibilidade. A correção de erros a partir de julgamentos de valores do tipo bom versus ruim tem menos impacto positivo sobre a aprendizagem do que quando é corrigido de modo informativo e questionador. É importante que o aluno tenha apoio e sugestões de mudança quando errar. Necessário se faz frisar com os estudantes que todo mundo erra, todo mundo tem direito de mudar de idéia, que existe oportunidade para se reparar ou superar o erro.

Fleith (1994) considera que a pressão escolar pela necessidade do aluno estar certo o tempo todo é prejudicial à criatividade. Assim como é prejudicial estigmatizar quem erra como incompetente e incapaz. Adverte que a escola não percebe o erro como um ato criativo, como uma oportunidade para a exploração e descoberta, que falho é ensinar aos estudantes que existe somente uma resposta correta para as questões e problemas. Destaca a

possibilidade de lidar com o erro de modo criativo, de forma a aproveitá-lo para verificar outros possíveis significados, ou, utilizá-lo para brincar com a imaginação, para exercitar a produção de idéias, como no exercício de se perguntar, por exemplo, o que poderia ser um *altomóvel*, uma *cadera*.

Fleith (2001) acentua a importância de dar ao aluno feedback informativo quando errar, de garantir um clima de sala de aula onde o aluno esteja protegido de ser ridicularizado quando erra, onde sinta segurança para arriscar opiniões e aceitar desafios.

Para Kneller (1978) o erro pode permitir frutuosas intuições, sugere deixar que o aluno cometa alguns erros sem supervisão ou ficar só por instantes para pensar sobre o erro.

► **Estimular percepção e explorar recursos imagéticos** - É freqüente na literatura da Criatividade sugestões de exercícios que exploram a percepção, que incentivam os estudantes a verem sob diferentes ângulos, a experimentarem buscar conhecimento por meio de diferentes sensações e órgãos perceptivos. A visualização mental e a linguagem não-verbal têm reconhecimento de Torrance e outros pesquisadores como importantes componentes da criatividade. Wechsler (2002, 2004) conta que personalidades criativas com Einstein tiveram grande poder de visualização e deram testemunhos da influência das imagens em suas vivências com a produção criativa, afirmando o poder das imagens sob a criatividade. A imagem mental, e também a imagem material, são preciosas no trabalho de promoção da criatividade, assim como, a exploração de recursos audio-visuais e sinestésicos.

► **Princípio da alta expectativa** - Pesquisas de longa data na Psicologia atestam o efeito de expectativas de professores sobre o desempenho de estudantes. Demonstrar expectativas otimistas em relação ao estudante e suas potencialidades é uma importante estratégia de promoção de criatividade, com impacto positivo sob autoconceito e desempenho criativo (Fleith, 2001).

Alencar e Fleith (2003b) lamentam a prevalência da cultura de aprendizagem que estabelece limites muito abaixo das possibilidades praticamente ilimitadas do potencial criativo humano. Desenvolver criatividade implica em acreditar que o aluno é um criador, em dar asas aos intentos de aprofundamento e de aprimoramento.

Csikszentmihalyi e Nakamura (2003) destacam que as pressões e atividades externas podem gerar a necessidade da pessoa ser criativa, e também de desenvolver condições para atender demandas de mudança de atitude com relação à criatividade ao longo da vida.

É importante que a expectativa seja alta, que o estudante perceba o que se espera dele, que há confiança em sua capacidade de realizar, porém, a expectativa não pode ser excessiva, opressora ou irrealística, não pode excluir a participação do desejo e a possibilidade de escolha do estudante, sob risco de suscitar sentimentos de impotência e desmotivação. Suporte psicológico, material e ambiental é necessário para que o estudante tenha condições e prazer de enfrentar desafios e de atender as demandas.

► **Princípio da excelência** - Postula a necessidade de se focar as condições existentes, as habilidades, capacidades, potencialidades, eficiências dos alunos, ao invés de enfatizar suas limitações, de deixar de realizar atividades em função de falta de condições ideais. Trata-se de um processo de construção que utiliza criativamente os recursos disponíveis, combinando e valorizando contribuições múltiplas. Busca-se a excelência explorando as possibilidades, construindo o que não tem, e, não, lamentando o que falta. Nesta perspectiva, é necessário olhar para os indícios, procurar os caminhos que podem induzir aos processos criativos.

Murock (2005) cita Torrance fazendo considerações sobre o tema em 1973: "... a tese central de nosso trabalho tem sido que o sucesso dos programas educacionais não pode ser construído sobre os déficits das crianças, como é feito na educação compensatória. Os programas de sucesso são construídos sobre as forças..." (p.71).

Contudo, a promoção do desenvolvimento da criatividade não é uma tarefa simples. Estratégias, instrumentos variados e mesmo o domínio aprofundado da área podem não ser suficientes para alcançar sucesso em promover criatividade. O resultado do trabalho não depende somente do trabalhador e de suas ferramentas. A Criatividade em si está envolvida com uma dimensão de valores altamente ousados que encontra duras resistências dos defensores da situação e da ordem, do medo da mudança, da cultura do sacrifício e da submissão, do peso histórico de estigmas de menos valia de determinadas populações, da força de interesses de domínio elitista, dentre outras barreiras que, entretanto, também encontram contrapartida na esperança de que os pequenos atos criativos do cotidiano podem discretamente crescer e somar na direção da construção de uma irrevogável cultura criativa.

CRIATIVIDADE, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL

A criatividade na educação implica potencializar autonomia, assertividade, autoconhecimento, encorajar a tomada de desafios, abrir perspectivas de futuro, investir no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, em formação de valores e atitudes relacionados com modos de funcionamento saudáveis e construtivos, além de implementar no processo de ensino meios, métodos, recursos e estratégias dinâmicos, diferentes, envolventes, originais e significativos. Estes requisitos são demandas absolutas na educação do estudante com deficiência mental, que via de regra, está submetido a uma escola que, com ele, vem fracassando no cumprimento de seus objetivos mais básicos.

Se a criatividade é consensualmente recomendada como essencial à educação de todos os alunos, não pode ficar de fora da educação do aluno com deficiência mental. Além da deficiência não excluir a criatividade, esta tem amplo respaldo científico como favorecedora de aprendizagem e desenvolvimento humano, podendo também ser empregada como recurso

de proteção e de prevenção contra fatores de risco social, por elevar desenvolvimento intelectual, melhorar desempenho escolar, ampliar repertórios de socialização, incrementar auto-estima e canalizar afetividade a disposições construtivas.

Apesar de Vigotski (1995), no início do século passado, defender que a própria deficiência gera condições criativas, de acordo com Carvalho e Maciel (2003), a concepção de deficiência mental como fenômeno caracterizado por incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual evidencia-se ainda nos dias atuais.

A pessoa com deficiência mental é portadora da síndrome da *Subestimação e Estigma Social*, cujos sintomas mais frequentes são fracasso escolar, baixa auto-estima, insociabilidade, encarceramento corporal, alienação, incapacitação profissional, submissão, baixo conhecimento e participação dos serviços e atividades disponíveis na sociedade, geralmente tendo como efeitos colaterais o confinamento doméstico ou marginalidade, ambos culminando no retrato aberto da exclusão social que todos conhecem e vêem, mas ninguém enxerga nem sente.

Silveira e Neves (2006), investigando concepções de professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência múltipla, encontraram que os docentes apresentam descrença em relação a inclusão, sob argumentos de que esta seria apenas possível para estudantes menos comprometidos; descrédito quanto à capacidade deles em executar atividades envolvendo autonomia, reflexão, abstração e memória. Dificuldade dos professores de definirem objetivos e planejarem o trabalho com esses alunos; consideração apenas das atividades relacionadas a letramento e aquisições matemáticas como atividades pedagógicas. Atividades ligadas à autonomia e socialização relegadas a uma execução espontaneísta e não intencional. Crença na compensação de sentimentos de frustração em relação ao atendimento desses estudantes com tratamentos afetivos. As estudiosas concluíram que os professores, na grande maioria, estruturavam suas atividades tendo como base as crenças recorrentes da incapacidade no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Encontraram, ainda, baixas expectativas tanto de pais quanto de professores em relação ao progresso do estudante, sendo que os pais mostraram perspectivas mais positivas e esperançosas que os professores.

Além da vigência de preconceitos e de valores ultrapassados, entre professores, com relação às pessoas com deficiência, Silveira e Neves (2006) relataram o descuido por parte das instâncias políticas, constatado pelo insuficiente investimento na qualidade da formação de professores, pela carência de profissionais especializados (reconhecidamente necessários na educação de alunos com necessidades educacionais especiais), pela precariedade das condições físicas e materiais das escolas para a realização do trabalho.

Vasta literatura mostra os prejuízos da deficiência mental em decorrência de comprometimentos do indivíduo, porém, não são suficientemente demonstrados nem reconhecidos as incalculáveis condições externas adversas que pesam e deterioram o desenvolvimento destas pessoas, de longa data submetidas aos processos de exclusão social.

Maia-Filho, Costa e Gomes (2006), em estudo de revisão, constataram que pessoas com deficiência mental apresentam maior índice de psicopatologia, maior índice de baixo autoconceito e maior prevalência de depressão. O baixo desenvolvimento intelectual juntamente com fatores sócio-econômicos estão associados a fatores de risco como violência, gravidez precoce, dificuldades nas interações sociais, desemprego, drogadição, prostituição, marginalidade (Gallo & Williams, 2005; Jaccard, Dodge & Dittus, 2003; McAlister, 1998)

Ressalvando o caráter não determinístico da afirmação, Gallo e Williams (2005), em estudo de revisão sobre fatores de risco para a conduta infracional, destacam:

... QI dos adolescentes em conflito com a lei é mais baixo que o de outros adolescentes não-infratores. Essa diferença é independente da classe social e etnia... Entretanto, há de se ter cautela sobre a relação entre baixo desempenho intelectual e ocorrência de atos infracionais... muitos dos jovens que praticam delitos provêm de camadas minoritárias e os testes utilizados podem não ter sido culturalmente apropriados... Feita a ressalva, a mesma relação foi confirmada por outros pesquisadores que analisaram o grau de escolaridade dos adolescentes e registros de passagem por classes especiais por apresentarem dificuldades de aprendizagem (p.85).

Paralelamente, a criatividade vem sendo apontada como promotora de desenvolvimento escolar e de saúde psicológica. Martínez (2003) fundamenta a necessidade de desenvolver a criatividade nas pessoas com deficiência pela significação que os processos e as realizações criativas têm para o desenvolvimento da subjetividade e para a saúde. A estudiosa defende que estratégias criativas podem direcionar a educação da pessoa com deficiência ao desenvolvimento de formações motivacionais, independência, segurança, capacidade de problematização, de enxergar várias alternativas, de potencializar aprendizagem escolar formal, podendo agir na produção de vivências ligadas à satisfação, à realização, valorização social, auto-valorização, nas mudanças de sentido no modo de vida, em atuações preventivas, em melhoramento do modo de viver, enfim, em processos favorecedores da saúde.

Gallo e Williams (2005) apontam o alto nível intelectual como fator de proteção contra fatores de risco. Cramond, Mathews-Morgan, Bandalos e Zuo (2005) afirmam que dados de várias pesquisas suportam que o desenvolvimento da inteligência e criatividade na infância relaciona-se com sucesso produtivo na vida adulta, embora haja clareza que existem muitos fatores adicionais que podem ajudar ou atrapalhar esse sucesso.

Silveira e Neves (2006) alertam como sendo uma questão urgente relacionada ao trabalho com pessoas com deficiência múltipla (geralmente implicando comprometimento intelectual), o investimento numa formação de professores que promova a percepção de qualquer aluno como ser cognoscente e uma visão de professor como sendo peça chave no

desenvolvimento integral do aluno e da sociedade, portanto co-responsabilizado pelas mudanças que urgem serem realizadas no processo educacional. Acreditam que a inclusão implica transformação de toda a realidade social e escolar, que o conhecimento deve ser percebido não como algo determinado e acabado, mas, como o produto da co-construção gerado pela interação entre o indivíduo, o meio físico e as relações humanas. A inclusão escolar também requer uma reflexão sobre as concepções que permeiam as construções cognitivas de pais, professores e de todos os agentes da escola para que possa culminar em práticas onde a prioridade seja dada à mediação do outro na disponibilização dos bens culturais à participação da pessoa com deficiência. Apontam, também, a necessidade das políticas públicas propiciarem maior investimento em materiais pedagógicos, a fim de garantir meios que facilitem a acomodação, comunicação e aprendizagem dos alunos.

Para Tunes (2003), a pessoa, em função do impacto da própria deficiência, pode buscar formas de contornar esse impacto, encontrando meios alternativos para realizar as atividades, criar caminhos que lhe permitem contornar as dificuldades impostas pela disfunção na realização das atividades, sendo a existência da deficiência condição propícia à emergência de processos criativos. Argumenta a favor da necessidade de serem buscados meios sociais de aproveitamento do potencial criativo das pessoas com deficiência, o que considera um desafio com implicações éticas. Alerta que promover a pessoa diferente, não apartando-a, respeitando sua condição de ser humano entre seres humanos é uma tarefa complexa numa sociedade onde a tendência é desacreditar que as pessoas com deficiência tenham eficiência, onde o foco predominante é olhar para o defeito e não para o homem.

A promoção de criatividade com pessoas com deficiência mental têm delineado seu ponto de partida: o *princípio da excelência* - segundo o qual mira-se a eficiência, a potencialidade, a competência e as possibilidades dispostas nas proximidades do contato com o outro mais experiente.

Vigotski, em seu tratado de defectologia, aponta como sendo essencial na educação das pessoas com deficiência levá-las a refletir sobre o sentido que a própria deficiência tem para elas, o modo particular da pessoa de lidar com ela, o como a percebe, o como se sente e reage ao impacto social da deficiência (Martínez, 2003; Tunes, 2003).

Martínez (2003) ressalta que no trabalho com pessoas com deficiência é importante mudar o foco de análise da deficiência para a análise do sujeito e focalizar os sentidos subjetivos que as atividades podem tomar. Salieta que o fato da pessoa com deficiência mental, provavelmente, não atingir um grau elevado de desempenho em disciplinas que requerem um domínio semântico, por exemplo, não elimina a possibilidade de apresentar criatividade expressiva em outras áreas. Para tanto, necessário se faz a análise de particularidades individuais, preferências, desejos, habilidades para estimular o desenvolvimento da criatividade em área reconhecida ou para construir novas possibilidades.

Rubinstein (1999) chama atenção que o trabalho com pessoas marcadas por acentuados insucessos requer o rastreamento de pequenas transformações, numa tarefa comparável a de um joalheiro que trabalha com filigranas e não com a produção em série.

Vigotski (1995) afirma que mesmo diante de uma deficiência mental profunda, se bem cuidada e educada, a pessoa pode chegar a ser um participante ativo e ajustado à vida social; que a capacidade, a *criatividade* e a eficiência não estão ausentes nas pessoas com deficiência, ao contrário, estão em operação constante como formas de compensação e adaptação, mas não são percebidas devido à ênfase na incapacidade, no que não funciona. Argumenta ainda que: "Vencer a deficiência é a idéia fundamental... não é um paradoxo, e sim, uma idéia totalmente transparente e clara" (p.72). Vencer a deficiência não no sentido de ignorar o comprometimento, mas de construir um outro olhar mais voltado à pessoa do que à deficiência. Enfatiza a necessidade de desmistificar as idéias de incapacidade, neutralidade, menos-valia, isolamento das pessoas com deficiência mental. Conclama a Educação a colocar-se na contrapartida à manutenção da alienação e da exclusão social, indo além das explicações clínicas e buscando compreender primeiramente a pessoa e seu desenvolvimento, depois compreender como a deficiência repercute em sua vida, quais são os processos que funcionam, os que conduzem ao vencimento da deficiência, quais são os mecanismos possíveis de elevar seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Tunes (2003) sugere as seguintes ações na educação de pessoas com deficiência mental: desenvolvimento da autonomia, criação de instrumentos psicológicos especiais que focalizem suas funções intactas e suas forças residuais, orientação do trabalho com a finalidade de propiciar o alcance de formas culturais de pensamento avançadas e valorizadas pela sociedade, em oposição a uma visão minimalista da educação.

Recomenda que se adote a premissa de que a educação precisa orientar-se para a participação ativa da pessoa com deficiência na vida coletiva, que se trate a diferença biológica como desafio a ser enfrentado, que se criem meios especiais para que a pessoa atinja as metas educacionais definidas para as pessoas sem deficiência, que se adote métodos de trabalho que operem na região que se encontra fora do distúrbio, que se enfoque áreas de competência, buscando condições de maximizar o sucesso e se minimizar o fracasso (o que requer investigação e exploração das características positivas da pessoa, o que ela possui, ao invés das negativas, aquilo que lhes falta).

A estudiosa destaca, ainda, a importância de se estabelecer metas de desenvolvimento de funções psicológicas de alta complexidade e baixa concretude, de se rejeitar os meios *estritamente* concretos e grafos visuais, proporcionando desenvolvimento do pensamento formal abstrato e abrindo possibilidades de operar numa esfera não concreta, rumo a uma atitude reflexiva em relação a toda a sua vida, inclusive futura.

Para Silva (2005), é imperativo buscar modos de re-significar o lugar da pessoa com deficiência mental, para além da inscrição de deficiência, apoiando-a na compreensão do

significado de si mesma e do sentido de sua vida, para que possa encontrar a ordem do mundo e o caminho de seu próprio desejo.

O trabalho de intervenção com estudantes com deficiência mental demanda provocar inquietação, incentivar autonomia, auto-estima, senso crítico, mudança, mostrar possibilidades novas de ser, de fazer e ter. A educação criativa de estudantes com deficiência mental parte dos mesmos princípios postulados para a promoção de criatividade com estudante sem geral, considerando-se a possibilidade de inserir algumas adequações em atendimento a necessidades específicas. A criatividade pode agir nas condições de enfrentamento do aluno com deficiência mental, tendo assim muito a contribuir com o avanço da educação inclusiva deste aluno que é *amparado pela Lei* por historicamente estar em condições de marginalidade e de passividade no sistema educacional.

Não resta dúvida de que a criatividade tem como colaborar com a diminuição de práticas que respaldem processos de exclusão e orientar novas práticas que visem aumentar a sensibilidade social quanto a reais possibilidades de sucesso de estudantes, muitas vezes, em situação de desencorajamento ou em processos de desistência.

A Educação, aliada à criatividade, torna-se uma ferramenta ainda mais fortificada para a co-construção da cidadania das pessoas com deficiência mental. Contudo, a criatividade não pode ser vista como a única possibilidade nem tida como via redentora do deficiente. Ao lado do desenvolvimento científico das áreas da Educação e da Criatividade existem limites históricos, políticos, econômicos e socioculturais (envolvendo crenças e valores arraigados a práticas pessoais e institucionais) que escapam ao controle dos profissionais intencionados à luta (porque ainda é uma luta) pela educação de qualidade para as pessoas com deficiência, sendo que a ressalva, não nega nem imobiliza a intencionalidade, sobretudo materializada numa ação coletiva e determinada.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Desenvolvimento Humano, Criatividade, Educação, envolvidos no presente estudo, são áreas do conhecimento relacionadas com fenômenos substancialmente sobredeterminados, dinâmicos, complexos, diversificados, processuais e pluridirecionais. A tendência atual é assumir a necessidade de uma mobilização multidisciplinar para estudá-las e ponderá-las de modo probabilístico, respeitando-se constâncias e mudanças. A metodologia para atendê-las, portanto, precisa envolver condições de acompanhamento e articulação de seus pressupostos. Metodologia no caso destas áreas, antes de esquematizar, normatizar, simplificar representa o desafio de submeter o inesperado ao criterioso, de modo a não deixá-lo disperso no senso comum nem perdido nas inumeráveis questões interessantes, para as quais a ciência tradicional não delibera.

O avanço das referidas áreas ocorre a partir da atualização e sistematização de saberes específicos, mas também, de colaborações multidisciplinares que enriquecem suas bases teórico-metodológicas. Apesar de ainda haver muito caminho a percorrer para o amadurecimento teórico-filosófico da discussão sobre paradigmas metodológicos e suas implicações práticas, parece não haver mais dúvidas de que ambas as metodologias qualitativa e quantitativa têm inegáveis contribuições às ciências humanas e sociais.

Estudos sobre desenvolvimento humano podem ser realizados a partir de abordagens metodológicas variadas (Kindermann & Valsiner, 1989), não sendo unicamente os métodos que indicam os paradigmas implicados no estudo, mas também, fatores como o corpo teórico-filosófico, as regras tomadas como organizadoras da pesquisa e a postura que o pesquisador assume dentro do processo de construção do conhecimento científico (González Rey, 2005).

Kindermann e Valsiner (1989) argumentam que as metodologias quantitativa e qualitativa têm vantagens e desvantagens, sendo que a utilidade de cada uma liga-se a organização do objeto de estudo em consonância com o sistema teórico do pesquisador. Afirmam que não há método científico universal, por esta razão, o contexto específico e os objetivos dos estudos têm sido vistos como essenciais na escolha da metodologia.

Fleith e Costa-Júnior (2005) salientam que estudos têm mostrado dificuldades em estabelecer uma fronteira exata entre as metodologias qualitativa e quantitativa. Argumentam que, ao invés de uma dicotomia entre elas, pode haver um contínuo, uma vez que a qualitativa pode conter quantificação e a quantitativa conter análise qualitativa. Acreditam que o emprego de ambas é favorável à investigação científica por quebrar posições exclusivistas e fundadas em preconceitos, discriminação, medo ou na falta de conhecimento dos métodos. Afirmam que se constituem idéias errôneas, acerca das metodologias, as concepções de que a

pesquisa qualitativa reduz-se a um procedimento de aplicação de questionário com objetivo de identificar impressões ou reações meramente pessoais sobre determinado conceito ou evento, e estarem os estudos quantitativos exclusivamente associados a ambientes artificiais, enquanto os qualitativos a ambientes naturais.

Para Günther (2006), não se deveria escolher entre os métodos de uma metodologia ou outra, mas utilizar vários - qualitativos e quantitativos, de modo ajustado aos objetivos e questões de pesquisa. Afirma que é compreensível a dificuldade de ter domínio aprofundado de vários métodos de pesquisa, mas que "a possibilidade de combinar métodos qualitativos e quantitativos não necessariamente implica numa algaravia metodológica" (p. 207).

A flexibilidade no emprego de múltiplos métodos na pesquisa para que haja uma maior apreensão da realidade humana em sua multiplicidade, dinamicidade e contextualidade vem sendo cada vez mais aceita em Psicologia. Estudiosos argumentam sobre a necessidade de criatividade do pesquisador para encontrar, elaborar, combinar métodos e instrumentos, ou mesmo inventá-los, de modo que se ajustem aos objetivos dos projetos específicos de pesquisa e à natureza do problema investigado (Branco & Rocha, 1998; Creswell, 1998; González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001; Spink, 2003). Pesquisadores afirmam que a pesquisa qualitativa não tem como pressupostos procedimentos fixos nem critérios rígidos do ponto de vista metodológico (Newman, 2000; González Rey, 2005).

Fávero (2005a) defende uma metodologia que leve em consideração a identificação das representações sociais implicadas no estudo, que tenha estratégias para identificar os valores que permeiam as informações e interações e que apreenda a linguagem como um valioso recurso de desenvolvimento.

Na mesma direção, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) ressaltam a importância da metodologia de pesquisa ter condições de abordar aspectos relevantes do desenvolvimento humano ou a ele implicados, tais como: interações e relações interpessoais, transições desenvolvimentais, mudanças significativas (consideradas como novidades), fatores cognitivos e afetivos simultaneamente intrincados, construções de novos significados e sentidos, resignificações de papéis sociais, preconceitos e valores.

Branco e Rocha (1998) afirmam que a discussão sobre as metodologias quantitativa e qualitativa não visa à defesa de uma em detrimento de outra, mas implica um aprofundamento da reflexão sobre o processo de construção do conhecimento científico, que, segundo elas, não está desvinculado de fatores subjetivos, interativos, das possibilidades de erros, da incompletude, das interferências intersistêmicas e socioculturais.

As metodologias qualitativa e quantitativa têm divergências definitivas, mas também confluências fundamentais. Sendo alguns dos pressupostos em comum entre elas: a diferenciação entre o conhecimento popular e o científico, devido a este último apresentar-se de modo sistematizado, adquirido sob condições metodológicas que resguardam seriedade e ética. Valorização e defesa do investimento na pesquisa científica. Orientação sobre a necessidade do assunto estudado ser relevante e não estar estressadamente apreciado.

Confirmação do benefício do emprego de recursos tecnológicos na pesquisa. Intenção de alcançar direta ou indiretamente aplicação da pesquisa na qualidade de vida dos homens e da sociedade (Bauer & Gaskell, 2003; Branco & Valsiner, 1997; Brito & Leonardos, 2001; González Rey, 2005; Günther, 2006; Kindermann & Valsiner, 1989).

Considerando que esta pesquisa implicou promover e analisar criatividade a partir de expressões de linguagem, de afetos, de atitude, condutas e interações, foi que se pretendeu associar métodos das metodologias quantitativa e qualitativa, confiando na validade de instrumentos quantitativos usualmente empregados nos estudos da Criatividade e na importância da epistemologia qualitativa para uma compreensão de fatores subjetivos, micro e macrosistêmicos envolvidos na pesquisa relacionada a escolarização e desenvolvimento de jovens.

Este estudo, portanto, admite como válidos os pressupostos em comum das metodologias qualitativa e quantitativa, e acredita que a articulação de seus métodos e instrumentos representa um avanço epistemológico, uma vez que, a própria epistemologia se configura como um conhecimento que no intertexto dinâmico de sua história, modifica-se e cria possibilidades de alcançar conhecimentos mais abrangentes.

QUESTÃO DE PESQUISA

Partindo do pressuposto central que o desenvolvimento da criatividade favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, ampliando repertórios cognitivos e sócio-afetivos, auxiliando os estudantes a melhor aproveitar suas capacidades e potencial, fomentando a independência, a autoconfiança, a auto-estima, o senso crítico, atuando em favor de atitudes de enfrentamento e promovendo modos mais construtivos de lidar com idéias e sentimentos (Fleith & cols., 2002; Hunsaker, 2005; Martínez, 2003; McCluskey & cols., 2005; Neves-Pereira, 1996, 2004; Puccio & cols., 2004; Scott & cols., 2004a, 2004b), foi que se propôs este estudo associando criatividade e deficiência mental, por considerar a possibilidade dessa clientela também ser beneficiada por recursos da Criatividade.

Diante da escassez de estudos nessa direção, confirmada por revisão de literatura, formulou-se o objetivo de construir e analisar uma intervenção em grupo com jovens com diagnóstico de deficiência mental, a partir dos recursos da área da Criatividade. Assim, o presente estudo implicou uma pesquisa orientada para responder a seguinte questão: a intervenção em grupo, mediada por recursos da Criatividade, fomenta desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo de alunos com diagnóstico de deficiência mental no contexto escolar?

CONSTRUÇÃO DE INDICADORES QUALITATIVOS DE CRIATIVIDADE

Para analisar uma intervenção educativa em grupo, mediada por recursos da Criatividade, buscou-se focar mudanças no repertório de interações, linguagem, atitudes e condutas de estudantes com deficiência mental, constituídas como novidades, considerando seus níveis anteriores e posteriores.

A maioria dos estudos da Criatividade emprega metodologia quantitativa e psicométrica para avaliar níveis de criatividade (Neves-Pereira, 2004; Santos, 1995; Zanella & Titon, 2005). Os instrumentos mais utilizados têm sido os testes de Torrance (Alencar & Fleith, 2003b; Wechsler, 2002, 2004), que na padronização brasileira, avalia as características fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, expressão de emoção, fantasia, perspectiva incomum e uso de analogias/metáforas. Os testes têm reconhecida validade e precisão, com suas características (ou indicadores de criatividade) também encontradas por outros pesquisadores em estudos transculturais (Wechsler, 2004).

Uma vez que não são conhecidos na literatura brasileira da Criatividade instrumentos que permitam identificar expressões de criatividade, ligadas ao agir e reagir imediatos, surgidas durante um processo de intervenção em grupo, optou-se por construir uma livre adaptação qualitativa dos indicadores de criatividade, derivados principalmente dos estudos de Guilford e Torrance, devido ao reconhecido respaldo que gozam na literatura. Além deles, foram incluídas características sócio-afetivas, retiradas principalmente dos estudos sobre pessoas criativas (Martínez, 2003; Selby e cols., 2005; Wechsler, 2002).

Identificar e avaliar criatividade não são tarefas simples, devido à complexidade do construto *criatividade*, à extensão de formas de expressões criativas e às limitações de instrumentos. Estudiosos consideram como desafiadora a tarefa de medir e avaliar criatividade (Dias & Enumo, 2006; Neves-Pereira, 1996). Alencar e Fleith (2003b) advertem que o profissional envolvido com esta tarefa precisa ter um conhecimento consistente da área para combinar múltiplas fontes de avaliação e aproveitar melhor os instrumentos utilizados.

Diante deste desafio, foi confeccionado um quadro de Indicadores Qualitativos de Criatividade (Quadro 1) em uma tentativa de realizar uma transposição semântica dos indicadores de criatividade para possibilitar a identificação e classificação de características criativas nas participações naturais de estudantes em um contexto de atividades em grupo. Por participações compreendem-se expressões de idéias, de afetos, de atitudes, interações pessoais e condutas dos estudantes. Essa transposição baseou-se na análise e comparação de várias definições de características de criatividade, elaboradas ou reelaboradas por estudiosos da área, conforme se pode acompanhar no Capítulo II desta dissertação. O quadro é composto por categorias e subcategorias conceituais relacionadas às características sócio-afetivas e cognitivas.






Procurou-se adequar os critérios tanto para a situação de intervenção em grupo no contexto escolar, quanto para estudantes com comprometimento intelectual. Essa adequação foi embasada numa concepção de criatividade como fenômeno complexo, multideterminado, relacionado a desenvolvimento humano (em sua acepção individual ou social) e pautado pelos critérios de novidade e valor, avaliados dentro dos contextos específicos onde esta criatividade é constituída e significada, sendo que, no âmbito da pesquisa, configurada no contexto da escolaridade de alunos com deficiência mental, enfoca-se a criatividade expressa nas linguagens verbal e não-verbal, nas condutas, nas interações sociais e nas manifestações de afetos, constituídas como valorosas por surgirem como novidade no desenvolvimento particular de cada estudante. Nesta perspectiva, as interações e relações interpessoais são consideradas como tendo importante papel na promoção de criatividade.

Com relação às *categorias cognitivas*, neste estudo, foram empregados os indicadores clássicos - flexibilidade, elaboração, crítica, originalidade e fluência - devido ao amplo reconhecimento deles como características gerais de criatividade. As *categorias sócio-afetivas* selecionadas, neste trabalho, foram retiradas principalmente dos estudos sobre características de pessoas criativas. Considerando que as pessoas com deficiência mental tradicionalmente apresentam baixo nível de auto-estima, alta dependência e passividade, além de dificuldade em perceber convenções sociais, em enfrentar ou se defender em situações adversas, em perceber a necessidade de estabelecer parcerias e procurar ajuda, elegeu-se como base os estudos de Kneller (1978), Martínez (2001, 2004, 2006) e Torrance (em Murock, 2005) que indicam que o pensamento convergente, a percepção de outro, a capacidade de escuta, a empatia ou interações pró-sociais são características também associadas à criatividade, além de afirmarem as clássicas características criativas auto-estima, autoconfiança, autonomia e humor, de incontestável importância para pessoas com deficiência mental.

A elaboração do quadro 1 (Indicadores Qualitativos de Criatividade) pretendeu atender a necessidades específicas dessa clientela; serviu para identificar e classificar criatividade, e também foi utilizado para incentivar desenvolvimento de criatividade, tendo sido estes indicadores simplificados e descritos em um cartaz onde havia espaço para anexar as participações criativas dos estudantes em cada encontro. O cartaz foi amplamente discutido e permaneceu fixado na sala dos encontros durante todo o projeto.

Decerto que as características de criatividade e as possibilidades de expressão criativa são bem mais extensas do que o previsto no quadro, entretanto, sua composição foi uma tentativa de capturar alguns dos principais atributos de criatividade, em movimento. Segue o Quadro 1:

Quadro 1. Indicadores Qualitativos de Criatividade

 SA-SÓCIO-AFETIVOS SÓCIO-AFETIVOS	 FX-FLEXIBILIDADE	 E-ELABORAÇÃO	 C-CRÍTICA	 O-ORIGINALIDADE
		COGNITIVOS		
<p>SA1) Auto-estima Valorização de si mesmo, manifestação de autoconfiança, orgulho próprio, auto-afirmação.</p> <p>SA2) Autonomia Iniciativa própria para participar, busca de ajuda para entender ou aprofundar conhecimentos, solução de problemas com independência.</p> <p>SA3) Interações Pró-sociais Incentivo, elogio, apoio, ajuda, defesa de alguém.</p> <p>SA4) Reciprocidade Demonstração de atenção recíproca, cooperação, engajamento em atividades partilhadas.</p> <p>SA5) Humor Brincadeiras, expressões jocosas, sagazes, que promovam descontração e alegria.</p>	<p>FX1) Mudança de idéias ou de atitudes, voltar atrás de decisão anteriormente tomada, enfrentar desafios anteriormente não aceitos.</p> <p>FX2) Tolerância com erros, frustrações e diferenças.</p> <p>FX3) Envolvimento com imaginação, fantasia, atividades lúdicas, atividades corporais.</p> <p>FX4) Articulação de idéias contraditórias, mediação de pontos de vista diferentes.</p> <p>FX5) Expressão de idéias por meio de diferentes modos, visualização de diferentes usos, percepção de outras formas de categorização, relacionamento entre classes diferentes.</p>	<p>E1) Associações de idéias relacionadas a discussões via relato de lembrança, exemplo, vivência pessoal, expressão de pensamento (formulado sob sugestão ou apoio).</p> <p>E2) Aprimoramento de idéias (<i>próprias</i>) ligadas a discussões, via exposição de pensamento, explicação, definição, argumentação, justificativa, formulação de perguntas.</p> <p>E3) Enriquecimento de tarefas com realizações ou contribuições extras.</p> <p>E4) Atenção a detalhes comumente inobservados, lidar com situações, objetos novos de modo explorativo e curioso.</p> <p>E5) Capricho na realização de tarefas, investimento em aperfeiçoamento de qualidade ou estética.</p>	<p>C1) Identificação de falhas, defeitos, desordens, insuficiências em idéias, atitudes ou atividades.</p> <p>C2) Visualização de soluções para problemas, percepção de vantagens em desvantagens.</p> <p>C3) Defesa pessoal, argumentação a favor de convicções próprias.</p> <p>C4) Autocrítica, auto-reflexão, autocontrole.</p> <p>C5) Discórdia, ou, questionamento de idéias comumente aceitas pela maioria.</p>	<p>O) Emissão de idéias, palavras, metáforas, expressões ou atitudes (diferentes e inusitadas, gerando surpresa).</p>

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram do projeto 10 estudantes (adolescentes e jovens adultos) de uma escola pública pertencente a uma Região Administrativa do Distrito Federal, sendo 3 do sexo masculino e 7 do feminino, com idade entre 15 e 28 anos. Estes estudantes freqüentavam uma Classe Especial para maiores de quatorze anos com diagnóstico de deficiência mental, em nível de 3^a e 4^a séries, vinculada ao Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Havia um estudante na classe que anteriormente participou de um trabalho de grupo conduzido pela pesquisadora em um serviço de apoio educacional.

Foram também participantes a pesquisadora e a professora da classe, que cumpriram função de mediadoras no projeto, sendo que a responsabilidade pela implementação dos recursos da área da Criatividade foram da pesquisadora. Ainda assim, a professora participou de quatro reuniões de estudo sobre estratégias de criatividade na sala de aula.

Fez parte do planejamento do projeto a participação eventual de outros estudantes, sem deficiência mental, como convidados especiais, com propósito de oportunizar interações sociais novas. Foram três os convidados, um aluno de outra escola e dois de classes regulares da mesma escola.

A maioria dos estudantes da classe especial vem de extensa história de retenção escolar, não apresenta nível alfabético de leitura, vive em situação de baixa renda, não convive com o pai e tem comprometimento orgânico importante. Três estudantes apresentam Transtornos, outros, associados à deficiência mental. Segue o Quadro 2, descrevendo algumas informações sobre os participantes. O quadro foi elaborado com base na análise de documentos escolares e no registro de observações realizadas nas visitas para contato inicial da pesquisadora com o grupo. Não foi possível registrar as mesmas informações sobre todos os estudantes, porque os documentos escolares apresentam-se muito incompletos quanto aos campos de informações preenchidos.

Quadro 2. Resumo de Informações sobre os Estudantes.

ALUNOS	IDADE	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
ANA	28	Síndrome de Down. Baixa autonomia, larga dependência de familiares, aparência muito bem cuidada, não apresenta obesidade. Disposição geralmente alegre. Vive sem o pai. Não se desloca para a escola sozinha, guiada pela mão até à porta da sala. Recebe tratamento infantilizante na família e na escola. Demonstra passividade e baixa autodefesa. Família presente na escola. Mãe trabalha como alfabetizadora.
EVA	17	Hipotireoidismo. Coordenação viso-motora alterada. Alteração na linguagem oral. Sofrimento pós-natal. Não se desloca com independência até à escola. Vive sem o pai. Geralmente alegre e falante. Apresenta atitudes invasivas, baixa aquisição de limites. Fala excessivamente. Mãe trabalha como balconista.
GIL	15	Transtorno de Atenção/Hiperatividade. História de muita queixa e inadaptação escolar. Independente, às vezes trabalha fazendo serviços de apoio em festas, ajudando em jardinagem, vendendo balas. Vive com avós. Bem humorado, colaborativo, sempre disposto. Geralmente invade limites e busca atenção sobre si. Muito admirado e querido pelos colegas. Avó não alfabetizada, vendedora de balinhas.
LIA	17	Sofrimento pós-natal. Relatórios documentando ausência familiar na escola. Irmã assina documentos escolares como responsável. Relatório indicando "manchas na pele com prurido constante", informações de que fazia atividade esportiva em horário de aula por não ter quem a levasse noutro turno. Classificada como "DMM" em Relatório. Peso muito acima da média. Muito brincalhona e alegre. Gosta de dançar e de esportes. Queixa de falta de dinheiro. Muito disposta ao contato social.
NEI	21	Sofrimento fetal. Relatórios registrando ausência familiar e muitas faltas do estudante. Vive sem o pai. Superproteção familiar e na escola. Dependência das irmãs em atividades da vida diária. Os colegas de sala respondem e fazem atividades para ele. Excessivamente tímido. Suspeita de depressão. Indisposição física e para com tarefas escolares. Respostas monossilábicas. Postura corporal inadequada em sala, frequentemente deita-se na carteira, esconde o rosto, apresenta ansiedade excessiva diante do contato social. Gosta de futebol. Ressente-se das ofensas dos colegas, mas não se defende. <i>Transtornos</i> , outros, associados à deficiência mental. Baixa renda e baixa escolaridade da mãe.
ROSE	20	Alteração neurológica. Vem e volta da escola acompanhada da irmã. Vive sem o pai. Queixa de falta de dinheiro. Frequentemente agressiva, dá tapas nos colegas com força e ri. Queixas escolares relacionadas à tendência a buscar relacionamentos românticos indiscriminadamente. Disposição a manifestar reclamações frequentes e a fazer oposições. Repete as respostas de colegas em atividades. Respostas curtas e monossilábicas.
RUT	17	Ansiedade excessiva frente ao contato social. Vive longe dos pais biológicos. Mora com pessoa que a pegou para criar. Ajuda nos serviços domésticos. Não frequentou serviço de apoio educacional porque não podia ir em turno contrário. Conduta extremamente defensiva. Não interage com colegas. Não mantém contato visual. Não fala nem se locomove espontaneamente. Informações de que se recusava a sair para o recreio. Geralmente séria, aparência contrariada, parece sentir-se ameaçada. Perturbações no sono. Recusa se alimentar em presença de outras pessoas. Sua responsável teme uso abusivo de medicação. <i>Transtornos</i> , outros, associados ao comprometimento intelectual.
SUZI	16	Diagnóstico de epilepsia generalizada. Sofrimento no nascimento, convulsões, malformação no joelho. Não convive com o pai. Aparência muito descuidada. Relatório indicando defasagem viso motora, cognitiva e emocional. Não frequentou a sala de Recurso por falta de condições da família levar. Irmã autorizada como responsável pela aluna. Queixa de falta de dinheiro. <i>Transtornos</i> , outros, associados ao comprometimento intelectual.
UGO	25	Microcefalia. Transtorno de atenção associado à deficiência mental. Alto nível de dispersão corporal e com objetos pessoais na sala de aula. Não convive com o pai. Gosta muito de dançar. Baixa escolaridade da mãe. Mãe aposentada.
YZY	19	Paralisia Cerebral. Hemiplegia. Alteração de textura das unhas. Alteração na linguagem oral. Adquiriu independência para se locomover para a escola aos 16 anos. Muito disposta ao contato social. Não gosta de se referir aos objetos pelo nome, utiliza muita indicação gestual. Baixo nível de escolaridade dos pais.

* NOMES FICTÍCIOS

CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Preparação para viabilização do projeto

Foram seguidos os seguintes procedimentos de preparação para viabilizar o projeto: contatos com a professora itinerante que acompanhava os estudantes com diagnóstico de deficiência mental, contatos com a professora da classe especial, contatos com a direção da escola, quatro visitas informais à classe para estabelecer um contato inicial com a turma. A realização do projeto foi autorizada por escrito pelos responsáveis dos alunos e junto à Diretoria de Ensino Especial da SEEDF, à Diretoria Regional de Ensino da cidade onde o projeto foi realizado e junto à direção da escola. Ver Anexo 1 - Formulário de autorização institucional para realização do projeto.

As assinaturas de autorizações dos pais foram colhidas em reuniões com cada família e na presença do aluno. As reuniões foram previamente agendadas e realizadas em espaço cedido pela escola. Nessas reuniões, os pais e os alunos obtiveram informações sobre o projeto. Os responsáveis autorizaram tanto a participação dos alunos, quanto a utilização de registros audiovisuais, além de se comprometerem com a assiduidade dos filhos no projeto e em participar de três encontros de discussão sobre como a família pode favorecer o desenvolvimento da criatividade e escolaridade de seus filhos. Ver Anexo 2 - Autorização dos pais para participação dos alunos em projeto de pesquisa e Anexo 3 - Proposta aos pais de trabalho conjunto.

Plano geral da intervenção

Foi realizado um plano geral para o projeto de intervenção em grupo, que previu temas, subtemas e objetivos, sendo os temas trabalhados nos encontros relacionados aos interesses de jovens na atualidade (Burak, 1990; Campello, Baptista & Menezes, 2001; Kotliarenco & cols., 1997; Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). A escolha desses temas e a eleição da seqüência de apresentação deles foi também baseada na experiência de trabalho anterior da pesquisadora. Os temas selecionados foram: criatividade, cidadania, escola, amizade, namoro, drogas, violência, televisão, amor e morte. Ver Anexo 4 - Plano geral do projeto de intervenção em grupo (página 169).

Planejamento semanal dos encontros

Os planejamentos semanais dos encontros foram elaborados com base no plano geral. Os primeiros foram realizados pela pesquisadora devido a dificuldades de tempo. Posteriormente, houve acordo entre as mediadoras e o planejamento passou a ser realizado no horário noturno na escola, onde também eram decididos e confeccionados os materiais a serem utilizados em cada encontro. Os planejamentos semanais associavam os objetivos e temas do planejamento geral com as demandas dos alunos surgidas nos encontros. Ver Anexo 5 - Exemplo de um planejamento semanal.

Realização dos encontros

Foram filmados dezoito encontros de intervenção em grupo com os dez alunos participantes da pesquisa implicada neste presente estudo, sendo treze encontros transcritos e analisados. Este número se justificou por representar mais da metade dos encontros.

Os encontros ocorreram duas vezes por semana, durante o período de 03/05/ 2005 a 05/08/2005. Os encontros tinham duração de três horas cada, uma hora e meia antes do intervalo do recreio e uma hora e meia depois.

O plano geral do projeto foi apresentado aos estudantes. Foram também explicitados os objetivos gerais e os objetivos específicos do projeto a cada encontro. Fez parte do planejamento a organização de um *cenário diferente* a cada encontro, sob atribuição principalmente dos estudantes. Os alunos denominaram o trabalho de *Projeto da Criatividade* e todos tinham clareza do objetivo geral apresentado: desenvolver mais a criatividade que todos têm, informado aos estudantes de modo simplificado.

Foram utilizados vários *materiais* no projeto, alguns reaproveitados do trabalho anterior da pesquisadora, outros elaborados para o projeto: jogos confeccionados com sucata, exercícios de criatividade. Utilizou-se músicas populares (melodia e letra) e imagens - impressas ou de vídeos, imagens de revistas, de panfletos, imagens de domínio público na internet. Houve a preocupação de não restringir o apoio do concreto a uma estratégia exclusiva.

Durante toda a realização do projeto os estudantes estiveram de frente com conceitos relacionados à criatividade, estampados no cartaz "gigante" (confeccionado com base no quadro de Indicadores Qualitativos de Criatividade, Quadro 1) onde eram coladas tirinhas de papel (com as participações criativas, nome e data do aluno) na direção onde estavam demarcadas as definições das características sócio-afetivas, flexibilidade, elaboração, crítica, originalidade e fluência. O cartaz contava com apoio de ilustrações para facilitar a compreensão dos significados das características criativas. O cartaz também foi utilizado para

dar visibilidade os alunos de seus desempenhos criativos e como uma estratégia de socialização.

A filmagem nos encontros foi feita por meio de um equipamento de filmagem digital fixado em tripé, focalizando o grupo todo.

ANÁLISE DOS DADOS

Após o período de realização dos encontros, ocorreu a análise dos vídeos e a identificação das participações criativas dos estudantes. Métodos Qualitativos de observação, interpretação e video-filmagem (Ball & Smith, 1992; Branco & Valsiner, 1997; Loizos, 2002; Rose, 2002) serviram como referenciais de apoio para esta etapa, juntamente com os referenciais teóricos da área da Criatividade.

Os vídeos gravados foram minuciosamente assistidos, por várias vezes, e transcritos de duas formas: através de quadros de observações dos encontros com anotações livres de situações que chamavam a atenção da pesquisadora; e através de Mapas de Participação Criativa por encontro (configurados como quadros onde foram descritas as participações criativas dos alunos). Estes Mapas de Participação Criativa (descritos no capítulo V desta dissertação) contém colunas correspondentes com os nomes dos estudantes onde foram transcritas suas participações identificadas como criativas pela pesquisadora, que tomou como critério o quadro de Indicadores Qualitativos de Criatividade (Quadro 1) para analisar e classificar as participações em acordo com as categorias e subcategorias dispostas no quadro.

Na análise das participações foram focadas as expressões de linguagens verbal e não-verbal, as condutas, interações sociais e manifestações de afetos dos estudantes. Analisou-se também as anotações do cartaz fixado na sala dos encontros e exercícios escritos de criatividade utilizados. Com relação à linguagem não-verbal, tentou-se, sempre que possível, compreender o significado das posturas corporais e expressões faciais dentro do contexto do episódio descrito. Nas descrições da linguagem explícita, procurou-se privilegiar o sentido da fala no contexto, observando-se a seqüência e o encadeamento de idéias. Não foram consideradas falas que repetiam opiniões anteriormente dadas por colegas, respostas óbvias ao grupo, falas muito curtas com sentido exclusivo de concordância, falas correspondentes a respostas emitidas sob indução em estratégias de completar lacunas, falas em que não houve clareza de sentido criativo. Foram excluídas falas prejudicadas por problemas de acústica dos vídeos.

Foram analisadas a filmagem de treze encontros, por motivo de tempo. Os encontros foram agrupados em três períodos consecuentes para investigar diferenças no decorrer do projeto, período inicial (P1, correspondendo aos encontros iniciais: 1, 2, 3, 4, 5), período intermediário (P2, compreendendo encontros intermediários: 6, 7, 8, 9) e período final (P3, compreendendo os encontros 13, 14, 16, 17). Os períodos inicial e intermediário foram

propositalmente compostos por encontros consecutivos. O período final foi proporcionalmente agrupado, devido à diferenciação na programação dos encontros dez e dezoito (no encontro dez foi realizada uma atividade, na qual os estudantes assistiram trechos de encontros, havendo apenas uma discussão. No encontro dezoito também foi realizada apenas uma atividade - um jogo de mesa). Para não comprometer os parâmetros de comparação, agrupou-se no período final os encontros treze, quatorze, dezesseis e dezessete por proximidade.

Além da análise qualitativa dos dados da filmagem, que pretendeu identificar e classificar a criatividade dos alunos nos encontros, foi realizada uma análise estatística para verificar se houve diferença nos níveis de participação criativa dos estudantes ao longo do tempo. Para tanto, foi utilizado o SPSS 12.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) em estatísticas descritivas e testes de significância dos dados dispostos nos Mapas de Participação Criativa, que foram numericamente convertidos num banco de dados. O emprego do Teste t ocorreu em função da necessidade de testar a hipótese de desenvolvimento da criatividade, via análise de taxas de participação criativa. Foi escolhido o *Teste t Pareado* devido a este estar indicado para comparar médias de variáveis, relacionadas a um mesmo grupo, em diferentes momentos (emparelhados).

Em seguida serão apresentados os resultados globais, correspondentes à análise dos dados, com vistas a responder a questão da pesquisa: a intervenção em grupo, mediada por recursos da Criatividade fomenta desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo de alunos com diagnóstico de deficiência mental no contexto escolar?

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente serão apresentados os Mapas de Participação Criativa dos treze encontros que resultaram da observação e interpretação da vídeo-filmagem em consonância com a utilização do Quadro de Indicadores Qualitativos de Criatividade (Quadro 1). Em seguida, serão mostrados os resultados referentes aos níveis de participações criativas dos alunos e as diferenças dessas participações ao longo da realização dos encontros do projeto. Posteriormente, seguirão os resultados da distribuição das características criativas sócio-afetivas e cognitivas nas participações dos estudantes. Por último, serão apresentados os resultados de uma análise qualitativa interpretativa.

Os Mapas de Participação Criativa mostram as participações criativas de cada aluno por encontro; indicam o momento da gravação em que a participação ocorreu; a seqüência delas, para que se possa acompanhar as interferências interpessoais; e dispõem os nomes dos estudantes nos mapas iniciando por aqueles que manifestaram maior número de participações no encontro.

Esses mapas contêm categorias e subcategorias que foram numericamente convertidas para servir de base de dados para a realização de análises estatísticas das participações e das características sócio-afetivas e cognitivas presentes nas participações criativas dos estudantes. Seguem os mapas:

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 01 (Período 1)

EVA	YZY	LIA	ROSE	UGO
<p>[00:04:44] (01^a) E2-Expôs opinião que o mundo de hoje não está criativo. Justificou que ninguém respeita ninguém, descrevendo exemplo de falta de respeito no trânsito</p> <p>[00:08:08] (02^a) E2-Argumentou que cada pessoa tem uma criatividade: "Uns são criativos para o desenho, outros para música, cada um para uma coisa"</p> <p>[00:08:52] (03^a) E1-Concordando com a idéia de que se desenvolve mais criatividade quando se conhece pessoas e lugares novos, contou exemplo que ela mesma aprendeu sobre preconceito, drogas; aprendeu com depoimentos no grupo de igreja</p> <p>[00:30:22] (07^a) C1-Em discussão sobre a mãe da colega que resistiu deixa-la ir sozinha à escola, identificou situação semelhante com sua mãe, afirmando: "Eu só não venho para a escola sozinha, porque minha mãe não deixa"</p> <p>[00:31:02] (08^a) C1-A propósito de trecho de leitura sobre defeitos de políticos, acrescentou outra crítica: "São mão de vaca, murrinha"</p> <p>[00:31:10] (09^a) SA5-Brincou com a afirmação do texto, <i>Você vai envelhecer</i>, dizendo: "Não, é só pintar o cabelo"</p> <p>[00:33:44] (10^a) SA5-Fez piada, completando a frase <i>Use filtro solar</i>, "senão vai torrar"</p>	<p>[00:22:11] (04^a) E1-Em discussão sobre formas de não ficar com dúvidas, lembrou como aprendeu dizer: "Fala vagar, não tô entendendo. Vagar, não entendi não!"</p> <p>[00:29:56] (06^a) E1-Em discussão sobre autonomia, resgatou vivência anterior quando teve apoio para conseguir ir sozinha à escola: "E aquela vez quando minha mãe foi lá buscar e você falou, sua filha tá moça, deixa ela ir sozinha. Lembra?"</p> <p>[00:53:30] (12^a) C1-Em discussão sobre a cena do homem equilibrando bebê na mão, contou que seu pai fez o mesmo com ela. Discordou da Lia quanto a cena ser perigosa, opinando que pode ser, mas também pode não ser perigoso</p> <p>[01:13:36] (14^a) SA3-Ajudando o Nei, de modo não verbal, na brincadeira Em Minha Viagem, apontou seqüência das pessoas que falaram</p>	<p>[00:40:35] (11^a) E2-Considerou que não são criativas as cenas "do cara fumando, do homem equilibrando uma criança, e a menina de óculos que poderia machucar ou cair", justificando que não é criativa a situação que envolve perigo</p>	<p>[00:29:10] (05^a) SA5-Brincando com a sugestão do texto, <i>Ser agradável com os irmãos</i>, disse: "Dou é um cascudo nele!"</p>	<p>[01:13:08] (13^a) C1-Identificou falha na atitude do Nei que estava olhando e demorando a participar: "Fala...! Não fica só olhando pra minha cara não. Tá achando que eu sou bonito?"</p>
				OBS.
				<p>Não compareceu:</p> <p style="text-align: center;">GIL</p> <p>Sem participação criativa:</p> <p style="text-align: center;">ANA NEI RUT SUZI</p> <p>Gravação total:</p> <p style="text-align: center;">[01:19:31]</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>				

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 02 (Período 1)

EVA	LIA	GIL	ROSE	SUZI	YZY
<p>[00:18:15] (04^a) C1-Em discussão sobre machismo como prática de antigamente, fez crítica de que até hoje tem homem que é machista</p> <p>[00:18:57] (05^a) SA1-Discutindo sobre mulheres motoristas, contou orgulhosa que um dia subiu na motinha do tio, bateu no portão da vizinha, mas conseguiu sair com a moto do lugar</p> <p>[00:22:04] (08^a) SA1-Fez comentário auto-afirmativo, declarando que se fosse ela, no lugar de esposa proibida de comprar o que quisesse, como antigamente, iria comprar do mesmo jeito, se não tivesse dinheiro, trabalharia</p> <p>[00:23:20] (10^a) SA1-Defendendo que não é somente o homem que tem que pagar as contas, contou orgulhosa sobre quando saiu com os primos e namorado, e pagou a conta</p> <p>[00:33:58] (14^a) SA3-Ajudou Lia a encontrar palavra que estava tentando lembrar para completar definição de telescópio</p> <p>[00:40:28] (15^a) C5-Contrariamente à fala da Suzi, à opinião do namorado e de outros colegas, afirmou que não quer ter filhos</p> <p>[00:41:50] (16^a) O-Empregou metáfora incomum no grupo: "Não sou exército... Ter aquele monte de filho, aonde é que a gente vai arranjar tanta cama?"</p> <p>[01:07:34] (19^a) E2-Explicou que: "Criativo é ser livre... Não depender... Não é criativo quando você quer comprar uma coisa, outra pessoa quer que compre outra coisa, e você compra... A pessoa tem que comprar o que ela quiser"</p> <p>[Cartaz] (24^a) E3-Acrescentou espontaneamente o desenho de um casal se beijando e uma frase de amor na atividade do cartaz</p>	<p>[00:05:40] (01^a) E2-Justificou que desenvolver criatividade é: "Pra aprender muitas coisas. Pra quando uma pessoa não souber alguma coisa, aprender outras"</p> <p>[00:21:01] (07^a) E1-Em discussão sobre mudanças de papéis da Mulher, contou o exemplo da irmã: "...as contas que eles gastam lá...quem paga é minha irmã..."</p> <p>[00:22:56] (09^a) E2-Discutindo quem paga as contas, homem ou mulher, argumentou: "... se eu estou trabalhando lá vendendo sorvete, e ele também... Não é só ele que pode pagar, a pessoa também tem que pagar, ajudar pagar algumas coisas"</p> <p>[00:33:12] (12^a) C2-Imaginou solução, dizendo que ligaria o ventilador debaixo da roupa, para o caso de ter que usar vestido como antigamente</p> <p>[00:33:53] (13^a) E2-Definiu telescópio como: "um negócio que a gente coloca assim para ver as estrelas"</p> <p>[00:45:35] (17^a) C1-Criticou preconceito: "Tem gente que fala que só porque homem fura orelha, é boiola. Não tem nada haver, isso é um charme que os homens dá para conquistarem mais as meninas"</p>	<p>[01:03:16] (18^a) O-Inventou uma forma original de fixar o cartaz, segurando-o com a mão direita em contato com suas costas</p> <p>[01:17:09] (21^a) C1-Identificou incoerência na idéia de uma mãe mais nova ter uma filha mais velha na brincadeira das colegas Suzi e Ana</p> <p>[01:18:33] (23^a) SA5-Fez piada, respondendo para Suzi que a filha da mãe morena é loira porque bebe mais leite do que a mãe</p> <p>[Cartaz] (25^a) E3-Acrescentou espontaneamente uma frase extra, de agradecimento, na atividade do cartaz</p>	<p>[00:17:08] (03^a) E1-Em discussão sobre submissão da Mulher, lembrou o exemplo da personagem Jade da novela O Clone, que não podia escolher o marido</p> <p>[00:20:42] (06^a) E2-Comparando antigamente com atualmente, analisou que hoje em dia, tanto a mulher quanto o homem pagam as contas</p> <p>[00:24:56] (11^a) C2-Diante da crítica da situação em que a criança pede dinheiro para os pais para comprar presentes para eles, salientou uma vantagem: "Mas ela não vai saber o que é o presente"</p>	<p>[00:16:46] (02^a) E1-Em discussão sobre mulheres antigamente, contou exemplo de sua tia que casou com treze anos</p> <p>[01:18:25] (22^a) C2-Encontrou solução para responder a crítica do Gil, sobre a mãe ser morena e a filha loira, respondendo que '<i>sua filha</i>' pode ser loira sim, porque é a cara do pai</p>	<p>[01:09:52] (20^a) FX5-Apresentou o cartaz utilizando linguagem verbal e corporal. Imitou cinco movimentos das figuras que escolheu para ilustrar a criatividade na liberdade de movimentos</p>
					OBS.
					<p>Não compareceu: UGO</p> <p>Sem participação criativa: ANA NEI RUT</p> <p>Gravação total: [01:23:25]</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>					

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 03 (Período 1)

UGO	EVA	LIA	ROSE	RUT	SUZI	YZY	GIL
<p>[00:15:02] (05^a) E2-Em discussão sobre desafios, definiu a brincadeira Pau de Sebo: "Pau escorregado pra pegar dinheiro"</p> <p>[00:24:04] (07^a) E2-Explicou consequência de abandono de bebê: "Se ele tá aqui, sozinho, sem ninguém cuidar dele, ele vai morrer. Onde ele vai? Ele vai pra terra, entendeu?"</p> <p>[00:24:19] (08^a) C3-Defendeu sua fala quando Rose interferiu, solicitando que o escutasse</p> <p>[00:24:53] (10^a) E2-Explicou que para um bebê sobreviver, "Tem que dá amor, tem que ter família"</p> <p>[00:30:55] (13^a) C3-Criticado por insistir com Rut para falar mais alto, defendeu-se: "Och, professora! Eu tô nem ouvindo nada, ela fala... (murmurou imitando)"</p> <p>[00:52:46] (15^a) E1-Expressou idéia sobre futuro, sob sugestão, dizendo que pensa em "mexer no rádio" e ter profissão de "Dj"</p> <p>[00:58:52] (16^a) SA3-Incentivou Rut a participar, dizendo: "faz qualquer coisa aí, dançar, rodar, pular..."</p>	<p>[00:10:24] (02^a) C1-Estabeleceu crítica sobre a idéia de esperar para ser feliz depois</p> <p>[00:24:50] (09^a) E2-Explicou que para o bebê sobreviver "A pessoa tem que cuidar dele, tem que dar carinho"</p> <p>[01:33:43] (20^a) C2-No contexto de crítica sobre risco de gravidez indesejada, visualizou solução, dizendo: "É só levar umas coisinhas" (camisinha)</p> <p>[01:37:05] (21^a) E2-Explicou que se a pessoa não tem a certidão de nascimento é como se não existisse: "Se a pessoa não tem, ela não existe, se ela não tiver a certidão, ela não pode mostrar que é ela..."</p>	<p>[00:10:36] (03^a) C1-A propósito de comentário sobre cartaz do Gil, no qual agradecia a felicidade de desfrutar coisas simples, identificou falha em atitude de familiar: "... que ela fala bem assim quando eu tiver meu carro eu levo vocês lá em casa, ela quer dizer que quando ela tiver o carro dela ela vai ser feliz..."</p> <p>[00:27:30] (12^a) SA3-Defendeu a colega Suzi da provocação do Gil, que falou que ela não sabia origem do nome, dizendo: "Ela sabe sim!"</p> <p>[00:51:57] (14^a) C4-Pensou prospectivamente, auto-refletindo: "De vez em quando eu fico pensando: eu estou estudando, depois que eu terminar de estudar eu vou me formar, depois que eu formar, não sei de que eu vou trabalhar... tem que trabalhar para ajudar minha mãe, minha mãe precisa muito de ajuda"</p> <p>[01:07:13] (17^a) SA3-Incentivou participação da Rut, dizendo: "Vai..., só uma, vai! Por favor!"</p>	<p>[00:04:22] (01^a) SA5-Fez o grupo rir brincando: "Hoje em dia até os cachorros estão querendo celular"</p> <p>[01:29:43] (19^a) O-Empregou expressão inusitada, dizendo que: <i>a noite é uma criança</i>, significa que "as crianças vão dormir e a gente vai sair"</p>	<p>[01:53:38] (22^a) FXI-Depois de recusar, resolveu mudar de idéia, concordando em trocar ordem de apresentação da atividade do registro de nascimento com colega</p> <p>[Anotações] (24^a) FXI-Mudou de idéia quanto à recusa de receber uma boneca para realizar atividade de fazer um registro de nascimento fictício, e quanto a registrar menina com nome de menino, justificando que não queria filha mulher e sim filho homem</p>	<p>[00:26:44] (11^a) E1-Em discussão sobre nome próprio, relatou história pessoal: "O médico queria botar meu nome de Vitória... Eu nasci com uma parada respiratória, eu não nasci chorando"</p> <p>[01:56:10] (23^a) FX5-Teve a idéia de apresentar a atividade do registro de nascimento de modo diferente dos outros alunos, representando, junto a Yzy os personagens João e Andréia como pais da criança registrada</p>	<p>[00:11:51] (04^a) E1-Em discussão sobre enfrentar desafios, relembrou situação de aprendizagem quando resistia aprender olhar horas: "...Yzy, olha quantas horas pá mim. Ah não! Sei não, qué não, qué não. Oito e vinte. Aê, Yzy, parabéns!"</p> <p>[01:07:58] (18^a) SA3-Incentivou Rut a participar de atividade, chamando, aproximando e se dispondo a acompanhá-la</p>	<p>[00:15:07] (06^a) E2-Explicou ao grupo como é a brincadeira do pau de sebo "A pessoa que conseguir chegar lá em cima e pegar a bandeira, ganha"</p>
							OBS.
							Não compareceram: ANA NEI Gravação total: [02:02:36]

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 04 (Período 1)

EVA	ROSE	GIL	LIA	RUT	UGO	YZY
<p>[00:13:38] (03^a) E1-Resgatou idéia de que um bebê precisa de afeto pra sobreviver</p> <p>[00:20:17] (04^a) C1-Em discussão sobre leis não cumpridas, criticou atendimento nos hospitais: "Tem pessoas que ficam esperando até desistir"</p> <p>[00:26:33] (06^a) E2-Justificou por que personagem não pensa em ninguém: "Se ele gostasse de alguém não ia matar sem motivo"</p> <p>[00:29:33] (08^a) E2-Acrescentou argumentos, endossando idéia de que o personagem não pensa em ninguém: "Pensa só em si mesmo, morreu, morreu pra ele"</p> <p>[00:50:08] (09^a) C1-Criticou personagem: "Daqui a pouco não tem mais ninguém na cidade, ele acaba com a paz das pessoas"</p> <p>[00:52:27] (10^a) SA5-Na atividade de análise da música, brincou: "Daqui a pouco só tem a alma do povo"</p> <p>[02:03:16] (15^a) E3-Pegou espontaneamente uma régua para melhorar a exposição da história que estava recontando</p> <p>[02:33:18] (22^a) C1-Identificou conseqüências dos desmandos do tirano, dizendo: "não ia ter aprendido, a gente não ia aprender"</p> <p>[02:34:53] (23^a) C2-Propôs como solução para mudar a situação do país do Tirano, "...não votar mais nele, não dar ouvido, jogar ovo nele, mandar ele pra cadeia"</p> <p>[00:38:57] (24^a) C2-Propôs como solução para mudar a situação do país do tirano, usar a lei da paz</p>	<p>[01:55:14] (14^a) SA3-Incentivou colega a tomar coragem de recontar história à frente do grupo, pedindo de modo afetivo: "Vai... Nei!"</p> <p>[02:09:17] (16^a) SA5-Fez o grupo rir, recontando a história com caretas para descrever vilão</p> <p>[02:25:06] (20^a) SA3-Comentou seu exemplo com a Rut, dizendo que também errou, encorajando-a em sua tomada de decisão de falar à frente</p> <p>[02:28:04] (21^a) C1-Identificou falha na idéia da Ana em dar o nome Tom Cruise para o Tirano, dizendo: "Não, Tom Cruise não. Que o Tom Cruise não é tão ruim como ele"</p>	<p>[00:10:11] (01^a) SA5-Fez o grupo rir dizendo que a professora poderia aposentar para mudar as referências que a identificam</p> <p>[00:25:39] (05^a) C1-Na atividade de análise do trecho da música, identificou incoerência: "Os caras mata e acredita em Deus"</p> <p>[00:53:26] (11^a) E1-Na atividade de análise do trecho da música, associou a discussão com exemplo de sua vivência: "...na minha rua, que eu conheço tem uns três, que é só encarar pra matar um"</p>	<p>[00:27:15] (07^a) E2-Analisando a música O Matador, interpretou sua postura, explicando que se alguém ficasse devendo ao matador e justificasse-lhe os motivos porque não pôde pagar, ele não aceitaria e mataria seu devedor</p> <p>[01:18:06] (12^a) C1-Identificou erro na seqüência da história <i>Era uma vez um tirano</i>, montada pelo grupo</p> <p>[01:18:20] (13^a) SA2-Solicitou que alguém viesse ajudá-la a segurar o cartaz, para reorganizar a seqüência da história</p>	<p>[02:17:22] (18^a) FX1-Mudou de idéia quanto a se recusar a apresentar na frente</p> <p>[Anotações] (19^a) SA2-Pediu ajuda, chamando a professora para acompanhá-la na atividade de recontar a história para o grupo</p>	<p>[00:13:28] (02^a) SA5-Fez o grupo rir imitando um bebê chamando papai, lembrando de atividade do encontro anterior</p> <p>[02:39:21] (25^a) FX1-Na atividade de propor soluções para mudar a vida na cidade do tirano, mudou da idéia de matar o tirano para a idéia de mandá-lo sair da cidade</p>	<p>[02:10:51] (17^a) SA5-fez o grupo rir rebolando para representar um personagem da história que estava recontando</p>
						OBS.
						Sem participação criativa: ANA NEI SUZI Gravação total: [02:41:51]

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 05 (Período 1)

UGO	EVA	LIA	GIL	SUZI	RUT	ROSE
<p>[00:03:30] (01^a) E2-Elaborou pergunta à colega sobre imposições do Tirano: "Se o cara falasse assim, Suzi, tem que rapar, tu ia fazer o quê?"</p> <p>[00:08:25] (06^a) E1-Justificou, sob sugestão, importância de analisar as letras das músicas, dizendo que se não prestar atenção, não entende nada</p> <p>[00:14:17] (08^a) E2-Explicou o significado metafórico da palavra filé, dizendo: "filé é gostoso, mulher gostosa"</p> <p>[00:18:10] (11^a) FX3-Interpretou uma voz para o boneco</p> <p>[00:19:52] (12^a) SA4-Partilhou brincadeira com a Rose, dublando afetivamente a fala que ela estabeleceu com o personagem Livrentil</p> <p>[00:50:30] (16^a) E1-Relacionou, com apoio, jacaré com Ugo, descrevendo características do animal e justificando que como o jacaré, come, anda e nada</p> <p>[00:51:07] (17^a) C3-Defendeu-se da interferência da Rose em sua fala: "Quem está respondendo, é você ou eu?"</p> <p>[01:07:12] (21^a) SA3-Bateu palmas e vibrou quando Rut melhorou a qualidade da voz</p> <p>[01:45:04] (26^a) E2-Explicou como interagir com novos conhecidos: "Fala qual seu nome, conversa vamos passear, vamos pro shopping, vamos fazer um lanche, vamos pra festa, vamos baile funk"</p>	<p>[00:08:10] (05^a) E2-Justificou importância de analisar as letras das músicas: "pra ver o que ela quer falar pra gente"</p> <p>[00:10:16] (07^a) C1-Identificou incoerência na afirmação do Ugo de que Rip-Rop é um estilo de música que fala de amor, dizendo: "Nem todas. Fala de palavrão, sexo"</p> <p>[00:15:06] (09^a) E2-Explicou a metáfora <i>'Os cães estão à solta'</i>, dizendo que pode ser "ladrões, malas"</p> <p>[00:43:26] (15^a) SA3-Defendeu Nei do deboche do Ugo, falando que ele era como leoa, porque não gosta que ninguém mexa com as coisas dele</p> <p>[01:33:31] (23^a) FX5-Comparou-se à girafa: "... é alta, corre muito, sente livre", associando categorias diferentes</p> <p>[01:49:05] (27^a) C2-Na avaliação do projeto, apontou solução: "Respeitar quando os outros estão falando"</p> <p>[02:01:29] (31^a) E2-Definiu autocontrole de atenção: "Tem que usar o senso total, individual, no momento que a outra pessoa está falando, o colega"</p>	<p>[00:03:57] (03^a) C2-Deu solução para questão do Ugo sobre o tirano mandar raspar cabeça: "...Eu enrolava o cabelo e colocava uma peruca de careca"</p> <p>[00:15:28] (10^a) C5-Discordou sobre ser perigoso sair à noite, e passar perto de <i>malas</i>: "...se os <i>malas</i> forem conhecidos... tiverem sido criados juntos, brincando desde criança...pode passar tranquilo"</p> <p>[00:33:05] (14^a) FX5-Relacionou classes diferentes, justificando que é como passarinho porque ele assovia, e vive dentro d'água, igual a ela que também gosta de água e de assoviar</p> <p>[01:29:14] (22^a) C1-Identificou falha nas atitudes do Ugo: "Ele fala que vai parar, quando pensa que não... ele começa com a mesma coisa, do mesmo jeito"</p> <p>[01:54:09] (29^a) C1-Identificou falha durante o Projeto: "Quando a gente está fazendo uma coisa também, a pessoa fica do lado de lá só atentando"</p>	<p>[00:06:47] (04^a) E2-Justificou que Carteira de Identidade é chamada de Identidade para identificar a pessoa</p> <p>[00:23:10] (13^a) SA5-Fez o grupo rir mudando o significado da numeração ordinal quarta, quinta, sexta para significado de dias da semana</p> <p>[01:36:04] (24^a) SA5-Brincou de mudar sentido da pergunta <i>o que faz aqui</i>, para o sentido do concreto imediato, respondendo "tô olhando para a cara do boneco"</p> <p>[01:37:53] (25^a) FX5-No exercício de cinética, relacionou classes diferentes, justificando que é como jacaré porque jacaré corre muito e gosta de morder</p>	<p>[00:03:44] (02^a) SA1-Auto-afirmou-se com relação aos desmandos do personagem Tirano, respondendo ao Ugo, convictamente, que não raparia sua cabeça, não o obedeceria</p> <p>[00:59:02] (18^a) C3-Respondeu deboche do Ugo, justificando que escolheu a perereca porque gosta de água, e não porque é uma perereca. Acrescentou que seria como uma perereca se tivesse um sapo e filhotes</p> <p>[01:53:33] (28^a) C1-Na avaliação do andamento do projeto, identificou falhas, dizendo: "O que não está muito legal é a falta de consideração, ficar fazendo barulho toda hora"</p>	<p>[01:07:11] (19^a) FX1-Atendendo pedidos, quebrou resistência na participação, falando com tom de voz mais alto</p> <p>[01:18:52] (20^a) FX5-No exercício de cinética, relacionou classes diferentes, justificando que é como borboleta porque gosta de voar, e tirar o néctar das flores</p>	<p>[01:55:36] (30^a) C1-Identificou falha na atitude da colega, dizendo "a Eva tá falando igual gravador"</p>
						OBS.
						<p>Não compareceram:</p> <p>ANA YZY</p> <p>Sem participação criativa:</p> <p>NEI</p> <p>Gravação total:</p> <p>[02:01:57]</p>

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 06 (Período 2)

ANA	GIL	LIA	UGO	YZY	EVA	SUZI	ROSE
<p>[00:07:11] (03^a) C3-Defendeu-se da Eva, dizendo "é você!", quando esta disse que ela parecia com uma "bonequinha"</p> <p>[00:18:39] (06^a) FX3-Envolveu-se com facilidade e entusiasmo na atividade de dança</p> <p>[00:27:30] (14^a) O-Criou movimentos diferentes e espontâneos na atividade de dança</p> <p>[00:28:28] (19^a) C3-Defendeu-se do Gil que dizia "Saravá!" para sua dança, respondendo-lhe "É seu pai!"</p> <p>[00:29:35] (20^a) SA3-Defendeu Suzi das apoquentações do Gil, xingando-o</p> <p>[00:39:59] (22^a) SA4-Criou estátua com Suzi, pondo mão em suas costas, em forma de arma</p> <p>[01:48:00] (28^a) SA1-Definiu-se como "... Eu sou uma noite, eu sou o sol, eu sou o dia..., uma lâmpada porque é amarela, uma mala cheia de bagagem..., eu sou o caderno porque quero estudar"</p>	<p>[00:08:51] (05^a) E2-Justificou importância do documento Identidade, argumentando que a carteira do Passe Livre só serve com ela, ou, qualquer um pode usar (falsear)</p> <p>[00:18:44] (07^a) SA3-Incentivou Suzi a engajar-se na atividade de dança livre</p> <p>[00:24:53] (13^a) SA3-Pegou no braço de Eva para incentivá-la dançar com ele</p> <p>[00:28:04] (16^a) O-Criou movimentos bizarros na atividade de dança</p> <p>[01:34:06] (26^a) SA1-Definiu-se como uma estrela porque brilha, um livro porque gosta de ler, e como um homem com ideia</p>	<p>[00:01:40] (01^a) C1-Identificou postura inadequada do Ugo, prejudicando a visualização do grupo</p> <p>[00:06:30] (02^a) C3-Defendeu-se de brincadeira inconveniente do Gil, respondendo que era dele, o filho que estava dizendo que era dela</p> <p>[00:28:11] (17^a) FX3-Destacou-se na atividade de dança, em envolvimento, facilidade, espontaneidade</p> <p>[01:05:29] (25^a) E1-Em discussão sobre problemas do Brasil, lembrou comentário de sua mãe: "... No Maranhão, de vez em quando, faz um solzão quente, o maior calor, e não chove"</p> <p>[01:40:11] (27^a) SA1-Definiu-se como "um relógio porque é um passatempo; eu sou o sol porque ele é quente, é bonito, de vez em quando fica mais bonitinho; como a flor porque ela morre e renasce de novo..., um caderno porque gosto de ler"</p>	<p>[00:19:01] (08^a) FX3-destacou-se no envolvimento com a atividade de dança, movimentando-se com facilidade e espontaneidade</p> <p>[00:23:34] (11^a) SA3-Puxou grito "Olé!" para saudar a dança dos colegas Gil e Joel</p> <p>[00:24:34] (123^a) C3-Defendeu-se da provocação do colega quando este disse-lhe: "vamos dançar nós <i>duas</i>!", retirando o corpo bruscamente e ameaçando dar tapas no Gil</p> <p>[00:28:15] (18^a) O-Destacou-se na criação de movimentos originais</p> <p>[00:30:10] (21^a) SA3-Elogiou Rose, discordando quando ela disse que <i>era</i> linda, afirmando que <i>é</i> linda, que não é feia, e fazendo-lhe outros elogios</p>	<p>[00:19:10] (09^a) FX3-destacou-se no envolvimento com a atividade de dança, com satisfação e espontaneidade</p> <p>[00:19:27] (10^a) SA4-Buscou contato com Ana para dançar em parceria</p> <p>[00:50:19] (24^a) E1-Formulou, sob sugestão, pedido de ajuda à colega para entender o comando da atividade: "Suzi, por favor, ensina pa mim pergunta é?"</p> <p>[02:08:45] (31^a) C4-Interpretando a figura do homem falando aos dois telefones como alguém dizendo desaforos, autocrítico-se dizendo que também é respondona com sua mãe</p>	<p>[00:08:36] (04^a) E2-Explicou que a Carteira de Identidade tem que ficar com a própria pessoa, porque pode precisar para viajar, para as pessoas saberem quem é o dono da Carteira</p> <p>[02:06:05] (30^a) SA1-Definiu-se como "Eu sou uma estrela iluminante, um livro, adoro ler e escrever poesia, adoro estudar as músicas que eu gosto e escrever as letras, sou imaginadora, poetisa"</p>	<p>[00:42:40] (23^a) SA4-Correspondeu à iniciativa da Ana em fazer estátuas em parceria</p> <p>[02:12:03] (33^a) FX5-Relacionou a si com a bola de cristal, justificando que vê tudo pela frente, e como a Cara que de vez em quando fica triste</p>	<p>[00:27:49] (15^a) FX3-Destacou-se no envolvimento com a atividade de dança, movimentando-se com facilidade e espontaneidade</p>
							RUT
							[02:03:31] (29 ^a) SA1-Definiu-se como "cheia de idéias, como um livro porque escrevo poesia e penso para escrever as coisas, sou uma bola de cristal porque sou bonita por dentro"
							OBS.
							Não compareceu: NEI
							Gravação total: [02:59:50]

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 07 (Período 2)

P.1

ROSE	LIA	UGO	ANA
<p>[00:05:34] (01^a) C3-Na atividade de dramatização, reagiu às provocações do personagem, empurrando suas pernas para afastá-lo</p> <p>[00:06:08] (02^a) SA3-Protegeu o Nei que permanecia passivo, enquanto o personagem provocava</p> <p>[00:14:33] (10^a) C1-Identificou falha na atitude do personagem em ficar tirando catarro do nariz em público</p> <p>[00:17:46] (13^a) C1-Identificou falha na atitude do personagem de entrar no ambiente sem cumprimentar as pessoas presentes</p> <p>[00:21:14] (16^a) FX3-Representou dois personagens, um que chegou sério e impessoal e outro simpático, cumprimentando todos</p> <p>[00:24:02] (19^a) SA3-Levantou o Nei da cadeira, instigando-lhe a participar da atividade de dramatização</p> <p>[00:42:36] (28^a) C1-Identificou falha na representação da Ana, questionando: "chamou a gente de criança, a gente é criança?"</p> <p>[01:27:35] (40^a) C1-Na atividade de identificar falhas, destacou como vexame "a mulher dançando e se mostrando toda, com um vestido muito curto"</p> <p>[01:36:34] (43^a) FX3-Envolveu-se no "clima" da dramatização, sugerindo, espontaneamente, um nome para a personagem, Michele</p>	<p>[00:07:36] (04^a) SA3-Ambientou personagem (novato no grupo), acenando com a mão em cumprimento e fazendo-lhe perguntas</p> <p>[00:11:28] (08^a) C2-Propôs correções ao personagem: "Deveria chegar, e falar com a gente... Se alguém perguntasse se tinha alguma coisa, falasse..., ou que não, que mudou alguma coisa..."</p> <p>[00:21:39] (17^a) FX3-Representou personagem que educadamente chegou cumprimentando e pedindo licença para sentar-se</p> <p>[00:28:21] (23^a) FX1-Mudou da ideia de que poderia chamar para sair pessoa que interagiu pela primeira vez, para a de que é preciso primeiro conhecer antes de chamar para sair</p> <p>[00:35:13] (25^a) C1-Criticou personagem: "... vai falando da vida dela mesma, não pergunta, não fala de outras coisas, não escuta o que a outra pessoa está falando, aí chega já falando já da vida dela mesma, a pessoa fica assustada já"</p> <p>[00:53:28] (33^a) C1-Considerou que fica estranho um aluno cumprimentar professor com a expressão: "E aí véi", como alunos falam entre si</p> <p>[01:26:49] (39^a) C1-No exercício de identificar falhas nas interações sociais, destacou como vexame a mulher bebendo na boca da garrafa na festa</p> <p>[01:32:11] (42^a) E2-Em discussão sobre fumante passivo, explicou: "porque a pessoa fuma perto da gente e a fumaça vai para o nosso nariz, e a gente fica respirando um ar diferente, a fumaça vai para o nosso pulmão. Ou a gente sai de perto ou a pessoa sai de perto da gente"</p>	<p>[00:07:06] (03^a) C3-Não se deixou enredar pelas provocações do personagem na dramatização, mudando de lugar e dizendo: "Och,... agora eu vi mesmo!"</p> <p>[00:17:56] (14^a) C1-Na discussão sobre a dramatização, identificou falhas no personagem: "faltou pedir licença, falar se pode sentar"</p> <p>[00:19:22] (15^a) C4-Espontaneamente levantou-se e guardou o celular, auto-controlando sua atenção</p> <p>[00:23:14] (18^a) C1-Criticou personagem, dizendo: "Och, problema... E daí ó. Tem vê nada com isso". Avaliou-o: "muito ruim, ficava fazendo fofoca dos outros"</p> <p>[00:24:56] (21^a) C1-Criticou a atuação de personagem dizendo: "Nem fala com a gente... Não é assim não..."</p> <p>[00:25:40] (22^a) SA4-Respondeu com reciprocidade ao cumprimento do personagem do Nei: "Tudo (tudo bem), e você? Beleza ?"</p> <p>[01:12:40] (35^a) C1-No exercício de identificar falhas em interações sociais destacou o vexame de um homem que estaria comendo muito e depois iria arrotar na frente de todos</p>	<p>[00:08:10] (06^a) C1-Criticou Suzi por não se defender do Gil, dizendo: "você também tem que bater no Gil, viu Suzi"</p> <p>[00:12:10] (09^a) C1-Identificou falha na atitude da personagem, dizendo que esta estava segurando o boné para baixo parecendo que estava com medo dos outros</p> <p>[00:41:54] (27^a) FX1-Atuou personagem que chegou dizendo: "Oi crianças, tudo beleza?...". Foi criticada por tratar os colegas como "crianças". Justificou que sua mãe fala deste modo, em seguida, refez a cena, trocando a saudação por: "Oi rapazes e moças, tudo bom?"</p> <p>[00:44:29] (29^a) C3-Defendeu-se do Gil - quando a chamou de senhora, respondeu "senhora tá no céu!", quando a chamou de véia, disse: "véia é seu passado"</p> <p>[01:25:17] (38^a) C1-Destacou, na folha de exercício, como "errado" uma mulher que considerou estar "dando dedo" para um homem na festa</p>

Colchetes → início de cada participação na filmagem

Parênteses → sequência das participações

Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 07 (Período 2)

Continuação p.2

GIL	EVA	SUZI	YZY	NEI	RUT
<p>[00:17:37] (12^a) FX3-Representou e reformulou personagens, um chegou e permaneceu indiferente, o outro chegou brincando</p> <p>[00:45:26] (31^a) SA5-Fez o grupo rir respondendo ao personagem da Eva: "que que é, é colher"</p> <p>[00:52:50] (32^a) E1-Em discussão sobre a gíria 'véi', contou exemplo de uma pessoa que usou a expressão "E aí, véi?" num lugar em que não havia o costume com a gíria, e foi questionado se estava falando igual "mala"</p> <p>[01:44:18] (44^a) SA4-Respondeu com reciprocidade à interação com a personagem na atividade de dramatização</p> <p>[02:41:48] (47^a) SA1-Contou, se auto-valorizando, que também já teve que ir a lugar que nunca havia ido, e pedindo informação para um colega, conseguiu se virar</p>	<p>[00:33:18] (24^a) C1-Criticou personagem: "Interesseira, quer saber mais que todo mundo, e ainda vem me chamar de invejosa... Quer falar só dela mesma"</p> <p>[00:45:19] (30^a) FX5-Interpretou personagem que procurou confusão. Em reformulação, criou várias formas de interagir. Levou na esportiva provocações de Gil e Ugo, contornando adversidades para continuar sua representação</p> <p>[01:31:28] (41^a) C1-No exercício de identificar falhas nas interações sociais, destacou como vexame fumar na festa, ficar se agarrando em público</p> <p>[02:31:49] (46^a) E2-Discutindo o procedimento da personagem, analisou que para conhecer pessoas novas, é preciso sair de casa</p>	<p>[00:08:07] (05^a) C3-Na atividade de dramatização, defendeu-se das provocações do personagem que a enfrentava com olhar: "Nunca me viu não!?"</p> <p>[00:09:13] (07^a) FX3-Envolveu-se no "clima" da dramatização, interagindo reativamente às provocações do personagem</p> <p>[00:36:20] (26^a) FX5-Representou personagem dizendo: "... como é que é, vai poder sair também, pegar as meninas aí, heim?..." Reformulou repertório de seu personagem de modo descontraído, interagindo com os colegas numa linguagem apropriada para cada um</p>	<p>[00:16:01] (11^a) FX3-Representou personagem que educadamente cumprimentou e pediu licença para se sentar</p> <p>[01:24:40] (37^a) C1-No exercício de identificar falhas, destacou como vexame um rapaz com os pés na parede</p> <p>[02:08:19] (45^a) SA3-Pegou, espontaneamente, giz colorido (material particular) e ofereceu à mediadora que escrevia com dificuldade, devido à baixa qualidade do giz e do quadro negro que havia na sala</p>	<p>[00:24:23] (20^a) FX3-Representou personagem indisposto à interação. Em reformulação do papel, olhou para as pessoas e cumprimentou com espontaneidade</p> <p>[01:03:25] (34^a) C1-No exercício de identificar falhas nas interações sociais, destacou que é vexame "querer aparecer na foto dos outros, colocar os salgadinhos na bolsa para levar para casa"</p>	<p>[01:23:58] (36^a) FX1-Após dez minutos de resistência a falar, mudou de atitude, respondendo que seria um vexame "passar bilhete escondido para o garçom na festa"</p>
					OBS.
					Gravação total: [02:49:31]
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>					

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 08 (Período 2)

P.1

EVA	GIL	LIA	ROSE
<p>[01:00:43] (12^a) FX5-Identificou imagem sob perspectiva variada, observando: "uma mão jogando biloca" no exercício de olhar criativo</p> <p>[01:04:11] (16^a) FX5-Identificou imagem sob perspectiva variada, percebendo uma foca no exercício de olhar criativo</p> <p>[01:26:24] (20^a) E2-Argumentou que para ser criativa, "a pessoa tem que tentar mesmo com dificuldades..., não deixar que os outros falem por ela"</p> <p>[01:36:57] (25^a) C1-Identificou fator que atrapalha a criatividade: quando a pessoa "Acha que não é capaz de nada"</p> <p>[01:38:53] (27^a) C2-Criticou personagem: "Ele não foi criativo, ele deixou de fazer as coisas dele por causa dos outros". Visualizou solução: "Deixa o povo olhar, o que é bonito é para mostrar mesmo!"</p> <p>[01:43:18] (31^a) C1-Criticou personagem do painel, dizendo que ele era como piolho, associando ditado popular - <i>Quem anda pela cabeça dos outros é piolho</i></p> <p>[01:45:17] (33^a) C2-Visualizou solução para o personagem enfrentar situação constrangedora: perguntar - "Ué, o que que é? Tá me olhando? Não sou espelho não!"</p> <p>[01:55:48] (36^a) C1-Identificou falha na atitude do personagem Camaleão: "Ele ficava ligando para o que as pessoas falavam, o que atrapalha a criatividade dele"</p> <p>[01:57:13] (38^a) E2-Sobre a história do Camaleão, analisou: foi criativo da parte do camaleão falar para o sapo que ele iria ficar rosa, ia ficar com a cor do seu gostoso</p>	<p>[Anotações] (01^a) O-Em discussão sobre futuro, sugeriu a brincadeira de falar como se o grupo estivesse há dois anos à frente, em 2007</p> <p>[00:50:30] (07^a) FX1-Inicialmente hesitou, dizendo que não saberia, porém acabou aceitando o desafio de cantar e ensinar a música à frente do grupo</p> <p>[00:50:50] (08^a) SA5-Fez o grupo rir, cantando música de modo engraçado, e dizendo que se a turma não acompanhasse, iria ficar todo mundo de castigo</p> <p>[01:03:24] (15^a) FX5-Identificando imagem sob perspectiva variada, visualizou morcego no exercício de olhar criativo</p> <p>[01:32:37] (21^a) E3-Ao painel com frases evasivas, acrescentou a expressão "Já sei tudo!" (interpretada no programa de TV - <i>Comando Maluco</i>) como sendo também barreira prejudicial à criatividade</p> <p>[01:35:15] (23^a) E2-Analisando personagem do painel, interpretou: "Vive no mundo da lua, só fala quando puxa a orelha dele"</p> <p>[01:56:30] (37^a) C1-Identificou barreira que atrapalhava a criatividade do Camaleão: "Prestar atenção em tudo que os outros ficavam falando... Tudo que os outros mandavam, ele fazia"</p>	<p>[00:35:51] (03^a) E2-Explicou como inicia interação com novo conhecido numa festa: "Eu pergunto o nome, se é da família da pessoa que eu conheço, pergunto no que trabalha..."</p> <p>[00:47:47] (05^a) FX3-Aceitou desafio de cantar e ensinar música nova à frente da turma</p> <p>[00:50:14] (06^a) SA3-Incentivou participação do Gil no papel de professor, dizendo: "Eu que não sei, li, por que você não vai?... não sabe, aprende"</p> <p>[01:40:54] (31^a) E2-Em discussão sobre postura física de personagem no painel, analisou: "É porque quando fica assim, já pensa que é bicha, por isso que todo mundo fala que se o homem ficar assim, é bicha. Não tem nada haver"</p> <p>[01:42:05] (30^a) C1-Identificou barreira que prejudica criatividade de personagem no painel: "Ele está falando que não vai, não quer saber, não vai porque não dá conta"</p> <p>[01:55:26] (35^a) SA3-Apoiou o elogio da colega Rose, batendo palmas e gritando</p>	<p>[01:15:47] (17^a) SA2-Pediu ajuda para encontrar a estrela em sua folha de exercício, justificando que somente havia conseguido ver no painel do quadro-negro</p> <p>[01:22:19] (19^a) SA2-Tomou iniciativa de ir à frente para adquirir mais informações para interpretar os painéis ilustrados em discussão</p> <p>[01:37:38] (26^a) C4-Fez auto-avaliação no contexto de discussão sobre barreiras que prejudicam a criatividade: "Eu não falo de mim, mas falo dos outros"</p> <p>[01:55:14] (34^a) SA3-Puxou palmas, com ênfase, para Vera quando esta terminou de contar a história do Camaleão</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>			

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 08 (Período 2)

Continuação p.2

UGO	NEI	YZY	RUT	SUZI
<p>[00:56:17] (09^a) SA2-Tomou iniciativa de ir à frente para reparar de perto a figura do exercício da taça</p> <p>[00:56:40] (10^a) FX5-Identificou imagem sob perspectiva variada, encontrando além da taça: "Nariz, uma boca, tem um olho"</p> <p>[01:18:55] (18^a) E1-Sobre viver em sociedade, respondeu, com apoio, que as pessoas têm que: "Ficar perto; participar das coisas; no shopping; no banco, do banco pra casa, da casa, dormir"</p> <p>[01:40:37] (28^a) C3-Defendeu-se do Gil respondendo: "É tu, meu filho!", quando o provocou dizendo que o personagem do painel era ele</p>	<p>[01:35:22] (24^a) C3-Defendeu-se do Gil, esquivando o corpo quando este tentou puxar sua orelha</p> <p>[01:43:38] (32^a) C3-Defendeu-se do Gil, tentando tomar uma caneta com a qual estava lhe amolando</p> <p>[Anotações] (39^a) SA2-Levantou-se, espontaneamente, e juntou-se aos colegas que estavam observando os painéis, de perto, para tentarem decifrar desafio lançado ao grupo</p>	<p>[00:37:24] (04^a) SA1-Afirmando que sabe alguns sinais, ensinou Suzi falar em Libras: "Eu vou casa" (Eu vou para casa)</p> <p>[01:02:36] (14^a) FX5-Visualizou um pato no exercício de figura-fundo</p> <p>[01:33:19] (22^a) C4-Auto-refletiu que usa algumas das expressões (discutidas como barreiras à criatividade), contando que em casa também fala: "Eu que vou saber, mãe? Sei lá!"</p>	<p>[00:23:37] (02^a) E4-Apresentando atenção a detalhes comumente inobservados, reparou que havia um japonês com cabelo diferente (partido de lado) na ilustração da sociedade japonesa</p> <p>[00:56:52] (11^a) FX5-Visualizou imagem sob perspectiva variada no exercício da taça, percebendo: "uma pessoa do lado de cá e outra do lado de lá"</p>	<p>[01:01:09] (13^a) FX5-Identificou imagem sob perspectiva variada: "Uma bola, se tirar o ponto de interrogação"</p> <p style="text-align: center;">OBS.</p> <p style="text-align: center;">Não compareceu: ANA</p> <p style="text-align: center;">Gravação total: [01:59:58]</p> <p>Houve perda de 15 minutos e 24 segundos de análise das participações devido a falha na filmagem</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>				

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 09 (Período 2)

P.1

EVA	LIA	SUZI	ROSE
<p>[00:03:12] (01^a) SA2-Corrigiu postura inconveniente de sentar de aluno, atuando com autonomia como professora na atividade de dramatização</p> <p>[00:04:14] (04^a) C1-Identificou inconveniência nas atitudes de alunas: "muito bonito, eu está explicando uma coisa e elas ficar fazendo outra"</p> <p>[00:05:47] (06^a) FX4-Mediou conflito de alunas brigando por diferença de opinião quanto a ornamento nas unhas, dizendo: "É criativo. Cada um tem seu jeito de ser"</p> <p>[00:07:49] (07^a) SA2-Atuou com autonomia como professora, afastando as cadeiras das duas alunas brigando</p> <p>[00:11:02] (09^a) E2-Por meio de painéis ilustrados, explicou fatores que prejudicam criatividade: "tem uns que fala não sei, não corre atrás daquilo que quer aprender"</p> <p>[00:14:15] (11^a) C3-Defendeu-se da crítica de que é uma professora que não sabe nada, dizendo "então vem aqui, ensinar então"</p> <p>[01:01:36] (29^a) C2-Visualizou solução para lidar com pessoa que acorda de mal humor, sugerindo sair de perto e ir lavar roupa</p> <p>[01:18:59] (33^a) FX5-Relacionou Suzi com a água, justificando: "porque é saudável"</p> <p>[01:29:30] (34^a) SA3-Fez elogio direto ao Gil, dizendo que ele é como a água porque "ele refresca a amizade de todo mundo"</p> <p>[01:37:25] (39^a) SA3-Elogiou diretamente o Nei: "É doce porque compreende todo mundo..., é amigo de todas as horas, ele não é de ficar arrumando briga com ninguém, fica na dele..., sempre compreensivo..., é como um irmão"</p>	<p>[00:18:03] (13^a) C2-Explicou como lidaria com situação de aluno brincando com objetos na hora da aula: "Eu tomava os negócios e devolvia só na hora da saída"</p> <p>[00:19:00] (14^a) E2-Explicou por que criança de terceira série não fica mais apenas brincando na escola: "porque a atividade é mais difícil... a pessoa tem que ter mais responsabilidade pra ler e aprender..."</p> <p>[00:20:29] (16^a) E2-Explicou por que aluno perde oportunidade na escola: "porque ta brincando no horário da aula, a professora ta explicando..., alunos estão fazendo outra coisa..."</p> <p>[00:40:40] (17^a) C2-Visualizou idéia para colega desistir de descontar raiva no irmão, dizendo que poderia "sair, ir andar, esfriar a cabeça"</p> <p>[00:46:46] (21^a) C1-Criticou opinião da Rose, que sugeriu bater cabeça na parede para passar vontade de se morder, advertindo que "Não!" e que "poderia perder a memória"</p> <p>[00:47:10] (23^a) C2-Visualizou alternativa para Suzi quando está com raiva, com vontade de morder a mão: "Pega o travesseiro..., abraça o travesseiro e fica mordendo... ao invés de morder ela"</p> <p>[00:50:10] (25^a) SA3-Defendeu Ugo quando Vera o advertiu sobre sair da sala: "ôh, psora, o telefone dele tocou"</p> <p>[00:51:31] (26^a) C2-Discordou, visualizando alternativa diferente quando colegas responderam "matar, morrer" para fazer nos momentos em que se amanhece azedo, dizendo: "Eu não! Preferia ir deitar, descansar, ir andar"</p> <p>[01:18:01] (32^a) FX5-Na atividade com dado, relacionou termos diferentes, comparando-se com o ar "porque o ar vai para todo lugar"</p> <p>[01:34:32] (37^a) FX5-Relacionou o Nei como terra: "porque ele sendo a terra ele pode ser molhado, pode tá pegando sol, pode tá plantando alguma coisinha e ele tá fazendo as plantas que a gente planta nascer"</p>	<p>[00:07:58] (08^a) SA3-Defendeu as unhas diferentes da colega, anteriormente ridicularizadas na atividade de dramatização</p> <p>[00:12:24] (10^a) SA3-Ajudou personagem recuperar objeto confiscado pela professora na atividade de dramatização</p> <p>[00:47:32] (24^a) E1-Acatou a idéia da Lia de morder o travesseiro para passar a raiva, acrescentando a idéia de gritar: "ou então, até eu pego o travesseiro assim ó, ponho na cara e fico gritando, debaixo do travesseiro, gritando"</p> <p>[01:33:48] (36^a) FX5-Relacionou o Nei com terra, dizendo: "ele é como terra porque planta semente do amor"</p> <p>[01:53:48] (42^a) C1-Fez observação crítica falando com Gil para parar de fazer drama durante a participação da Rose</p>	<p>[00:20:10] (15^a) E2-Em discussão sobre brincadeira na escola, argumentou que adulto pode brincar, mas na hora certa</p> <p>[00:40:48] (18^a) C2-Como alternativa para o problema da Yzy que desconta a raiva do pai no irmão, sugeriu que poderia ir dormir e pensar</p> <p>[00:41:41] (20^a) C2-Visualizou outra idéia para o caso da colega que desconta a raiva do pai no irmão, dizendo que poderia "pegar o urso dela e bater nele"</p> <p>[01:06:12] (30) C3-Defendeu sua participação, na atividade de leitura, da interferência do colega Ugo: "É eu, ou, é você?"</p>

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 09 (Período 2)

Continuação p.2

UGO	ANA	GIL	RUT	ZYZ	NEI
<p>[00:47:06] (22^a) C2-Pensando alternativa para Suzi quando estivesse com vontade de morder a própria mão, com raiva, sugeri que poderia "andar, dar um rolé"</p> <p>[00:54:40] (27^a) C4-Em discussão sobre idéias criativas para momentos de raiva, fez autocrítica, contando que quase matou sua cachorra de bater, refletindo: "Se eu tivesse pensado eu não ia fazer aquilo"</p> <p>[01:01:00] (28^a) C1-Identificou insuficiência na atitude de um aluno da escola, que após entrar na sala e ser instruído de pedir licença, não pediu desculpas nem agradeceu</p> <p>[01:17:11] (31^a) C3-Defendeu sua participação, respondendo à Rose: "... você não tá na sua vez, fica calada!"</p>	<p>[00:03:28] (02^a) C1-Criticou Ugo que estava andando atrás da professora, advertindo-o para voltar ao seu lugar</p> <p>[00:41:30] (19^a) FX1-Opinou que Yzy poderia "chacoalhar" o irmão para resolver a vontade de descontar a raiva do pai. Questionada, mudou de idéia, dizendo que ela poderia parar de violência</p>	<p>[00:16:52] (12^a) C1-Em discussão sobre a dramatização da aula conturbada, identificou que a professora "Tava sendo discriminada... Os alunos não prestavam atenção na aula dela"</p> <p>[01:33:10] (35^a) FX5-Relacionou Nei com terra, justificando: "porque ele é esparramado"</p>	<p>[01:36:22] (38^a) SA3-Fez elogio direto ao Nei, afirmando que ele é como o sabor doce, "porque ele é doce mesmo"</p> <p>[01:42:52] (40^a) FX5-Relacionou a si mesma como água, justificando: "porque é perigosa e tem ondas grandes"</p>	<p>[00:03:53] (03^a) C1-Percebeu a desordem na aula por parte de alguns colegas e avisou a professora para tomar providência</p> <p>[00:04:18] (05^a) SA2-Tomou iniciativa de tentar controlar a turma, avisando: "Ó, se fizer bagunça eu vou falar professora", fez gesto de puxar orelha</p>	<p>[00:46:23] (41^a) SA2-Tomou iniciativa de responder, em voz alta, questão lançada ao grupo sobre características dos sabores</p>
					OBS.
					Gravação total: [01:59:43]
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>					

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 13 (Período 3)

P.1

EVA	ROSE	UGO
<p>[00:18:19] (07^a) SA1-Auto-afirmou-se, dizendo que 'não estaria nem aí', se como o personagem do exercício, tivesse orelhas grandes</p> <p>[00:27:12] (16^a) FX3-Imitou voz da Xuxa dizendo que não gostava do próprio cabelo</p> <p>[00:37:39] (20^a) SA3-Defendeu Gil, quando a mediadora o questionou por ajudar Ana sem que ela tivesse pedido ajuda, justificando: "ela não sabe o que quer, cada vez fala coisas diferentes"</p> <p>[00:51:42] (24^a) E2-Explicou planejamento para emagrecer: "teria que fazer dieta, ir para a escola à pé, comer bastante frutas"</p> <p>[01:06:16] (29^a) C2-Em personagem criticado por pretender benefícios apesar de não fazer esforço, não cooperar e geralmente optar pelo mais fácil, destacou a habilidade de cantar</p> <p>[01:19:16] (35^a) C1-Criticou personagem da música: "Fica querendo o bom e o melhor, sem se esforçar, fica lá mandando o garçom pegar a conta, pegar envelope, pegar não sei o que..."</p> <p>[01:21:26] (37^a) FX3-Dramatizou resposta para se defender dos mandos do personagem da música: "Vai trabalhar, vai caçar uma roupa pra lavar, vai trabalhar!"</p> <p>[01:22:07] (38^a) FX3-Dramatizou resposta ao personagem da música: "Você manda em alguém rapá?..."</p> <p>[01:24:11] (43^a) E2-Comparou personagens da música e do filme, analisando o Forrest gump: "ele enfrentava, ele era o cara!... Ele corre atrás, ele se esforçava"</p> <p>[01:25:01] (44^a) FX3-Dramatizou resposta aos mandos do personagem: "Eu não, och! Vai dormir!"</p> <p>[01:42:09] (49^a) SA1-Valorizou-se dizendo: "Eu sou uma boa amiga, que ajudo os outros quando precisam"</p> <p>[02:21:34] (56^a) SA5-Fez o grupo rir dizendo, de modo engraçado, que Forrest G. corria igual um avestruz</p> <p>[02:21:56] (57^a) SA1-Comparou-se ao personagem do filme, afirmando que também: era uma amiga de verdade, honesta, sabia ser solidária, ajudar as pessoas</p>	<p>[00:13:05] (03^a) FX3-Interpretou hipopótamo dizendo: "minha boca está de bom tamanho"</p> <p>[00:22:57] (10^a) FX3-Interpretou Bocas grandes valorizando-se: "bom mesmo é para beijar!"</p> <p>[00:27:01] (15^a) FX3-Criou espontaneamente uma voz forte e grave para um personagem que não gostava do próprio cabelo</p> <p>[00:58:57] (28^a) SA1-Em contexto de discussão sobre discriminação, auto-afirmou-se contando: "Quando estudava no... e os meninos chamavam - <i>Éh testa de amolar fãção!</i> - Aí eu... Entrava aqui e saía aqui, não tava nem aí."</p> <p>[01:16:41] (33^a) C1-Identificou falha na atitude do personagem da música dizendo: "Ele é um folgado"</p> <p>[01:20:49] (36^a) FX3-Dramatizou resposta para se defender dos mandos do personagem: "Eu chamava a polícia! Vai fechar, você não é aleijado"</p> <p>[01:22:11] (39^a) FX3-Dramatizou resposta para os mandos do personagem: "Você não é minha mãe, pra mandar em mim!"</p> <p>[01:25:10] (45^a) SA5-Fez o grupo rir concluindo que o personagem da música não iria fazer muitas amizades, ao contrário: "la é ganhar uma mão na cara!"</p> <p>[01:25:33] (46^a) E2-Fez análise comparativa entre personagens, explicando que se o personagem da música estivesse na guerra, como o Forrest, "ele iria correr e deixar os outros"</p> <p>[02:45:06] (65^a) SA1-No exercício Marcos da Minha Vida, valorizou-se dizendo que é uma pessoa sincera, bonita, e legal com os outros</p>	<p>[00:13:35] (04^a) FX3-Interpretou Bocas grandes, dizendo "beijo muuuuito!"</p> <p>[00:24:57] (13^a) FX3-Interpretou voz para o Menino Maluquinho, lendo a frase: Elas são maluquinhas pela minha boquinha!</p> <p>[01:06:29] (30^a) C1-Criticou personagem da música, avaliando: "Ele queria era uma empregada!"</p> <p>[01:06:36] (31^a) E2-Em seguida a expressões, no grupo, de satisfação com sua crítica anterior ao personagem da música, explicou, espontaneamente, como chegou à conclusão: "Och, porque eu tava escutando todinha a música o que ele queria, aí eu entendi tudinho, entendeu?"</p> <p>[01:18:49] (34^a) C3-Defendeu-se da provocação do Gil que o comparou ao personagem da música, dizendo: "Eu não! É doido é?"</p> <p>[01:23:12] (41^a) E2-Formulou pergunta ligada ao conceito de <i>mandar</i> para a colega: "Ana, se tua irmã mandasse você lavar o carro dela, tu ia lavar?"</p> <p>[01:23:26] (42^a) SA3-Reelaborou pergunta, apoiando a compreensão da colega quanto às discussões no grupo: "Heim, Ana, se uma amiga da sua avó falar - Ana, se você lavar o carro eu dô trinta conto. Tu ia lavar?"</p> <p>[02:19:09] (55^a) FX1-Comentário da mediadora no grupo sobre mudança de ideia do Ugo que contou (antes do encontro) ter ido numa festa e aceitado o desafio de dançar forró, estilo que não gostava, experimentou e acabou gostando</p> <p>[02:52:26] (64^a) SA3-Ajudou Vera organizar ambiente para o encontro, solicitando que os alunos de outras salas dessem licença da janela</p>

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 13 (Período 3)

Continuação p.2

NEI	GIL	LIA	RUT	SUZI	ANA	YZY
<p>[00:07:14] (01^a) SA2-Impôs sua opinião, repetindo-a duas vezes. Na primeira falou em tom baixo, depois aumentou a voz para responder que "orelha de abano" é o apelido comumente usado para ofender pessoas com orelhas grandes</p> <p>[00:21:53] (09^a) FX3-Fez leitura em voz alta interpretando uma vaca dizendo "minha boca é linda!"</p> <p>[00:44:26] (22^a) FX1-Mudou da idéia de fazer plástica no nariz, para comprar um carro, caso o valor fosse o mesmo. Neste caso "deixaria a plástica para lá"</p> <p>[02:04:58] (53^a) C3-Defendeu-se da acusação de ter chamado Ana de Papel, dizendo: "Eu falei Ana!"</p> <p>[02:22:13] (58^a) SA1-Comparando-se a personagem, afirmou que também é sincero, sensível, carinhoso e amoroso</p> <p>[02:49:03] (63^a) SA1-No exercício Marcos da Minha Vida, elegeu para si as qualidades "legal e bacana"</p>	<p>[00:17:26] (06^a) FX3-Fez leitura alta interpretando voz para personagem desabafando sobre suas orelhas: "já sofri, agora descobri que ela me ama mesmo assim"</p> <p>[00:34:18] (18^a) E1-Fez, com ajuda do grupo, planejamento para mudar seus cabelos: fazer escovinha, pedir a tia para arrumar, ir ao salão de beleza para pintá-lo de duas cores, preto e loiro</p> <p>[00:56:11] (25^a) C1-Identificou incoerência na idéia da Suzi quanto a colocar seio de silicone para engravidar, dizendo-lhe que "Engravidar tem haver é com a barriga"</p> <p>[01:11:18] (32^a) C2-Destacou habilidade de mandar no personagem criticado por suas várias limitações</p> <p>[01:53:07] (50^a) C3-Na apresentação do exercício Marcos de Minha Vida, defendeu sua fala da interferência da Eva, falando em tom de brincadeira: "Psiu! Fecha o bico!"</p>	<p>[00:09:45] (02^a) C3-Defendeu-se quando Rose a chamou de preguiçosa: "Não, eu não sou preguiçosa, não"</p> <p>[00:24:39] (12^a) FX3-Interpretou voz para o hipopótamo dizer: "A minha boca está de bom tamanho!"</p> <p>[00:46:24] (23^a) E2-Explicou planejamento para modificar cintura e barriga: "Ajuntava dinheiro... até dar o tanto certo pra fazer a mudança no corpo... ia no médico primeiro... aí ia comprando o que o médico receitasse pra fazer a mudança"</p> <p>[00:57:19] (27^a) C1-Criticou planejamento da Suzi sobre engravidar, observando que esse planejamento teria que ser para bem depois</p> <p>[02:45:06] (62^a) SA1-Valorizou-se dizendo que é uma pessoa "muito simpática e brincalhona"</p>	<p>[00:22:59] (11^a) FX3-Participou da atividade de fazer leitura para o grupo, interpretando o personagem que dizia: "tem que ver meu cheiro na nuca!"</p> <p>[00:39:39] (21^a) E2-Explicou planejamento de mudança do seu nariz, dizendo que necessitaria uma cirurgia para torná-lo mais delicado, para tanto, teria que ter dinheiro, uns duzentos reais</p> <p>[02:27:25] (59^a) E5-Comentário da mediadora, no grupo, sobre o comprometimento da aluna Rut, que, apesar de ter faltado, fez, por escrito, atividade entregue no encontro anterior, que poderia responder apenas oralmente</p> <p>[02:27:58] (60^a) FX1-Ao ser solicitada, aumentou o tom de voz por duas vezes, sem demora e sem resistência</p> <p>[02:33:25] (61^a) SA1-Elegeu para si as qualidades: calma, delicada, e cuidadosa com suas coisas</p>	<p>[00:16:15] (05^a) FX3-Fez leitura em voz alta interpretando coala falando sobre suas orelhas: "estou pensando em fazer uma plástica"</p> <p>[00:30:43] (17^a) E2-Explicou planejamento para mudar seus cabelos - deixar crescer, fazer toca ou escova para ficar liso</p> <p>[00:57:15] (26^a) FX1-Questionada sobre sua declaração de querer ter seios grandes para engravidar, mudou de idéia dizendo que isto seria para depois e não no momento presente</p> <p>[01:27:53] (47^a) E5-Realizou com capricho a atividade escrita, respondendo com fluência e detalhamento às questões propostas</p> <p>[01:36:34] (48^a) SA1-No exercício Marcos da Minha Vida, valorizou-se dizendo: "Eu sou uma ótima amiga e uma ótima estudante"</p>	<p>[00:19:15] (08^a) FX3-Fez leitura em voz alta interpretando a voz de um cavalo orgulhoso de seu nariz que dizia: "Ah como eu sou livre para cheirar"</p> <p>[00:36:40] (19^a) E2-Explicou o planejamento para mudar seus cabelos - pintar de castanho, dar um banho de brilho</p> <p>[02:04:27] (52^a) SA3-Demonstrou atenção à apresentação da Yzy, solicitando que Eva ficasse em silêncio e não mais interferisse durante a fala da colega</p> <p>[02:09:39] (54^a) SA1-Valorizou-se dizendo que é: "carinhosa, pessoa calma, bacana, gente fina. Eu sou uma pessoa brincalhona"</p>	<p>[00:26:46] (14^a) FX3-Fez leitura em voz alta interpretando Xuxa dizendo "Eu não gosto do meu cabelo"</p> <p>[01:22:25] (40^a) FX3-Dramatizou resposta para se defender dos mandos do personagem da música: "Vai querendo! Você se vira! Você tem dois mãos! Vai, Vai!"</p> <p>[02:03:50] (51^a) C3-Defendeu sua vez de falar, advertindo a Eva: "Ei, tá atrapalhando, não é vez sua não, tô falando, respeito!"</p>
						OBS.
						Gravação total: [02:54:07]
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>						

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 14 (Período 3)

P.1

EVA	EVA
<p>[00:20:14] (08^a) E2-Argumentou que se o personagem não mudar, não arranjará emprego, expressando concordância com a idéia da possibilidade de mudança das pessoas</p> <p>[00:28:19] (13^a) C1-Discordou de piada depreciando Mulher no volante: "Não, o homem faz isso só para pirraçar a mulher"</p> <p>[00:41:41] (18^a) C1-Contra-argumentou Davi que disse <i>Homens e mulheres são iguais</i>: "Mas tem vez que homem é mais grosso que mulher"</p> <p>[01:09:26] (30^a) FX3-Respondeu pegadinha dizendo que o amendoim falou para o elefante: "vem que eu sou todinho seu"</p> <p>[01:32:25] (42^a) C2-Visualizou forma de colaborar na solução do problema do preconceito: "não xingar, os negros, os albinos"</p> <p>[01:36:43] (43^a) E2-Discutindo sobre falar piadas sem pensar, explicou: "Tem dois caminhos, se a pessoa quiser ir para o lado ruim, ela segue, se quiser o lado bom não fica repetindo tudo que ouve falar"</p> <p>[01:38:30] (45^a) SA5-Ilustrando discussão sobre falar sem pensar, fez o grupo rir contando caso do papagaio que xingava <i>zoreia</i></p> <p>[01:46:34] (49^a) SA5-Fez piada com Gil, dizendo que deveria colocar pirce no sovaco</p> <p>[02:01:33] (52^a) FX5-Mencionou outra forma de uso para o lápis, dizendo que poderia ser utilizado para prender cabelo</p>	<p>[02:04:42] (57^a) FX5-Formulou diferente uso para o lápis, dizendo que poderia ser utilizado para virar pião</p> <p>[02:05:01] (58^a) FX5-Imaginou outra forma de uso para o lápis: "poderia ser mesinha, juntava assim e fazia"</p> <p>[02:07:07] (61^a) FX5-Imaginou outro uso para o lápis, dizendo que poderia fazer um quadro</p> <p>[02:11:17] (63^a) SA5-Sobre diferentes usos para o arame, fez o grupo rir dizendo que poderia dependurar o Gil</p> <p>[02:11:29] (64^a) FX5-Mencionou diferente uso para o arame, dizendo que poderia ser alça de cadeado</p> <p>[02:12:27] (67^a) FX5-Expressou uma diferente categoria de uso para o pregador, dizendo que poderia ser usado como nariz</p> <p>[02:13:28] (69^a) C3-Defendeu-se das provocações do Gil, empurrando-o e mandando parar</p> <p>[02:18:41] (72^a) FX5-Visualizou diferente uso para a presilha da Lia: "Poderia virar uma boca de boneco"</p> <p>[02:38:26] (74^a) C2-Discutindo alternativas para o personagem, com ciúme da irmã, propôs a solução de desenhar outra imaginação, onde estariam não somente a mãe e a irmã, mas os quatro, ele, os pais, e a irmã</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>	

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 14 (Período 3)

Continuação p.2

UGO	ANA	ROSE
<p>[00:11:38] (05^a) E2-Analisou temporalidade, dizendo que em 1920 "a gente nem era nascido, nem eu... nem todo mundo daqui da escola"</p> <p>[00:24:26] (11^a) E1-Complementou resposta da Rose, dizendo que preconceito é falar mal dos outros</p> <p>[00:25:29] (12^a) E4-Agiu de modo explorativo diante de atividade nova, batendo palmas, gritando e torcendo para começar a tarefa de analisar piadas</p> <p>[00:47:10] (22^a) SA3-Elogiou Suzi quando contou que fica se sentindo feia e tem baixa estima, dizendo "Suzi, pode falar pra você? Você não é feia, você é bonita, você nunca foi feia, você já é bonita!"</p> <p>[00:56:45] (25^a) FX3-Tentou responder pegadinha, imaginando que a banana falou para o tomate: "a banana é boa para comer, o tomate é bom para fazer salada"</p> <p>[01:05:42] (28^a) E2-Analisou que a piada 'Preto só toma banho quando chove' é preconceituosa e quer dizer: "Preto é porco"</p> <p>[01:06:45] (29^a) FX3-Envolveu-se em brincadeira, propondo resposta à pegadinha: <i>O que o amendoim falou para o elefante?</i> Disse: "me come com casca e tudo"</p> <p>[01:21:44] (40^a) FX3-Tentou responder pegadinha, dizendo que <i>algumas pessoas colocam o despertador debaixo do travesseiro</i>, "pra acordar e não atrasar para o trabalho"</p> <p>[01:26:10] (41^a) SA1-Recusou a proposta, em brincadeira, de ter alguém para tirar seus bichos-de-pé, auto-afirmando-se: "Eu não tenho babá..., eu não sou bebê, eu sou macho, rapaz!"</p> <p>[01:43:20] (47^a) C4-Incitado a observar atitude semelhante à sua no colega novato que brincava com celular na mão, desatento no grupo, espantou-se auto-refletindo: "Caramba! Ô Ugo! Ugo! Ô professora, é o Ugo Dois, ó! É A Missão!"</p>	<p>[00:04:20] (01^a) SA3-Elogiou Suzi dizendo que seu cabelo estava bonito</p> <p>[00:04:25] (02^a) C3-Defendeu-se do Gil, perguntando com seriedade: "Tá doído, é?" quando ele imitou sua voz, ao elogiar a colega</p> <p>[00:11:33] (04^a) C3-Quando Eva disse que a música de 1920 era do tempo dela, defendeu-se rapidamente: "da tua tia!"</p> <p>[00:58:34] (26^a) FX3-Respondeu pegadinha, dizendo que a banana falou para o tomate: "A banana cascou e tomate ficou estragado"</p> <p>[01:16:01] (38^a) FX3-Tentou decifrar pegadinha, respondendo que o pai do volante é o carro</p> <p>[01:46:12] (48^a) C1-Questionou Suzi sobre o Gil deitado no seu colo</p> <p>[02:02:02] (53^a) FX5-Visualizou diferente uso, dizendo que poderia usar o lápis para coordenar (apontar no quadro, apontar vez das pessoas falarem)</p> <p>[02:06:21] (60^a) FX5-Visualizou diferente uso: "cortar beterraba com lápis"</p> <p>[02:41:41] (75^a) E1-Sobre alternativas para personagem que desejava o amor exclusivo dos pais e sofria com ciúme da irmã, contou seu exemplo, citando, pelos nomes, várias pessoas que amava</p>	<p>[00:05:40] (03^a) SA2-Solicitou que Suzi sentasse mais atrás para não prejudicar a visualização do posicionamento do grupo</p> <p>[00:20:32] (09^a) E2-Concordou com a possibilidade de mudança das pessoas, considerando que a vida inteira poderão mudar, se tentarem</p> <p>[00:24:23] (10^a) E2-Definiu preconceito como rir dos outros</p> <p>[00:46:02] (20^a) C3-Defendeu suas convicções, afirmando que gostou da piada, classificada como preconceituosa, que compara homem a pão de forma</p> <p>[01:14:11] (33^a) FX3-Tentou decifrar pegadinha, dizendo que o arroz foi preso porque ele matou um rapaz</p> <p>[01:15:24] (36^a) FX3-Tentou decifrar pegadinha, dizendo que o pai do volante é o motorista</p> <p>[01:21:30] (39^a) FX3-Tentou responder pegadinha, dizendo que algumas pessoas colocam o despertador debaixo do travesseiro "Porque não quer ser incomodado"</p> <p>[02:04:20] (56^a) FX5-Expressou diferente categoria de uso para o lápis, dizendo que poderia ser utilizado como pente</p> <p>[02:07:27] (62^a) FX5-Expressou diferente categoria de uso para o lápis, dizendo que, juntando vários, poderia fazer um cofre</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>		

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 14 (Período 3)

Continuação p.3

GIL	LIA	NEI	SUZI	YZY	RUT
<p>[00:40:57] (17^a) C3-Contestou piada sobre homens, levantando a mão e dizendo: "essa aí eu não gostei não!"</p> <p>[01:11:01] (31^a) FX3-Envolveu-se com a brincadeira de pegadinhas, imaginando que o arroz foi preso "Porque tava vadiando na rua"</p> <p>[01:37:03] (44^a) E1-Discutindo sobre falar piadas sem pensar, complementou a explicação da Eva: "É igual como falam, tem o caminho de espinho, e o caminho limpo, né - a pessoa que escolhe..."</p> <p>[01:39:56] (46^a) E2-Discutindo piada sobre loiras, analisou que uma loira contando piada de loira, estará se discriminando</p> <p>[02:02:48] (54^a) FX5-Imaginou uso diferente para o lápis, dizendo que poderia ser utilizado para tocar fogo</p> <p>[02:04:04] (55^a) FX5-Imaginou uso diferente para o lápis, dizendo que poderia ser utilizado para fazer caveira</p> <p>[02:17:31] (71^a) FX5-Expressou diferente uso para a sala de aula, respondendo que se não fosse sala, poderia ser um forró</p>	<p>[00:34:53] (15^a) C1-Discordou de piada que <i>loira não sabe fazer nada</i>, refletindo: "se fosse assim minha irmã não sabia fazer nada em casa, que ela é loira"</p> <p>[00:45:37] (19^a) C1-Criticou piada sobre a Mulher, classificando como preconceituosa, enfatizando que não gostou</p> <p>[01:03:36] (27^a) FX3-Tentou responder pegadinha, dizendo que gordo não pode jogar "porque não dá conta de correr"</p> <p>[01:14:27] (35^a) FX3-Envolveu-se na brincadeira de imaginar respostas para pegadinhas, dizendo que o arroz foi preso "Porque ele foi queimado"</p> <p>[01:51:46] (50^a) E1-Resgatando discussão passada sobre significados de símbolos, explicou que o coração com flecha que queria ter tatuado simboliza amor</p> <p>[02:43:41] (76^a) C2-Discutindo alternativas para personagem mudar atitude frente ao ciúme da irmã, propôs que ele poderia tirar a mãe e a irmã da imaginação, e colocar o estudo na cabeça</p>	<p>[00:18:07] (07^a) E1-Colaborou na discussão sobre significado metafórico da palavra neném, adicionando os termos "pequeno" e "sensível"</p> <p>[00:35:13] (16^a) C1-Identificou incoerência de idéia, corrigindo com a palavra "pior" o colega que respondeu "melhor" para questão lançada sobre significados da piada</p> <p>[00:54:23] (24^a) C1-Discordou, com ênfase, de piada relacionada a preconceito, repetindo, três vezes, que não gostou</p> <p>[01:13:58] (32^a) FX3-Envolveu-se na brincadeira de imaginar respostas para pegadinhas, dizendo que o arroz foi preso "Porque ele ficou esquisito"</p> <p>[02:11:36] (65^a) FX5-Imaginou outra forma de uso para o arame, fazer cadeira</p> <p>[02:59:54] (77^a) SA4-Demonstrou atenção recíproca, incentivando mediadora a também opinar, participando da atividade que estava conduzindo</p>	<p>[00:12:40] (06^a) SA3-Lamentou a sinalização de finalização do projeto e elogiou, dizendo que estava sendo bom</p> <p>[00:47:05] (21^a) C4-A propósito de pegadinha sobre sentir-se feio, definiu o sentimento como "Baixa estima", auto-refletindo ao afirmar que também tem o problema</p> <p>[00:53:24] (23^a) C3-Defendeu sua fala da interferência do Gil, mandando-o ficar quieto e denunciando que a estava importunando com canudo de jornal</p> <p>[01:14:22] (34^a) FX3-Envolveu-se na brincadeira de imaginar respostas para pegadinhas, dizendo que o arroz foi preso "Porque ele fugiu na madrugada"</p> <p>[01:15:33] (37^a) FX3-Tentou decifrar pegadinha dizendo que o pai do volante é a buzina</p> <p>[02:15:51] (70^a) C1-Identificou falha nas atitudes da Rose e Lia durante a atividade, dizendo que elas parecem chiclete, quando uma fala, em seguida a outra acompanha</p>	<p>[01:57:56] (51^a) C3-Defendeu-se quando Eva, em referência indireta à sua religião, perguntou se sua tatuagem seria de Jesus Cristo, respondendo: "Tem monte eu gosto!"</p> <p>[02:12:52] (68^a) FX5-Visualizou outra forma de uso para o pregador, dizendo que poderia fazer um colar</p> <p>[02:20:21] (73^a) FX5-Visualizou que a presilha da Lia poderia ser unha postiça</p>	<p>[00:33:22] (14^a) SA2-Manifestou iniciativa na participação, lendo piada e repetindo leitura para Gil compreender melhor</p> <p>[02:05:53] (59^a) FX5-Formulou diferente uso para o lápis, cortar e fazer pulseira</p> <p>[02:11:55] (66^a) FX5-Formulou diferente uso para arame, fazer painéis</p>
					OBS.
					Gravação total: [03:00:36]
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>					

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA – Encontro 16 (Período 3)

P.1

UGO	EVA	SUZI
<p>[00:02:43] (01ª) C2-Visualizou solução em caso de ser proibido de namorar: "...Tô longe... Och, eu namoro escondido!"</p> <p>[00:24:47] (09ª) C1-Identificou erro no português da Lia: "Não é onti, é ontem!"</p> <p>[00:25:58] (10ª) FX3-Criou e interpretou com corpo e voz uma expressão de pensamento para o boneco: "Há não professora! Que saco, vou dormir..."</p> <p>[00:28:12] (12ª) E2-Fez longa exposição sobre motivos de estudar para o personagem: "Eu posso falar mesmo? _ Rogério, tem que ir para a escola. Ta ficando burro. Tem que trabalhar, tem que formar...Você quer ficar burro?... Se não estudar não vai trabalhar, não pode arrumar um emprego..."</p> <p>[00:51:26] (23ª) C1-Criticou o boneco, dizendo que ele não gostava de estudar, que era vagabundo, que não trabalhava, e que não iria aceitar suas propostas</p> <p>[00:52:44] (24ª) C3-Defendeu-se do Gil, tirando bruscamente a mão dele de seu ombro e mandando-o sair para lá, quando este interrompeu seu diálogo com o boneco</p> <p>[00:53:01] (25) SA2-Quando grupo estava eufórico, falando ao mesmo tempo, tomou iniciativa de garantir espaço para sua fala: "Pera aí, todo mundo. Posso falar com Rogério?"</p> <p>[01:01:58] (27ª) C1-Corrigiu a expressão 'viajar por aqui mesmo...', observando: "Passear. Não é viajar..."</p> <p>[01:02:25] (29ª) SA3-Prontificou-se a ensinar Rut a manipular o Som, explicando e demonstrando</p> <p>[01:24:02] (34ª) E2-Em discussão sobre nota fiscal, explicou como reclamar no PROCON, em caso de comprar uma calça estragada, e a loja se recusar a trocar</p> <p>[01:27:43] (35ª) SA3-Demonstrando receptividade, escreveu o nome da Lika no quadro-negro, apoiando a interação da aluna com a turma, iniciada pela professora</p> <p>[02:04:42] (50ª) E2-Apresentou sua atividade, expondo idéias relacionadas a autonomia e romance: Gostaria de ter trabalho de polícia e ter uma mulher</p> <p>[Folha de atividade] (62ª) E5-Realizou atividade com dedicação. Desenhou cuidadosamente um policial e uma mulher, caprichadas tanto na elaboração do desenho quanto na pintura</p>	<p>[00:22:01] (06ª) E4-Lidou com situação nova de modo curioso e explorativo, reconheceu a letra "G", mostrada rapidamente para o grupo no alfabeto em Braille</p> <p>[00:33:06] (14ª) E2-Argumentou com o boneco: "Tem que ir para a escola pra ser alguém, ser responsável, poder pagar suas contas... tem que lutar, correr atrás, porque a mãe não poderá dar tudo..."</p> <p>[00:53:38] (26ª) C2-Apontou soluções ao boneco: "Se você for enfrentar, você vai aprender, vai desafiando. Como é que você quer que os outros façam todas as coisas pra você? Você tem que ser responsável pelas suas coisas..."</p> <p>[01:17:34] (33ª) FX5-Na atividade de relações forçadas, relacionou bebê e passado, justificando por que já foi criança</p> <p>[02:03:26] (49ª) SA5-Brincou falando que o Nei pularia na cama imaginada pela Rose. Fez sonoplastia do pulo</p> <p>[02:06:14] (52ª) E2-Apresentou atividade, mencionando idéias ligadas a progresso pessoal, prazer, planejamento: "Estudar pra ter um futuro melhor, fazer pedagogia, comprar casa, carro, escrever livros de poesia e romance, ser fotógrafa, viajar dentro e fora do país, ter paz, união, lazer e 100% amor"</p> <p>[02:09:41] (55ª) SA3-Apoiou a apresentação do Nei depois do término do turno vespertino. Comentou desejo do colega de ter uma casa de um quarto, dizendo que o povo iria dormir debaixo do fogão</p> <p>[Folha de Atividade] (56ª) E5-Realizou a atividade com investimento em detalhes e qualidade. Escreveu texto de 81 palavras, fez seis ilustrações</p>	<p>[00:03:13] (02ª) C1-Em seguida à fala do Ugo, lembrou discordando "Professora, minha mãe falou que minha idade pra namorar é só dezoito. Ah, ainda falta dois anos!"</p> <p>[00:42:32] (18ª) C1-Discordou do boneco sobre aprender dirigir sem estudar, e da proposta para faltar aula: "Pois assim você vai aprender é nunca!... Eu não, não vou matar aula não!"</p> <p>[01:13:22] (31ª) FX5-Relacionou concha e futuro, justificando que quando viajar, catará conchas e estrelas do mar</p> <p>[01:32:03] (38ª) SA3-Levantou-se para atender à porta, poupando a professora que estava orientando atividade</p> <p>[01:37:15] (39ª) E2-Apresentou atividade, expondo idéias ligadas a autonomia, planejamento familiar, amizade: trabalhar como secretária, encontrar um amor, ter um filho e manter a amizade com Yzy</p> <p>[01:59:15ª] (46ª) SA3-Elogiou a atividade da Ana, falando no grupo que seus desenhos estavam bonitos</p> <p>[Folha de atividade] (61ª) E5-Fez onze desenhos no exercício e escreveu com caligrafia bordada, caprichando na tarefa</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>		

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA – Encontro 16 (Período 3)

P.2

ANA	GIL	NEI	RUT	LIA	ROSE	YZY
<p>[00:16:22] (04^a) C3-Defendeu-se do Gil e do Ugo, dizendo que derrubou os braços deles com força para ficarem espertos</p> <p>[00:27:58] (11^a) E2-Explicou ao boneco sobre horário, responsabilidade: "Primeiro tem que estudar, só compra, só come..."</p> <p>[00:29:47] (13^a) E2-Argumentou com Rogério que ele teria que ir para escola estudar, aprender matemática, estudar pra trabalhar, ralar muito... conhecer amigos...</p> <p>[00:37:32] (15^a) C1-Identificou falha nas atitudes de Gil e Nei brincando entre si, observando e indicando que olhassem para frente e prestassem atenção</p> <p>[01:14:21] (32^a) E1-Na atividade de relações forçadas tirou um cartão de seguros, e formulou, com apoio, a idéia que o cartão teria haver "com o futuro, porque no futuro dá pra fazer as compras e pagar com o cheque"</p> <p>[01:58:06] (45^a) E5-Apresentou atividade com entusiasmo. Desenhou treze figuras, pessoas, veículos. Pintou com capricho</p>	<p>[00:07:37] (03^a) E2-Explicou que quem não enxerga, pode ler com as mãos. Exemplificou seus argumentos com exemplo de um filme, afirmando competência de pessoas com deficiência: "...uma vez no filme o cara não enxergava não, ele passava a mão nas coisas, ele sabia onde tava e onde não tava..."</p> <p>[00:19:40] (05^a) E4-Lidou de modo explorativo com livro em Braille, empregando <i>olhar criativo</i> (termo trabalhado), tocando, abrindo, observando de diversos modos</p> <p>[00:24:26] (08^a) C1-Discordou da Lia quanto sua resposta de que estudar é fácil. Refletiu criticamente sobre questão lançada, corrigindo raciocínio de colegas que responderam rapidamente que é mais fácil estudar do que ficar em casa comendo bolo</p> <p>[01:30:36] (36^a) SA1-Demonstrou autoconfiança, dizendo: "Tudo que eu faço dá certo"</p> <p>[01:50:09] (43^a) C4-Auto-avaliou suas idéias, modificando na apresentação oral conteúdo que havia escrito e desenhado. Omitiu parte de conteúdo relacionado à violência. Substituiu "Nóis na fita!... O bairro mais pirgoso..." por estar "ligado" nos acontecimentos...</p> <p>[Folha de atividade] (57^a) O-Fez desenho incomum no grupo, sobrepondo figura à palavra. Escreveu a palavra XAROPE estilizada, inseriu figura de pessoa, formando a cabeça a partir da letra 'O'. Do traçado do 'O' fez um boné. Saindo do 'E' fez uma seta</p>	<p>[00:24:05] (07^a) SA2-Tomou iniciativa de participar junto com o grupo, respondendo espontaneamente que estudar não é fácil</p> <p>[00:48:50] (22^a) E2-Explicou ao personagem que estudar é para aprender as coisas, para aprender ler e escrever</p> <p>[01:05:56] (30^a) FX5-Relacionou casa e presente, dizendo que casa teria haver com o "Tempo presente, porque casa é o lugar onde a gente mora"</p> <p>[02:09:20] (53^a) E2-Apresentou sua atividade, expondo idéias relacionadas a autonomia, bem estar pessoal, prazer. Gostaria de: emprego, casa, ser também jogador de futebol e arrumar uma gatinha</p> <p>[Folha de atividade] (58^a) E5-Realizou atividade com dedicação. Fez seis desenhos, estilizou seu nome, desenhou-se em um uniforme de futebol detalhado</p>	<p>[00:47:40] (21^a) FX1-Depois de pequena resistência e do incentivo da Yzy, aceitou participar de situação lúdica, respondendo seu nome ao personagem Rogério e dizendo-lhe que não concordava com sua opinião de ficar em casa ao invés de ir para a escola</p> <p>[01:02:18] (28^a) SA2-Pediu ajuda à professora para aprender a manipular o painel do aparelho de som</p> <p>[01:59:41] (47^a) E2-Apresentou atividade, explicitando idéias sobre aventura, autonomia, planejamento familiar: andar a cavalo e de moto para viver aventura. Cavalo para fazer hípica. Fazer universidade de artes cênicas, ter amor, família com um filho, e limusine para viajar</p> <p>[Anotações] (59^a) FX3-Aceitou convite para controlar o som na atividade de Relações forçadas com miniaturas</p> <p>[Anotações] (60^a) SA2-Tomou iniciativa de pedir ajuda à mediadora para desenhar um cavalo</p>	<p>[00:41:31] (17^a) C2-Respondeu ao personagem Rogério que não concordava com ele quanto à idéia de que era melhor pedir do que estudar. Afirmando que ele próprio é que teria que ter atitude</p> <p>[01:46:30] (40^a) O-Veio com aparência modificada do cotidiano, com uma única unha pintada de amarelo</p> <p>[01:47:10] (41^a) E2-Na atividade <i>Eu Gostaria Ser</i>, mencionou idéias relacionadas a planejamento, autonomia, desejo de mudança pessoal: ser locutora, cantora, ser magra com cabelo liso e longo, fazer curso de computação, ter um jardim cheio de flores, ser como pássaro</p> <p>[01:49:30] (42^a) SA1-Assinou a atividade com expressão de auto-valorização "200% gata!"</p>	<p>[00:38:38] (16^a) E2-Chamou o personagem à reflexão: "Se alguém te chamar de burro, tu vai gostar?" Argumentou que outros alunos iriam passar e ele não. Fez comparação para dissuadi-lo da preferência pelo fácil, dizendo que se pensasse como ele também ficaria somente em casa</p> <p>[02:01:43] (48^a) E2-Apresentou expondo idéias ligadas a romance, melhora de condições de vida, bem estar. Gostaria de conhecer Salvador, São Paulo...; tocar nos animais cavalo, zebra e pássaro. Gostaria ter CDs, quadros, uma cama nova e casa</p> <p>[02:05:47] (51^a) C1-Observou folha de exercício do Ugo e identificou que a pessoa que desenhou tinha um braço mais grosso e outro mais fino</p> <p>[02:09:26] (54^a) SA3-Apoiou o Nei, assistindo sua apresentação e aproximando para olhar seus desenhos, mesmo depois do término do turno vespertino</p>	<p>[00:44:01] (19^a) SA3-Falou para o boneco que a escola é legal, que estudar é para aprender, para ir aos passeios. Tentou convencê-lo a estudar, prometendo vantagens como brincar, ganhar presentes. Prontificou-se a ensiná-lo...</p> <p>[00:47:36] (20^a) SA3-Incentivou a Rut a aceitar conversar com o boneco</p> <p>[01:31:39] (37^a) SA3-Levantou-se para ajudar criança de outra sala a procurar objeto</p> <p>[01:52:40] (44^a) E2-Na atividade <i>Eu Gostaria Ser</i>, mencionou idéias relacionadas a planejamento familiar, autonomia e prazer: encontrar realização amorosa, ter família própria, dois filhos, e manter amizade da Suzi</p>
						OBS.
						Gravação total: [02:11:11]

Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 17 (Período 3)

P.1

SUZI	SUZI
<p>[00:02:07] (02^a) E1-Resgatou idéia do encontro passado, lembrando do personagem que somente "ia para a escola por que a mãe dele mandava"</p> <p>[00:38:55] (13^a) E2-Explicou, espontaneamente, sobre como pensou para descobriu o significado do símbolo na atividade, dizendo que sabia, porque observou que ele foi repetido</p> <p>[00:55:18] (15^a) SA3-Manifestou compreensão com Ugo quando a professora observou que ele não estava participando, justificando: "é ruim quando a gente não consegue dormir..."</p> <p>[01:05:58] (21^a) C1-Identificou falha na atitude do Nei, denunciando situação passada em que prejudicou a fala da Ana, induzindo-a passar a bola, rapidamente na vez dela para outra pessoa</p> <p>[01:14:49] (26^a) E1-Observando as palavras <i>abelha e tartaruga</i>, explicou como poderia formar a palavra "Abertura"</p> <p>[01:15:45] (27^a) FX3-Envolveu-se na brincadeira de inventar nomes, formando a palavra "Garruga"</p> <p>[01:27:19] (30^a) FX3-Formulou o nome "Edidão" para a mistura das miniaturas de skate e Bandidão</p> <p>[01:33:08] (32^a) FX3-Formulou o nome "Tobi" para a mistura de Bitó com bode</p> <p>[01:53:04] (39^a) FX3-Formulou o nome "Zofi" para a mistura de fita e Tazo</p>	<p>[01:55:06] (44^a) FX3-Formulou o nome "Zota" para fita com Tazo</p> <p>[02:08:13] (53^a) C1-Criticou Ugo quando respondeu <i>Não sei</i> (expressão que atrapalha criatividade) dizendo: "Quem procura acha"</p> <p>[02:14:31] (58^a) E1-Na atividade de visualizar futuro, lembrou informação dos Jetsons: "Tinha um robô... ela trabalhava pra eles, arrumava casa. Era numa nave"</p> <p>[02:36:34] (65^a) C1-Identificou falha na atitude do Nei repetir música da sala ao lado, advertindo-o: "Nei, tem que parar, tá?"</p> <p>[02:56:26] (72^a) C3-Defendeu sua atenção na atividade, dizendo para Yzy que primeiro terminaria, depois conversaria: "Pera aí que eu tô terminando aqui. Eu vou terminar aqui, tá bom? Vou terminar aqui..."</p> <p>[02:58:14] (73^a) FX3-Imaginou ver em sua casa uma geladeira que anda e trás as coisas</p> <p>[02:59:27] (74^a) SA2-Demonstrou interesse em saber manipular a filmagem, chamando a mediadora e dizendo: "... vem aqui (junto à filmadora), deixa eu ver quais foram gravados. Eu queria saber de tecnologia"</p> <p>[Folha de exercício] (78^a) E5-Desenhou sua geladeira, escrevendo, com dedicação e capricho, que gostaria de uma fórmula para crescer cabelos, namorado que a levasse para qualquer lugar do país, e uma faxineira</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → sequência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>	

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 17 (Período 3)

P.2

NEI	UGO
<p>[00:05:07] (05^a) C4-Auto-controlou atenção, guardando material com o qual dispersava, quando Ana e o grupo compararam Ugo com o personagem Rogério, por estar mexendo com celular fora de hora</p> <p>[00:32:24] (10^a) FX1-Atendeu solicitação para mudar entonação de voz, repetindo sua resposta em tom afirmativo, ao invés de responder em tom interrogativo</p> <p>[00:35:32] (11^a) SA2-Deduziu a palavra "dinheiro", que faltava para descobrir a charada e adiantou a resposta</p> <p>[00:52:48] (14^a) C3-Defendeu sua convicção, por duas vezes, que o <i>h</i> que respondeu era <i>h</i> minúsculo e não <i>H</i> maiúsculo, como afirmado pelo grupo</p> <p>[00:56:57] (16^a) SA2-Impôs sua opinião, repetindo-a quatro vezes: "Eu ia embora!...", tentando se fazer ouvir quando respondeu à hipótese de chegar na sala de aula e encontrar professor dormindo</p> <p>[01:10:47] (22^a) FX3-Formou o nome "Abelhuga" para a mistura da abelha como tartaruga</p> <p>[01:21:37] (29^a) FX3-Formou o nome "Skeitão" para a mistura do Skate com o bandidão</p> <p>[01:51:59] (38^a) FX3-Formou o nome "Fitazo" para a mistura de fita com Tazo</p> <p>[02:07:32] (51^a) SA2-Pedi para falar que <i>Bomãola</i> podia ser "um amolão que amola"</p> <p>[02:07:51] (52^a) C1-Criticou Ugo, chamando-o de "Nei 2" quando interferiu completando sua frase</p> <p>[02:17:17] (59^a) SA5-Brincou de dar ordens ao robô doméstico, mandando-o buscar pão</p> <p>[02:36:36] (66^a) C3-Defendeu-se da crítica da Suzi, que o mandou parar de cantar, dizendo: "Vai dormir, vai"</p> <p>[Folha de atividade] (77^a) FX3-Imaginou ver em sua casa uma máquina que corta cabelo sozinha, carro novo que fala, computador que fale com ele, roupa nova que não suja, bola que canta</p>	<p>[00:05:26] (06^a) C3-Não aceitou a comparação com o boneco, dizendo para Suzi: "Com quem eu tô parecendo? com Rogério? - Não, eu não sou o Rogério não!"</p> <p>[01:37:56] (33^a) SA1-Atuou com prazer e segurança no papel de DJ, selecionando músicas, trocando discos, manipulando Som, e protegendo ambiente da interferência das crianças na janela</p> <p>[01:40:36] (35^a) SA3-Trouxe várias revistinhas de quadrinhos, sobre sono na sala de aula, e distribuiu para todos do grupo</p> <p>[01:53:46] (41^a) SA2-Tomou iniciativa de observar, no quadro-negro, exemplos para compreender como formar nomes novos a partir da mistura de nomes diferentes</p> <p>[01:54:15] (42^a) E1-Comunicou que entendeu a atividade, demonstrando como poderia formar a palavra Tizo da mistura das palavras Fita e Tazo</p> <p>[02:10:13] (54^a) FX3-Imaginou que Bomãola poderia ser um melão</p> <p>[02:12:18] (55^a) C1-Criticou Eva dizendo "Ô Meu Deus do Céu! Não dá para conversar com você atrapalhando"</p> <p>[02:12:35] (56^a) E1-Na atividade de visualizar futuro, lembrou sobre desenho dos Jetsons: "Eles não andavam debaixo da terra, andava só em cima do céu..."</p> <p>[02:44:36] (70^a) FX3-Disse que gostaria de ver em sua casa um robô que trouxesse uma mulher para namorar com ele</p> <p>[02:51:56] (71^a) SA1-Observou seu desenho e disse: "Massa meu irmão, ficou doido véi!"</p> <p>[Folha de atividade] (79^a) E5-Escreveu que gostaria de vassoura e de rodo que trabalham sozinhos. Buscou régua, lápis de cor, e desenhou com capricho seu rodo</p>
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>	

MAPA DE PARTICIPAÇÃO CRIATIVA - Encontro 17 (Período 3)

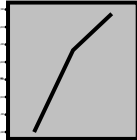
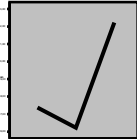
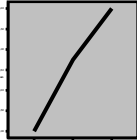
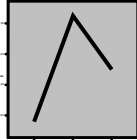
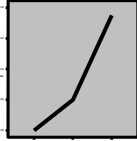
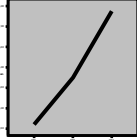
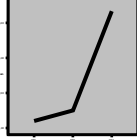
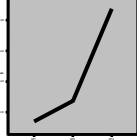

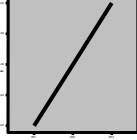
P.3

EVA	ANA	ROSE	LIA	YZY
<p>[00:03:01] (03^a) E1-Resgatou idéias do encontro passado, lembrando de personagem: "Ele não queria fazer coisas difíceis, não entendia por que as pessoas estudam"</p> <p>[00:06:16] (07^a) E1-Complementou idéias sobre futuro do personagem: "Ele não ia desenvolver... ia ficar na escola até ficar velho"</p> <p>[00:20:10] (08^a) SA5-Brincou, pedindo para Rose não falar mais que aprendeu fazer arroz, lembrando situação engraçada de encontro anterior</p> <p>[00:36:11] (12^a) SA5-Fez o grupo rir com a expressão "Eu já sei tudo!", imitando o Gil</p> <p>[01:33:04] (31^a) FX3-Formou o nome "Boti" para a mistura do Bito com o bode</p> <p>[02:05:46] (50^a) FX3-Imaginou que <i>Bomãola</i> é "o homem que faz jamelão"</p> <p>[02:14:01] (57^a) E1-Na atividade de visualizar futuro, lembrou sobre desenho dos Jetsons: "Tinha naves espaciais que levava as crianças para a escola..."</p> <p>[02:25:26] (60^a) SA5-Fez colegas rirem imaginando situação em que haveria em sua casa uma TV que ligasse sozinha e assustasse sua mãe</p> <p>[02:33:42] (63^a) FX3-Imaginou ver na escola: "Um diretor pra cá. Um robô bonito pra ficar na direção"</p> <p>[Folha de exercício] (76^a) E5-Desenhou uma sanduicheira, escreveu, com capricho, que gostaria de ver em sua casa: robô que fizesse massagem, máquina que lava louças, carro com máquina de pipocas dentro, uma sanduicheira para ela e o futuro marido não precisarem sujar bandejas</p>	<p>[00:01:56] (01^a) C3-Defendeu-se das provocações de Eva, dizendo: "ô me respeita!", quando esta a comparou com o boneco Rogério que preferia ficar em casa a ir para a escola</p> <p>[00:04:52] (04^a) C1-Comparou o personagem Rogério com Ugo, apontando-o e dizendo: "mexendo no celular fora de hora"</p> <p>[00:22:42] (09^a) C3-Defendeu-se de provocação do Nei, convocando-lhe a prestar atenção na discussão</p> <p>[01:02:25] (18^a) C3-Defendeu-se dando uma tapa no Nei quando este disse que ela era uma nova espécie criada pelo cientista</p> <p>[01:04:41] (19^a) FX3-Imaginou o nome "Macareta" para a mistura do macaco com o grilo</p> <p>[01:05:48] (20^a) FX3-Formulou o nome "Grilenta" para a mistura do grilo como o gorila</p> <p>[02:02:32] (46^a) FX3-Imaginou que <i>Bomãola</i> é um "bom-bril pra lavar barril"</p> <p>[Folha de exercício] (75^a) E5-Fez a atividade com dedicação e concentração. Desenhou macarrão e quatorze pessoas na escola. Escreveu que gostaria de ver em sua casa um macarrão que não engorda</p>	<p>[00:57:01] (17^a) SA5-Usou expressão engraçada, dizendo que se chegasse na sala e visse professor dormindo "Pegava um balde de água e lascava..."</p> <p>[01:13:26] (23^a) FX3-Formulou o nome "Abeúga" para a mistura da abelha com a tartaruga</p> <p>[01:16:05] (28^a) E1-A partir das palavras <i>abelha</i> e <i>tartaruga</i>, escritas no quadro-negro, percebeu como formar "Berruga"</p> <p>[01:53:23] (40^a) FX3-Formulou "Tafita" para a mistura de tazo com fita</p> <p>[02:03:24] (47^a) FX3-Imaginou que <i>Bomãola</i> é "a mão que faz mamão"</p> <p>[02:30:37] (61^a) C1-Criticou descrição da Vera de homem perfeito: "Aí a senhora não queria um homem perfeito, queria era um escravo!"</p> <p>[02:36:59] (67^a) SA5-Fez piada, rimando a frase <i>Eu queria...</i> com: "Casar com Zacarias"</p> <p>[02:38:54] (68^a) SA5-Brincou que queria ver em casa o cantor Latino, fazendo pose para ela</p>	<p>[01:14:00] (24^a) C3-Defendeu-se da professora apressando-a: "Calma psora! É porque a gente tem que pensar muito"</p> <p>[01:14:31] (25^a) FX3-Criou o nome "Rugalha" para a mistura da tartaruga com a abelha</p> <p>[01:41:27] (36^a) SA4-Demonstrou atenção recíproca ao Ugo, aplaudindo-o e gritando a seu favor quando ele afirmou que tinha revista pra todo mundo</p> <p>[01:54:44] (43^a) FX3-Formulou o nome "Fizo" para a mistura de fita com Tazo</p> <p>[02:03:57] (48^a) FX3-Imaginou que <i>Bomãola</i> é "a mão que segura o balão"</p> <p>[02:34:17] (64^a) FX4-Mediou conflito entre Eva e Rose quanto à altura do robô-diretor, dizendo: "Ué, ele abaixava, ele não tem um pescoço? Então ele abaixa"</p> <p>[02:40:16] (69^a) FX3-Imaginou que gostaria de ver em sua casa um palhaço que assustasse as pessoas</p>	<p>[01:39:02] (34^a) O-Surpreendeu ao dançar forró com ousadia, puxando o par para dentro e fora dos braços, e pretendendo atirar o par em direção ao chão no intuito de segurar</p> <p>[01:50:34] (37^a) FX3-Envolveu-se na brincadeira de imaginar nomes novos a partir da mistura de motivos diferentes, formando "Tafiza" para a mistura do Tazo com a fita</p> <p>[01:59:10] (45^a) FX3-Formulou o nome "Lomão" para a mistura de bola com mão</p> <p>[02:04:39] (49^a) E1-Imaginando o que poderia ser <i>Bomãola</i>, disse: "sabão, buchão, biscoitão". Em seguida bateu palma e sorriu, mencionando ter lembrado de um texto</p> <p>[02:33:15] (62^a) SA2-Solicitou orientação particular da mediadora, deslocando-se até ela para tirar dúvida sobre a atividade</p> <p>[Folha de atividade] (80^a) FX3-Escreveu que gostaria de ver em sua casa um robô que canta todas as músicas bonitas</p>
				OBS.
				Não compareceram: GIL e RUT Gravação: [02:59:50]
<p>Colchetes → início de cada participação na filmagem Parênteses → seqüência das participações Características Criativas → SA-Sócio-afetivas FX-Flexibilidade E-Elaboração C-Crítica O-Originalidade</p>				

Com relação à questão de pesquisa formulada neste estudo - se a intervenção em grupo, mediada por recursos da Criatividade, fomenta desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo de alunos com diagnóstico de deficiência mental no contexto escolar - a observação dos Mapas de Participação Criativa permitiu constatar que em todos os encontros ocorreram participações criativas, embora nem todos os alunos tenham participado criativamente em todos os encontros. No entanto, não houve nenhum estudante sem participação criativa ao longo do tempo. Pode-se observar, por esses mapas, que os alunos apresentaram diferentes categorias de participação criativa, mas não de modo uniforme. Apesar de todas as características criativas terem sido intencionalmente e didaticamente trabalhadas (em suas nomenclaturas, significados, representações gráficas, exemplos), os alunos manifestavam natural e diferentemente as características, de acordo com suas peculiaridades.

O Quadro 3, que apresenta a frequência das participações criativas dos alunos e a representação gráfica das médias de participação criativa em três momentos do projeto, foi elaborado com base nos dados dispostos nos Mapas de Participação Criativa. O quadro contém as frequências individuais de participação dos estudantes por período, informa a frequência de participação geral dos alunos e o total de participações criativas ocorridas nos treze encontros. Ver Quadro 3:

Quadro 3. Frequência e gráfico de médias das participações criativas.

ALUNOS	P1	P2	P3	Totais	Gráficos de médias
ANA	00	14	27	41	
EVA	37	25	49	111	
GIL	12	19	18	49	
LIA	19	29	22	70	
NEI	00	06	30	36	
ROSE	11	18	31	60	
RUT	06	06	13	25	
SUZI	07	11	35	53	
UGO	19	20	43	82	
YZY	08	12	16	36	
Totais	119	160	284	5 6 3	

Pelo Quadro 3 (página 128), observa-se que no período inicial (P1) ocorreram 119 participações; no período intermediário (P2), 160; no período final (P3), 284. No total dos treze encontros ocorreram 563 participações dos estudantes. Esses dados indicam o crescimento na frequência de participação criativa dos alunos ao longo do projeto.

Houve aumento do número de alunos que participaram, sendo que no período inicial não foram observadas participações criativas de dois alunos, ANA (P1 = 0) e NEI (P1 = 0), entretanto, nos períodos intermediário e final houve participação de todos, inclusive aumento na frequência de participação criativa dos dois estudantes mencionados - ANA (P2 = 14, P3 = 27) e NEI (P2 = 6, P3 = 30).

A média de participação foi crescente para a maioria dos alunos (nove entre dez), no entanto, um participante apresentou média decrescente no período final (LIA). Duas alunas não obtiveram gráfico de médias com inclinação crescente direta nos três períodos, EVA (P1 = 37, P2 = 25, P3 = 49) e LIA (P1 = 19, P2 = 29, P3 = 22). A primeira obteve média decrescente no período intermediário, a segunda obteve média decrescente no período final. Ambas apresentaram escore elevado de participação total em comparação aos demais, detendo o primeiro e o terceiro maior desempenho em termos de participação criativa total.

Outros dois estudantes apresentaram médias quase estáveis nos períodos inicial e intermediário e crescente no final. RUT (P1 = 6, P2 = 6, P3 = 13) apresentou baixos escores de participação nos três períodos em comparação com os demais, ficando com menor escore total. UGO (P1 = 19, P2 = 20, P3 = 43) apresentou elevados escores de participação do início ao final do projeto.

Analisando o Quadro 3, pode-se perceber que a maioria dos estudantes apresentou aumento de participação criativa. Com relação às duas estudantes que apresentaram diminuição na participação, analisou-se que simultaneamente ao decréscimo de participação delas, ocorreu crescimento de participação dos outros estudantes. Considerando que um número maior de alunos participando dentro de um mesmo período de tempo requer uma distribuição menos desigual de participações, pode-se pensar que ocorreu uma diminuição da participação destas alunas, muito falantes, em função de um ajustamento ao aumento de participação dos outros. Talvez, tenha ocorrido uma tomada de consciência das referidas alunas da necessidade de ouvir e de conceder oportunidade para todos participarem, uma vez que melhorar e escutar e oportunizar a participação de todos, fazia parte dos objetivos deliberados do projeto. Somado a isso, pode-se verificar no Quadro 2, uma observação de que EVA falava excessivamente e geralmente invadia limites, o que sugere que a mesma possa ter desenvolvido uma maior autopercepção.




Para verificar a importância estatística dos dados encontrados, empregou-se o Teste t pareado investigando possíveis diferenças entre as médias de ocorrência das características criativas nas participações dos alunos, entre o período inicial e intermediário, intermediário e final e inicial e final. A Tabela 1 mostra a Média, o Desvio

Padrão, o Valor t e o Grau de significância dessa comparação das categorias: sócio-afetiva, flexibilidade, elaboração, crítica, originalidade e fluência.

A Tabela 1 contém imagens de esferas associadas às características criativas com efeito ilustrativo para facilitar a compreensão do significado das categorias. As imagens não são criações da pesquisadora, mas obras artísticas dispostas ao uso público na internet, cujas autorias podem ser acessadas nos endereços dispostos na seção Referências. Ver a Tabela 1.

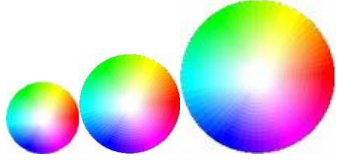
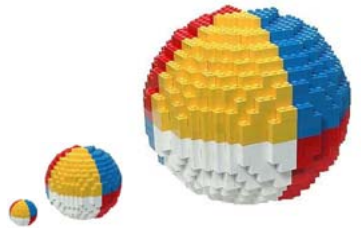



Para verificar a distribuição de percentagens da categoria fluência e as taxas brutas de ocorrência das subcategorias de criatividade nas participações dos estudantes, ver o Quadro 4.

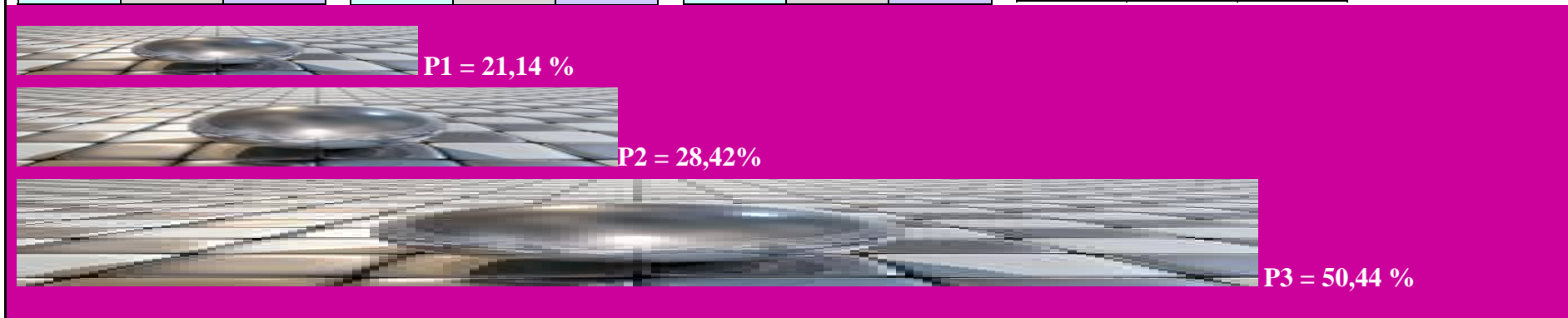
Tabela 1. Média, Desvio Padrão, Valor t e Grau de significância das categorias criativas.

Teste t Pareado													
VARIÁVEIS	P 1 - P 2				P 2 - P 3				P 1 - P 3				
(Participações Criativas)	Média P1	DP P1	t	p	Média P2	DP P2	t	p	Média P1	DP P1	t	p	
	P2	P2			P3	P3			P3	P3			
Sócio-afetivas 	02,90 04,00	02,51 01,56	1,941	0,84 n.s.	4,00 6,20	1,56 3,91	1,575	0,150 n.s.	2,90 6,20	2,51 3,91	3,011	0,015*	
Flexibilidade 	1,20 3,50	1,47 1,51	3,446	0,007*	3,50 9,30	1,51 3,33	5,354	0,000*	1,20 9,30	1,47 3,33	6,214	0,000*	
Elaboração 	4,00 2,00	4,55 2,16	1,793	0,107 n.s.	2,00 6,40	2,16 3,84	3,217	0,011*	4,00 6,40	4,55 3,83	2,148	0,060 n.s.	
Crítica 	3,50 6,10	4,30 4,46	2,267	0,050*	6,10 6,20	4,46 3,25	0,078	0,939 n.s.	3,50 6,20	4,30 3,26	1,930	0,086 n.s.	
Originalidade 	0,30 0,40	0,48 0,69	0,429	0,678 n.s.	0,40 0,30	0,69 0,48	0,429	0,678 n.s.	0,30 0,30	0,48 0,48	0,000	1,000 n.s.	
Fluência de participações 	Média P1 P2	DP P1 P2	t	p	Média P2 P3	DP P2 P3	t	p	Média P1 P3	DP P1 P3	t	p	
	11,90 16,00	10,99 07,63	1,857	0,096 n.s.	16,00 28,40	07,63 11,70	3,436	0,007*	11,90 28,40	10,99 11,70	5,030	0,001*	

*p ≤ 0,05 n.s. (não significativo)

Quadro 4. Distribuição de percentagens da fluência e taxas brutas das subcategorias das outras características de criatividade.

29	40	62	12	35	93	40	20	64	35	61	62	3	4	3
														
Auto-estima			Mudança de idéia			Idéias sob sugestão ou apoio			Identificação de falhas, desordens			Originalidade		
4	7	16	5	5	6	13	5	17	20	31	28	3	4	3
Autonomia			Tolerância com erros, diferenças			Idéias próprias			Visualizar soluções, vantagens					
2	8	13	0	0	0	23	13	33	8	11	8			
Interações Pró-sociais			Envolv. com imaginação, fantasia			Enriquecimento de tarefas			Autodefesa					
10	18	18	1	13	64	4	1	0	4	14	22			
Reciprocidade			Articulação de idéias contraditórias			Exploração de detalhe, situação nova			Auto-reflexão					
1	5	2	0	1	1	0	1	3	1	5	4			
Humor			Diferentes categorizações, usos			Investimento em qualidade/estética			Crítica de idéias amplamente aceitas					
12	2	13	6	16	22	0	0	11	2	0	0			





Fluência

Conforme apresentado na Tabela 1, os resultados indicaram diferenças significativas na *fluência* de participações criativas (que incluiu o somatório de ocorrência das outras categorias de criatividade) entre os períodos intermediário e final ($t = 3,44$; $p \leq 0,05$), e inicial e final ($t = 5,03$; $p \leq 0,05$). Os alunos apresentaram uma maior participação no período final em comparação ao período intermediário (P2 - M = 16, 00, DP = 07,63; P3 - M = 28, 40, DP = 11,70), e maior participação no período final em comparação ao período inicial (P1 - M = 11, 90, DP = 10,99; P3 - M = 28, 40, DP = 11,70). Apesar de ter havido alguma concentração de participações em alguns indivíduos, de modo geral houve aumento progressivo para a maioria dos estudantes, sendo constatado o avanço de participações criativas no projeto, sobretudo, comparando o período final com o inicial.

Entretanto, não houve diferença significativa na quantidade de participação entre os períodos inicial e intermediário. Este fato pode estar relacionado o pouco espaço de tempo em que o projeto foi realizado. A literatura afirma que o desenvolvimento de criatividade requer tempo (Stemberg, 2003; Wechsler, 2002), tanto com relação ao processamento cognitivo, implicado com diferenças de ritmo, necessidade de distanciamentos temporários, quanto em relação aos empreendimentos criativos que necessitam de condições temporais variadas para planejamento, organização e execução. Deste modo, também, o trabalho de intervenção precisa de tempo para desenvolver ações pré-planejadas que estejam em acordo com as necessidades específicas dos participantes para se desenvolverem de modo criativo e demonstrarem a criatividade.

Conforme dados apresentados no Quadro 4, o percentual de participações no período inicial foi de 21,14 %, passando para 28,42 % no período intermediário e aumentando para 50,44 % no período final.



Características Sócio-afetivas

A análise da Tabela 1 (página 131) indica diferenças significativas na categoria características *sócio-afetivas* entre os períodos inicial e final ($t = 3,01$; $p \leq 0,05$). Os alunos apresentaram mais participações de cunho sócio-afetivo no período final em comparação ao período inicial (P1 - M = 02, 90, DP = 02,51; P3 - M = 06, 20, DP = 03,91).

Não houve diferença significativa nas participações *sócio-afetivas* entre os períodos inicial e intermediário nem intermediário e final. Apesar disso, houve crescimento na média desse tipo de participação entre todos os períodos (P1 - M = 02,90; P2 - M = 4,00; P3 - M = 6,20).

Observando apenas as taxas brutas, dispostas no Quadro 4 (página 132), verifica-se tendência ao crescimento de participações *sócio-afetivas*, que passou de 29 ocorrências no

período inicial para 40 no período intermediário e chegou a 62 no período final, destacando-se a *auto-estima* (P1= 4, P2 = 7, P3 = 16) e a *autonomia* (P1 = 2, P2 = 8, P3 = 13) nas participações.

Entre as características *sócio-afetivas*, as *interações pró-sociais* tiveram as maiores taxas, aumentando no período inicial para o intermediário e se mantendo no final (P1 = 10, P2 = 18, P3 = 18). Talvez o resultado possa ser explicado devido aos alunos (não todos), antes do projeto, já apresentarem características pró-sociais. As participações com *reciprocidade* tiveram taxas maiores no período inicial do que no intermediário, havendo queda no final (P1 = 1, P2 = 5, P3 = 2). Não houve clareza suficiente deste resultado para propor explicações.

O *humor* nas participações manteve uma taxa quase igual nos períodos inicial e final, e obteve uma baixa no intermediário (P1 = 12, P2 = 2, P3 = 13). Nota-se que no mesmo período em que houve decréscimo de *humor*, houve elevação das taxas de *autodefesa* e *auto-reflexão*. Talvez, o dado possa ser explicado devido a terem aumentado reações às provocações e brincadeiras que geralmente eram aceitas no grupo, levando a um enfraquecimento da ocorrência delas, pode também ter havido maior percepção crítica sobre conveniência das expressões de humor. Verificam-se, nos vídeos, situações em que alunos habituados a ganhar atenção, passaram a perder prestígio diante da percepção do excesso de brincadeira estar prejudicando atividades do projeto.



Flexibilidade

Pela análise da Tabela 1 (página 131), pode-se observar diferenças significativas na categoria *flexibilidade* entre os períodos inicial e intermediário ($t = 03,45$; $p \leq 0,05$), intermediário e final ($t = 05,35$; $p \leq 0,05$), e, inicial e final ($t = 06,21$; $p \leq 0,05$). Os alunos apresentaram mais *flexibilidade* no período intermediário em comparação ao período inicial (P1 - M = 01, 20, DP = 01,47; P2 - M = 03,50, DP = 01,51); mais *flexibilidade* no período final em comparação ao período intermediário (P2 - M = 03,50, DP = 01,51; P3 - M = 09,30, DP = 03,33); mais flexibilidade no período final em comparação ao período inicial (P1 - M = 01,20, DP = 01,47; P3 - M = 09,30, DP = 03,33).

Observando apenas os dados brutos, dispostos no Quadro 4 (página 132), percebe-se tendência ao crescimento de *flexibilidade* nas participações em todos os períodos (P1 = 12, P2 = 35, P3 = 93).

A *mudança de idéia* permaneceu estável nos períodos inicial e intermediário e aumentou levemente no final (P1 = 5, P2 = 5, P3 = 6). A mudança de idéia teve uma concentração em poucos alunos, principalmente RUT e NEI, os quais apresentavam recusas ou resistência em participar de atividades que representavam propostas diferentes do cotidiano deles. Com o tempo, cederam da resistência à deliberação em participar.

Não ocorreram participações relacionadas à *tolerância com erros e diferenças*, talvez por não ter havido situações muito adversas com relação à vivência dos alunos nos encontros analisados. O nível de amizade entre os participantes pode estar associado com este resultado.

A subcategoria *articulação de idéias contraditórias* não ocorreu no período inicial e apareceu somente uma vez no intermediário e uma vez no período final. Todas as taxas da subcategoria foram baixas, o que talvez esteja associado com especificidades da deficiência mental - dificuldade de desenvolvimento de níveis mais profundos de abstração, o que implica em dificuldade de perceber necessidades de relativizações.

A subcategoria *diferentes categorizações e usos* aumentou em todos os períodos (P1 = 6, P2 = 16, P3 = 22). O resultado pode estar relacionado com exercícios para treinar essa habilidade, bem como com a facilidade dos alunos para imaginar livremente.

Ocorreu aumento nos níveis de *envolvimento com imaginação e fantasia* (P1 = 1, P2 = 13, P3 = 64). Esse resultado foi também observado na filmagem. Os estudantes facilmente se envolviam com atividades relacionadas à fantasia, demonstravam prazer em realizá-las e disposição para permanecer fantasiando. Por um lado, este dado confirma a possibilidade da pessoa com deficiência mental de lidar com situações figuradas, de estabelecer relações abstratas, inclusive por meio da estratégia de aproveitar a imaginação para que estabeleçam associações de idéias, para que façam atividades de classificações, de analogias e contraposições de idéias, dentre outras. Por outro, o resultado pode estar relacionado ao conhecimento de senso comum, de que a pessoa com deficiência mental apresenta alto nível de fantasiação, mesmo adulta, talvez em função de sua história de baixa participação social, com as restrições que encontra para estabelecer relacionamentos românticos, com o fracasso escolar e a desprofissionalização, dentre outras questões, já discutidas, que potencializam a vivência imaginária como compensação à baixa vivência do real.



Elaboração

Pela análise da Tabela 1 (página 131), observam-se diferenças significativas encontradas na categoria *elaboração* apenas entre os períodos intermediário e final ($t = 3,22$; $p \leq 0,05$). Os alunos apresentaram mais características de elaboração nas participações no período final em comparação ao período intermediário (P2 - M = 02, 00, DP = 02,16; P3 - M = 06, 40, DP = 03,84).

Não houve diferença significativa de *elaboração* nas participações dos alunos entre os períodos inicial e intermediário nem inicial e final.

Observando apenas os dados brutos, dispostos no Quadro 4 (página 132), verifica-se que a presença de elaboração nas participações apresentou uma queda no período intermediário (P2 = 20) com relação ao período inicial (P1 = 40), em seguida, aumentou no período final (P3 = 64) em comparação aos períodos anteriores.

Os alunos apresentaram queda na taxa de associação de *idéias sob sugestão* no período intermediário (P2 = 5) em comparação com os períodos inicial (P1 = 13) e final (P3 = 17). A emissão de *idéias próprias* seguiu o mesmo padrão anterior, baixa no intermediário com relação ao inicial e final, sendo que no último período as taxas foram as maiores. Estes resultados evidenciam que os alunos no início do projeto já apresentavam participação com idéias próprias. Paralelamente, o resultado mostra a possibilidade de desenvolvimento de elaboração, tanto no nível de idéias sob sugestão, quanto ao aprimoramento no nível de complexificação e refinamento de idéias próprias sob condições de incentivo sistemático.

O decréscimo nas taxas de *elaboração* talvez possa estar relacionado com a elevação de outras características criativas nas participações e ao fato de alguns alunos muito falantes terem diminuído participação nos períodos intermediário e final.

A maior taxa de *elaboração* nas participações dos estudantes no início em comparação com as outras subcategorias pode ter relação com a qualidade do trabalho que a professora vinha desenvolvendo antes do projeto, pois incentivava os alunos com leituras e discussão de textos de interesse dos mesmos (prosas, poesias e livros), o que foi observado antes da realização do projeto nos encontros preparatórios.

Alguns estudantes praticamente não apresentaram *elaboração* nem no início nem no meio do projeto, mas avançaram no período final, indicando que mesmo os estudantes mais comprometidos, sob condições de incentivo, demonstram possibilidade de aprimorar a expressão de idéias próprias. Observando os Mapas de Participação Criativa, podem-se acompanhar resultados brutos específicos de alguns alunos, com relação à categoria elaboração: ANA (P1 = 0, P2 = 0, P3 = 7); NEY (P1 = 0; P2 = 0; P3 = 4); RUT (P1 = 0; P2 = 1; P3 = 3). Este resultado indica que um trabalho de promoção de criatividade, com pessoas com deficiência mental, requer intervenções mais individualizadas e estrategicamente traçadas com fim de provocar mudanças construtivas, além de sensibilidade e intuição dos mediadores para que possam impactá-las afetivamente, encorajá-las, perceber seus anseios, apoiar associações de experiências e idéias, explorar pequenas iniciativas e indícios que estão nas proximidades do seu desenvolvimento potencial, e, assim, aos poucos, ir mostrando os resultados (reais) que produzem e até mesmo *convencê-las* (dado o baixo nível de autoconceito de algumas) de que são capazes, de que precisam expressar seus próprios pensamentos e agir, com convicção e persistência, no sentido de conquistar seus interesses e defender seus direitos.



Crítica

Pela análise da Tabela 1 (página 131), observam-se diferenças significativas encontradas na categoria *crítica* entre os períodos inicial e intermediário apenas ($t = 02,27$; $p = 0,05$). Os alunos apresentaram mais características de crítica nas participações no período

intermediário em comparação ao período inicial (P1 - M = 03, 50, DP = 04,30; P2 - M = 06, 10, DP = 04,46).

Entretanto, não houve diferença significativa de *crítica* nas participações dos alunos entre os períodos intermediário e final nem inicial e final. O resultado pode estar relacionado com o fator tempo e com a dificuldade de aprofundamento de pensamento crítico próprio da deficiência mental, principalmente considerando o curto tempo de um projeto. Ainda assim, os dados gerais mostraram a possibilidade de desenvolvimento desta habilidade.

Observando apenas os dados brutos, dispostos no Quadro 4 (página 132), verifica-se que a *crítica* apresenta uma tendência ao crescimento, uma vez que ocorreram maiores taxas de participação crítica no meio e no fim do projeto em comparação ao início (P1 = 35, P2 = 61, P3 = 62). A inclinação à estabilidade entre o período intermediário e final não pode ser claramente compreendida.

Com relação à *identificação de falhas*, estas ocorreram mais nos períodos intermediário e final do que no período inicial (P1 = 20, P2 = 31, P3 = 28). A *visualização de soluções* ocorreu em taxas menores que identificação de falhas, mas aumentou no período intermediário com relação ao inicial e final, que obtiveram taxas semelhantes (P1 = 8, P2 = 11, P3 = 8). Nota-se que são maiores as taxas de *identificação de falhas* do que *visualização de soluções*, talvez devido a esta última característica implicar uma maior complexidade que a primeira. Contudo, houve avanço de ambas nas participações dos alunos, evidenciando que eles apresentam condições de identificar e enfrentar problemas.

A *autodefesa* na participação tendeu ao crescimento do período inicial para o intermediário e deste para o final (P1 = 4, P2 = 14, P3 = 22). A *auto-reflexão* também tendeu ao crescimento do período inicial para o intermediário, embora tenha ocorrido queda no período final (P1 = 1, P2 = 5, P3 = 4). Percebe-se que tanto numa quanto noutra subcategoria os escores iniciais foram mais baixos em relação aos demais, indicando melhora ao longo do tempo. Este resultado leva a refletir que a pessoa com deficiência mental, sobretudo a com Síndrome de Down, geralmente qualificada como passiva e submissa, não necessariamente corresponde com este estigma, sobretudo se tiver diante de condições de incentivo do pensamento crítico.

Com relação ainda à crítica, o resultado mais baixo ocorreu na subcategoria *crítica de idéias amplamente aceitas*, o que pode ser atribuído à complexidade da subcategoria em consonância com especificidades da deficiência mental.



Originalidade

Pela análise da Tabela 1 (página 131), não se observam diferenças significativas em nenhum dos períodos quanto à categoria *originalidade*. Observando apenas os dados brutos,

dispostos no Quadro 4, verifica-se que, de todas as características, a originalidade foi a que obteve menores escores (P1 = 3; P2 = 4; P3 = 3).

A Video-filmagem permitiu identificar nos encontros (E) alguns outros resultados, considerados importantes em função da experiência prática de trabalho da pesquisadora e observados a partir de uma análise qualitativa. Por motivo de tempo e espaço será discutido o desenvolvimento de três estudantes no projeto, os casos foram selecionados por demonstrarem mudanças bastante evidentes:

► ANA

ANA mantinha-se passiva mesmo diante de situações em que era tratada de modo ofensivo, como se pode observar na transcrição de parte de um episódio do encontro 2:

(Contexto: SUZI põe ANA no colo. GIL vê e zomba. Alunos contam para a mediadora CRIS que é comum colocarem ANA no colo)
(Seguem comentários)

GIL Professora, acho invocado, a fia (filha) tem vinte e oito (falando da idade) e a mãe dezesseis!
VERA Meio difícil! Mas, pode ser mãe adotiva.
(Seguem outras falas)

SUZI (Chamando CRIS) Coisa mais linda né? A filha, a filha tem vinte e oito e nunca envelhece.
GIL (apontando dedo para os olhos de ANA) Não, essa aqui tem cara de velha desde quando nasceu.
(ANA esconde os olhos com as mãos e abaixa a cabeça em silêncio)

CRIS Mas, ô ANA, você fica deixando todo dia ela fazer você de filhinha? (SUZI coça o queixo, com expressão de encabulada) Ela falou que você fica assim com essa carinha, novinha, parecendo nenezinha. Você concorda? (ANA calada) Concorda? (ANA balança a cabeça afirmativamente, e, em tom amuado, diz "hum-hum")

CRIS Você é novinha? Nenêzinha? Você? (em tom de estranhamento)

GIL Bebejinha gente! (fala com deboche, olhando bem no rosto da ANA e trocando fonema /z/ por /j/)

CRIS Você é bebezinha? (ANA em meio às gozações de GIL, não ouve e solicita repetição) Você é bebezinha? (repetindo para ANA)

ANA Não. (balançando a cabeça negativamente)

CRIS Você não é! Né? Você já é adulta.

O trecho ilustra um fato comum na vivência de ANA, que ora era tratada por seus pares com superproteção ora com preconceitos. Geralmente se mostrava passiva quando a apelidavam de "papel" (palavra parecida com seu nome real e utilizada com sentidos depreciativos como "branquela" e "mole") ou quando tratada pelos termos "velha", "mongol", "bebezinha", dentre outros.

A partir das interações (sobretudo das investidas hostis do GIL) e das intervenções das mediadoras nos momentos das provocações, juntamente com o apoio do grupo, ANA começou a prestar atenção no significado do que diziam sobre ela. Passou então a se defender e demonstrou prazer nisto. Sua tomada de consciência de que não mais poderia deixar-se desvalorizar ficou clara. Passou a cobrar que suas amigas também se defendessem diante das provocações. No E6 ANA defendeu-se respondendo "é você" quando EVA disse que ela se parecia com uma bonequinha, respondeu para GIL que "saravá" era o pai dele e não a dança dela; no E7 criticou a atitude passiva de SUZI, dizendo que ela também deveria "bater" no

GIL, posteriormente, quanto este a chamou de senhora e de "véia", disse-lhe: "senhora tá no céu, véia é seu passado" (o grupo a apoiava, ela sorria demonstrando satisfação em responder ao GIL); no E14, quando GIL imitou sua voz, questionou-lhe com seriedade: "Tá doido, é?"; quando EVA disse que uma música de 1920 era do tempo da ANA, defendeu-se rapidamente: "da tua tia!", mais à frente, questionou SUZI por deixar o GIL ficar deitado no seu colo; no E16 defendeu-se do GIL e do UGO que estavam com os braços escorados em seus ombros, dizendo que derrubou com força para ficarem espertos, criticou atitudes inoportunas do GIL e do NEI que estavam brincando fora de hora; no E17 disse para EVA a respeitar quando a comparou com um boneco preguiçoso, posteriormente também não aceitou provocações do NEI e mais à frente deu-lhe um tapa quando disse que ela era uma nova espécie criada pelo cientista.

Outro ganho foi que ANA percebeu que a qualquer momento poderia ser solicitada sua opinião, passando a autocontrolar a atenção, como observado no E4 quando depois de elogiada por ter estado atenta numa situação, colocou-se em postura corporal propícia para maior discriminação auditiva, como se preparando para uma outra solicitação.

A aluna muito motivada, afirmou nos E6, 13, 17 seu apreço pela escola e por estudar. Apesar da dificuldade de atenção e de compreensão semântica, mesmo quando não conseguia realizar objetivos das atividades programadas, conseguia estabelecer outras relações de domínio cognitivo, importantes para ela como se observou no E4 quando não conseguiu recontar uma história toda, mas conseguiu, com algumas dicas, estabelecer relações de causalidade dentro da história.

► SUZI

SUZI frequentemente se depreciava e demonstrava receio em expor suas opiniões. No E1 falou sussurrando e de modo envergonhado que acha criativo beijo na boca; no E4 ficou com vergonha em recontar uma história que sabia; no E5 defendeu-se do UGO que a ironizou devido ao animal que escolheu para representá-la; no E6 reclamou que era desajeitada e não conseguia dançar como os outros. No E7 riu junto com colegas que fizeram piada da dor que mencionou estar sentindo no dedo sangrando; ainda no E7, discordou da opinião do GIL de que ela deveria engordar; no E9 criticou as condutas inoportunas do GIL. Nos encontros finais demonstrou avanço mais estável em pensamento crítico, em termos de identificação de falhas, autodefesa, auto-reflexão, sendo que não aceitou as provocações do GIL no E16; no E17 identificou o problema da altura dos alunos interferir na visibilidade da filmagem e analisou uma crítica feita ao UGO que dormia no encontro, argumentando que deveria ser por causa da medicação e justificando que já havia passado por tal experiência; no E14 criticou novamente conduta inoportuna do GIL e a dependência de ROSE e LIA que repetiam as respostas uma da outra; no E16 associou discussão do grupo com incoerência que percebeu na atitude de sua mãe, criticando-a por dizer que somente a permitiria namorar com 18 anos; no E17 denunciou

conduta inadequada do NEI que ludibriou ANA, criticou UGO por usar a expressão não sei, argumentando: "quem procura, acha".

Outros momentos importantes para a aluna ocorreram: no E9 onde reelaborou idéia sobre raiva associada a um sentimento de culpa ligado a uma história de ter tentado atacar sua irmã com uma tesoura, contando toda a lembrança e construindo um novo significado, junto com o grupo, para a raiva - como um sentimento humano que na maioria das vezes pode ser controlado; no E13 afirmou que é uma ótima estudante e gosta de estudar; no E16 contou que expôs em casa seus planos para o futuro: trabalhar e viajar.

► RUT

A aluna RUT, nos encontros iniciais não mantinha contato visual com as pessoas, geralmente se mostrava séria e inacessível a interações com os pares, não sorria em momentos de humor, não acompanhava palmas, recusava-se a falar e participar de atividades propostas, atrasando o planejamento e gerando desconforto no grupo. No E5, devido a interferências do grupo, mudou de idéia acerca de um bebê (boneco) que havia escolhido para representá-la, trocando de objeto; no E6 não participou de atividade de dança, mas flexibilizou permanecendo junto ao grupo, depois, respondeu espontaneamente por duas vezes a uma questão lançada ao grupo; nos E6, 7 e 8 demorou para participar das atividades, mas tomou coragem; no E8 demonstrou vontade de cantar com o grupo, murmurando baixinho a letra da música; no E13, com apoio da mediadora, realizou auto-reflexão mencionando suas dificuldades "em ser muito tímida, dificuldade sentimental, de não gostar de barulho, de não gostar de conversar."; nos E13 e 16 sorriu durante a atividade coletiva. No E16 aceitou o desafio de controlar o som em atividade lúdica, solicitou espontaneamente ajuda para manipular o som e sorriu com expressividade.

Observou-se que estes resultados estão multidirecionalmente associados à situação de grupo, às interações sociais, à mediação, aos temas e recursos da Criatividade utilizados, uma vez que:

A situação de *grupo* oportunizou as interações, a visibilidade de vários modelos e se constituiu como um contexto social valorizado pelos participantes. As *interações* foram essenciais aos resultados obtidos no projeto, tanto as de apoio, que encorajaram, consolidaram concepções emergentes, ofereceram modelos apropriados em direção a objetivos do projeto; quanto as hostis (de provocação, de ofensas, de brincadeiras inoportunas), que deram subsídio à mediação, fornecendo material concreto para reflexão crítica e para a tomada de consciência de determinados conceitos trabalhados. A observação dos Mapas de Participação Criativa, por meio de comparação das cronometragens e seqüências, permite identificar a influência das expressões de um aluno sobre outro, no sentido de evocar associações, aprimoramento e crítica de idéias.

A *mediação* cumpriu papel de encorajar os estudantes, de observar diferenças e necessidades individuais, de direcionar atenção dos estudantes a objetivos do trabalho, de confrontar idéias, de articular situações propícias a reflexões e de demonstrar confiança no potencial criativo dos estudantes.

Os *recursos da Criatividade*, que orientaram a elaboração de procedimentos e o emprego de estratégias de mediação, foram acatados com empolgação pelos estudantes e serviram de base para mobilizar participações criativas. Os alunos, com algumas exceções, demonstravam prazer em realizar as atividades propostas. Mesmo aqueles que reclamavam ou resistiam, em geral, acabavam participando e conseguindo enfrentar os desafios propostos com os exercícios da Criatividade.

O *Mapa de Participação Criativa* (fixado na sala para destacar as participações criativas) foi um recurso criado que mobilizou a afetividade dos alunos que comentavam com satisfação suas produções destacadas. Lembravam as mediadoras de colar no mapa as participações criativas quando esqueciam. Nos intervalos juntavam-se para contar quem tinha mais participações. O mapa também foi mostrado aos pais em reunião da professora. Acredita-se que, além de ajudar na compreensão e memorização de conceitos de criatividade, o mapa favoreceu a auto-estima dos estudantes.

Outra estratégia frequentemente recomendada pela área da Criatividade, tornar ambientes interessantes, no caso, *criar um cenário diferente para cada encontro*, oportunizou exercício de conceitos de originalidade, flexibilidade e a tomada de decisões democráticas. No E4 houve conflito na decisão do cenário entre SUZI e ROSE, a maioria escolheu a disposição de cadeiras em semicírculo. As alunas não gostaram, mas acataram a decisão. No E8 os alunos decidiram fazer o cenário da escola tradicional, uma carteira atrás da outra com a mesa do professor à frente, justificando que era criativo porque nunca ficavam daquele modo, nem nos encontros, nem nos dias de aula.

Outro fator favorável à obtenção dos resultados anteriormente discutidos foi o *plano geral e o pré-planejamento* do trabalho que permitiu elaborar e prever novas estratégias para instigar desenvolvimento escolar. A apresentação dos planejamentos aos estudantes trouxe uma percepção de seriedade do trabalho e mostrou, pelo próprio corpo físico do planejamento, a importância de se fazer previsão do que se pretende alcançar. A impressão geral foi que quando o aluno conhece os objetivos e vê o planejamento, compreende, consente o trabalho e demonstra, inclusive, preocupação com o cumprimento das metas estabelecidas para os encontros e para si. Além de conhecer os objetivos, o acesso ao planejamento do dia permitiu aos alunos perceberem a seqüência dos planejamentos e a conservarem os conteúdos trabalhados. No E6 UGO chamou os planejamentos de “nossos planos”, GIL expressou que a primeira coisa dos encontros era “lembrar o que falou nos encontros passados”. Em seguida, EVA complementou: “a primeira coisa que se faz é resgatar os assuntos”, sendo que o termo *resgatar* foi um conceito anteriormente trabalhado. A flexibilização no planejamento proporcionou maior alcance de aproveitamento das propostas, devido ao ajuste à realidade dos

alunos e ao atendimento de necessidades específicas percebidas no processo e permitiu melhorar a elaboração dos planejamentos posteriores.

Com relação a outras opiniões, os alunos consideraram o projeto como um momento de aprendizagem e o avaliaram como bom, afirmando que gostaram muito. Questionados sobre a possibilidade de realização do projeto com outros alunos, concordaram que seria possível e importante. A maioria dos alunos avaliou com poucas palavras dizendo: "legal, gostei, gostei de tudo, foi bom"; "eu não gostei, eu amei, porque eu aprendi muitas coisas, assim, sobre a violência, o que não pode, o que pode, aprendi muita coisa mesmo". Uma aluna levantou-se espontaneamente dizendo que gostaria de fazer uma homenagem à pesquisadora "de uma forma diferente" e passou-lhe uma mensagem carinhosa por meio de gestos. Os comentários da professora foram:

"Eu achei muito bom, tudo legal, tudo ótimo, falando sério, foi muito bom o projeto, acho que todos nós aprendemos muito, você, a gente, eu aprendi muito. Acho que dá pra perceber que a educação pode ser feita de outra forma, né? E é uma injeção de ânimo, também, porque você vai trabalhando, às vezes, você vai desanimando com a estrutura que você tá envolvida, vai perdendo, assim, um pouco aquela empolgação que você sentia, no meu caso, tô falando. E, também, foi bom está em contato com esse trabalho, sabe? Você tá fazendo uma coisa e outra. Porque eu gosto de fazer as coisas melhor que eu puder, né? E eu aprendi muito com esse projeto."

A opinião dos estudantes e da professora confirmam a idéia defendida por estudiosos de que a criatividade está associada com satisfação pessoal, promoção de bem estar, possibilidade de lidar de modo eficiente com conflitos, tensões e problemas (Martínez, 2003; Virgolim, 2007; Wechsler, 2002).

Foram identificados os seguintes fatores como sendo desfavoráveis durante o projeto:

► **Interferências externas**

Foi intensa a interferência de barulho externo, interrupções de pessoas batendo a porta ou espiando o projeto pela janela, o que prejudicou o andamento do trabalho, incomodando, dispersando e irritando os participantes. No E1 a aluna ROSE, dispersou da atividade proposta, acompanhando em voz alta uma reza da sala ao lado; no E5 houve dispersão de vários alunos que pararam de participar para bater parabéns do aniversariante da sala ao lado; nos encontros 3, 13 e 17 foi registrada a presença de outros alunos da escola que assistiam o projeto pela janela. Irritado com vários alunos debruçados na janela assistindo a uma dança no grupo, UGO, que estava conduzindo a atividade, fechou a janela, depois de ter advertido os curiosos duas vezes. A atividade prosseguiu com abafamento do ambiente e pouca iluminação.

Estas interferências que, algumas vezes, prejudicaram a compreensão das falas dos participantes e geraram desgaste das mediadoras, não puderam ser contornadas por falta de outro ambiente na escola mais apropriado ao trabalho.

► **Precariedade de condições ambientais e materiais da escola**

No encontro três não foi possível realizar uma atividade como planejada, porque não havia na escola um mapa-múndi em condições de uso. A professora reclamou da insuficiência e precariedade dos materiais da escola, contou sobre vários materiais que compra. No projeto houve dificuldade com o uso de televisão, videocassete e som da escola, tendo as mediadoras que levar de casa. A maioria dos materiais utilizados no projeto foi confeccionada com recursos particulares. Não houve possibilidade na escola de impressão de materiais gráficos coloridos, não houve possibilidade de reprodução de cópias de exercícios, não por falta de boa vontade da direção, mas pela real inexistência de condições da escola. Lamentavelmente, essa situação penaliza mais os profissionais dedicados, porque tendem a arcar por conta própria com a aquisição de materiais, o que não é de sua responsabilidade, sabem, mas, em função de um compromisso social, fazem.

► **Interferência de mães em algumas atividades dos estudantes**

No E10 houve interferência de mães na realização de uma tarefa que foi enviada para casa. As mães das alunas ANA e YZY fizeram a tarefa para suas filhas, o que foi percebido no momento de apresentação da tarefa, devido à diferença de vocabulário. Essa é uma situação corriqueira no trabalho de alunos com deficiência mental. Os pais, geralmente a mãe, com ansiedade sobre a aprendizagem formal do filho, acabam realizando suas atividades. Intencionados a ajudar, interpretam comandos, dirigem respostas, algumas vezes até escrevem pelo filho, o que acaba por prejudicá-lo, uma vez que a prática diminui o esforço do aluno e pode passar-lhe a falsa impressão de compreensão, pode diminuir suas chances de apresentar dúvidas e erros na sala, desfavorecer sua autonomia, o aprimoramento de seu pensamento, sua autopercepção, características de suma importância ao desenvolvimento da pessoa com deficiência mental. A interferência familiar é uma questão que precisa ser tratada de antemão em trabalhos de intervenção educacional.

► **Tratamento diferenciado com alguns estudantes**

Houve, não de modo intencional, tratamento diferenciado de alguns alunos por parte da professora como se pode analisar com alguns exemplos. No encontro dois, a professora tratou RUT com padrão diferenciado quanto a regras de funcionamento implícitas no grupo, permitindo que a mesma sentasse no lugar do colega, o que não foi permitido anteriormente à ANA. Interagiu com RUT de um modo cauteloso e mais permissivo em comparação à interação costumeira com outros alunos. No encontro três, a professora advertiu o UGO por

pedir que RUT falasse mais alto. O aluno justificou-se dizendo que não conseguia ouvir a colega murmurando. Havia uma maior cautela da professora na interação com a aluna, o que também era uma mensagem indiretamente repassada ao grupo. A professora modificava o tom de voz, abaixando e suavizando o tom para falar com a aluna. A professora a protegia de frustrações, de críticas do grupo e poupava-lhe constrangimentos. A diferenciação também ocorria com o aluno NEI. A professora geralmente poupava seus esforços, interferia muito completando suas idéias, elogiava excessivamente suas contribuições mínimas e pouco esforçadas.

Estes alunos apresentavam alta resistência à participação, inibição intensa e conduta de oposição, constituindo desafios à professora que não sabia muito como lidar com eles. A professora certamente estava tentando encontrar estratégias para mobilizá-los. Apesar de, sem perceber, os tratar de modo diferenciado, era muito afetiva com os estudantes em geral. Entretanto, podia-se observar que suas atitudes mantinham cada vez mais a insegurança, a dependência e a comodidade dos referidos alunos, uma vez que ela os interpretava, facilitava atividades, impedia erros. Ao mesmo tempo em que os encorajava, concedia mérito com o esforço mínimo, o que poderia estar sustentando sentimento de exclusividade, conformidade e passando uma mensagem indireta de incapacidade.

► **Insuficiência de tempo de espera**

Foi observado que o tempo de espera da professora para que os alunos pensassem e estendessem suas idéias era frequentemente insuficiente. Ocorria de não esperar o tempo que o aluno precisava para iniciar ou concluir suas falas, assim como não concedia tempo suficiente para o aluno estender seus pensamentos. Alguns alunos mais falantes impunham suas idéias que geralmente eram acatadas, valorizadas e tomadas como exemplos. Entretanto, a maioria dos alunos contribuía muito menos do que provavelmente poderia.

Sobretudo com RUT e NEI a questão da economia de tempo pesava mais. No E5 NEI teria que ler perguntas curtas como: "O que você detesta?". Para isso, a professora interferiu por doze vezes. Quando ele demorava, ela intercalava perguntas tentando que ele respondesse logo. Suas perguntas não tinham a função de instigar o pensamento, mas de que não ficasse sem participar. Com RUT, a professora interferiu vinte e três vezes, lendo para ela (antes mesmo dela tentar), traduzindo suas respostas, incentivando e lembrando próximos passos. A aluna respondia somente quando a professora insistia.

Apesar da questão do tempo na escola exigir rapidez, o tempo também é crucial na construção do conhecimento. Se a professora ao invés de insistir, mantivesse postura de espera, espera com expectativa segura de que os mesmos deveriam cumprir a atividade como os outros, provavelmente, mobilizar-se-iam e nas próximas vezes o tempo diminuiria. O apoio é necessário, porém, menos diretivo, mais curto, apenas com pistas e dicas voltadas a instigar a extensão e aprofundamento de idéias.

Estudiosos afirmam que o tempo é um fator de crucial importância para o desenvolvimento da criatividade, sendo que o processamento cognitivo, a produção criativa e o reconhecimento da criatividade estão sempre envolvidos com tempo. Alertam que a falta de tempo para o aluno pensar e agir constituem-se barreiras para os processos de ensino e de aprendizagem (Alencar & Fleith 2003a; Alencar & Martínez, 1998; Fleith, 2007; Sternberg, 2003; Wechsler, 2002).

► **Planejamento excedente de atividades**

O Planejamento excedente de atividades pela pesquisadora ocorreu várias vezes, como pôde ser notado nos E2, 4, 6, 13 e 14. O problema foi contornado por meio de orientações da professora VERA que reduzia e simplificava as atividades. O problema pode ser explicado por características pessoais da pesquisadora que privilegiou a adequação minuciosa de objetivos às propostas de atividade em detrimento da objetividade. Em segundo lugar, pela intenção deliberada de elaborar situações que envolviam certo nível de dificuldade, consequentemente gastavam mais tempo.

Houve queixas dos alunos e da professora com relação ao nível de dificuldade e complexidade de algumas tarefas. Nível de exigência é uma questão controversa. Quando há muita dificuldade o aluno pode ficar assustado e desistir. Se for fácil, pode deixar de ser atraente e construtiva. O hábito de ter atividades facilitadas pode ter influenciado nessas queixas. A atividade precisa conter recursos de incentivo, de mobilização de prazer, ter condição de ser vista como de valor para o aluno. Se for repetitiva, fácil, monótona não se constitui como novidade.

Atividades que desafiam, inicialmente, podem mobilizar ansiedade e medo, mas à medida que se executa, que se tem apoio, naturalmente a atividade passa a ser valorizada, principalmente diante de constatação de conquistas reais, mesmo que impliquem erros e várias tentativas

O aluno com deficiência mental não pode estar isento de ser desafiado, acostumado com a facilitação de tudo. Como os outros alunos, precisa sentir a expectativa e a credibilidade real do profissional. Mesmo que este empregue adequações de conteúdos ou adaptações que o aluno precise, é necessário que paulatinamente haja implemento de complexidade, obviamente que respeitando suas diferenças e limitações, e aproveitando preferências e áreas de habilidade.

► **Orientações rápidas**

A orientação rápida de procedimentos prejudicou a compreensão dos estudantes de uma proposta de atividade do E6. A pesquisadora explicou uma atividade diferente das atividades do cotidiano dos alunos onde deveriam dançar, porém prestando atenção na letra da música. Quando a música parasse, todos deveriam ficar paralisados como estátuas. Somente

um aluno responderia à questão: "o que você vê na cara do Brasil?". Em seguida, iniciou a atividade. A professora interrompeu, repetindo a orientação da atividade, passo a passo, e conferindo a compreensão dos estudantes com questionamentos.

No momento a pesquisadora não havia percebido que estava falando rápido ou utilizando termos que poderiam não estar sendo claramente compreendidos. Afinal, o que significa responder "o que você vê na cara do Brasil?". Isto realmente precisa de explicações adicionais. A professora, por sua vez, com sua sensibilidade e conhecimento de sua turma percebeu e corrigiu a falha da pesquisadora.

Esta questão que pode parecer simples, é, no trabalho com estudantes com deficiência mental, de suma importância porque muitas vezes o aluno aparenta que compreendeu, mas, na verdade, não compreendeu. Ele pode ficar constrangido de explicitar suas dúvidas ou nem ter consciência de que as tem. Em função disso, as estratégias de falar devagar, articular bem a boca explicitando os fonemas, conferir a compreensão, solicitar que os alunos redefinam os comandos, exemplificar e solicitar exemplos, apoiar as explicações com imagens e dramatizações, dosar e sequenciar procedimentos, fornecer dicas e fazer questionamentos são algumas estratégias imprescindíveis. O que, porém, não pode ser confundido com "teleguiar" o aluno, dizer sempre de antemão o que tem que fazer, posto que ele precisa desenvolver a competência de ouvir e pensar, ler e refletir, conseguir executar comandos de forma autônoma. O excesso de simplificações pode prejudicar o enriquecimento do vocabulário e a compreensão de conceitos mais complexos.

► **Estudantes em condições muito desviantes da maioria**

A presença de estudante em condições afetivas e condutas muito desviantes da maioria, de algum modo, prejudicou o andamento das atividades do projeto. Principalmente no início foi difícil e penoso contornar as recusas e resistência da aluna RUT. Em vários encontros as atividades foram interrompidas ou atrasadas pela recusa, resistência e demora excessiva das respostas.

Apesar de no final do projeto ter havido resultado positivo em função das conquistas da aluna, pelos seus próprios esforços juntamente com o apoio das mediadoras e dos colegas, não se pode deixar de considerar que houve cansaço, desgaste emocional no grupo e perda de qualidade de algumas atividades que poderiam ter sido mais proveitosas e prazerosas.

A aluna não poderia ser excluída de um projeto realizado em sua turma, e o problema também se estendia ao cotidiano da sala de aula da professora Vera, fato relacionado com a composição das classes especiais. Uma grupo heterogêneo é importante e favorece o trabalho, porém, quando é sobrecarregado com alunos comprometidos ou com diferenças extremas, podem ocorrer problemas difíceis de serem contornados e até inviabilizar um trabalho proveitoso.

Conforme mencionado na introdução deste estudo, também havia, na outra escola em que a pesquisadora trabalhou anteriormente, situações semelhantes de alunos gravemente comprometidos inconvenientemente agrupados em classe especial. Na rede pública de ensino ainda é comum sobrecarregar a sala de aula com alunos comprometidos, ônus depositado nos ombros do professor, tanto das classes especiais, aparentemente integradas na escola regular, quanto das classes regulares, sob alegação da importância da Inclusão. Porém, "incluir" não pode significar excluir direitos fundamentais de todos os alunos de terem atendidas suas necessidades de uma educação com qualidade. O processo de Inclusão não depende somente de apelo social e de tempo para convencimento, mas também, de investimento político e econômico.

Hoje é senso comum a crítica de que os professores têm dificuldades para trabalhar com grupos heterogêneos de alunos, para realizar um trabalho diversificado, para conceder atenção individualizada em alguns momentos de seu trabalho. O que, entretanto, não se considera nem se divulga é que o índice de alunos com necessidades educacionais especiais é elevadíssimo, que o Censo Demográfico brasileiro de 2000 apontou um índice de 14,5% de pessoas com deficiência, contra a estimativa mundial da ONU de 10%; que em camadas sociais populares o índice de deficiência apresenta-se bem maior. A deficiência mental, que ainda é subdiagnosticada (Vasconcelos, 2004) pode estar associada a outros comprometimentos que requerem intervenções clínicas. O DSM IV (2002) indica que a prevalência de transtornos mentais associados à deficiência mental é *quatro* vezes maior que na população em geral.

Estes dados associam-se não somente com problemas de formação básica e continuada do professor ou com dificuldades pessoais deste, mas com política educacional: salas de aula com número excessivo de alunos; com um número elevado de alunos com necessidades educacionais especiais (reais) de diversas naturezas, tanto identificados, quanto não identificados; com reduzido número de serviços de apoio educacional especializado; com falta de materiais e de condições propícias de trabalho; e com a realidade da escola pública inchada de problemas sociais.

A política educacional precisa prover a escola com serviços educacionais *suficientes* para atender às necessidades reais de alunos que precisam de apoio educacional especializado, em grande ou pequena escala, ou seja, há alunos que podem ter seu processo de escolaridade favorecido por um trabalho em grupo (de grande escala), mas há outros (em menor escala) cujo nível de comprometimento exige intervenção individual.

O *apoio educacional especializado* para atender alunos com deficiência mental precisa de profissionais não somente da área da Educação, mas também de outras áreas do conhecimento, porque a deficiência mental implica comprometimentos cognitivos, de linguagem, afetivos e sociais, que exigem conhecimentos específicos aprofundados, além de não poder prescindir, de modo algum, de um trabalho conjunto com a família. Além disso, é necessário também haver vínculos do sistema educacional com o sistema de saúde. Alunos

com necessidades especiais precisam ter garantido seu direito de atendimento prioritário, a fim de que tenham condições de saúde para estudar. Os profissionais dos apoios educacionais especializados precisam ter meios para fazer encaminhamentos a avaliações clínicas (médicas ou psicológicas) e de solicitar atendimentos emergenciais, que realmente sejam atendidos no sistema de saúde pública, uma vez que a clientela da escola pública não tem condições de tomar essas providências no sistema de saúde privado.

Não adianta pretender empurrar educação de qualquer modo, ignorando que há casos de alunos que não têm mesmo condições de saúde nem condições psicológicas de aproveitar satisfatoriamente o processo de escolarização sem intervenções especializadas que dê suporte a eles e a suas famílias. Isto não significa que haja aluno que não aprende. Não existe aluno que não aprenda. Todo aluno aprende, de uma forma ou de outra, de modo mais rápido ou mais lento. O que existe é a necessidade de se investir em estratégias que possam melhor acessar os processos subjetivos de aprendizagem. Em termos de educação, realmente falho é pensar que o professor é um supermultidisciplinar-herói que tem soluções mágicas para tudo.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar se uma intervenção em grupo, mediada por recursos da Criatividade, fomenta desenvolvimento sócio emocional e cognitivo em jovens estudantes com diagnóstico de deficiência mental. Verificou-se o aumento quantitativo de fluência de participações criativas dos estudantes ao longo do projeto. Dentre as cinco características criativas avaliadas nessas participações, quatro - *sócio-afetivas, flexibilidade, elaboração e crítica* - obtiveram grau de significância em algum dos períodos comparados, o que sugere ganho sócio-afetivo e cognitivo no desenvolvimento dos jovens com deficiência mental durante o projeto.

A Video-filmagem permitiu observar que os estudantes estabeleceram responsabilidade mútua quanto aos objetivos do projeto; que demonstraram condições de identificar e solucionar problemas; de se defender diante de situações adversas impostas por seus pares; de expressar auto-estima; de exercer auto-analise; de agir com autonomia; de construir novos conceitos; de fazer projetos para o futuro; de compreender convenções sociais; de relacionar vivências do grupo com experiências práticas da vida; de empregar qualidade na realização de tarefas; de corresponder com propostas desafiadoras e atender às altas expectativas de desempenho. Destaca-se que as novidades apresentadas pelos estudantes durante o projeto (interpretadas como importantes pela comparação de repertórios anteriores e posteriores) foram, multidirecionalmente, associadas à situação de grupo, às interações pessoais, à mediação, aos temas e aos recursos da Criatividade utilizados.

Os estudantes demonstraram satisfação com o projeto, avaliando-o de modo positivo, relacionando-o com ganhos na aprendizagem e considerando importante a realização do projeto com outros estudantes.

Os ganhos com a realização do projeto foram recíprocos entre estudantes e profissionais. A professora mencionou ter sido despertada quanto ao interesse para desenvolver novas estratégias, para aprofundar conhecimentos sobre criatividade e empregá-los com seus alunos. Afirmou ter percebido a necessidade de conceder mais tempo para os alunos expressarem suas idéias, de ter mais atenção à linguagem não verbal e a indícios corporais. A pesquisadora ficou alerta quanto à necessidade de dosar a quantidade de atividades para haver melhor aproveitamento das mesmas e conferiu a relevância das estratégias da Criatividade para um serviço de apoio educacional aos alunos com deficiência mental que, apesar das limitações, atendem a propostas desafiadoras.

Também foram identificados fatores prejudiciais no projeto, tais como: presença de barulhos externos; a falta de condições ambientais propícias da escola; a interferência de mães em algumas atividades, o tratamento diferenciado com alguns alunos percebidos como vulneráveis; o tempo reduzido para pensarem e agirem de modo criativo; o planejamento

excedente de atividades, as orientações rápidas de procedimentos de atividades e, sobretudo, a presença de estudante em condições psicológicas muito desviantes da maioria do grupo.

Todavia, não se pode afirmar que os resultados encontrados, relacionados aos estudantes, tenham sido exclusivamente determinados pelo projeto. Certamente, outros fatores contribuíram para que os mesmos apresentassem os ganhos constatados, dentre eles: o trabalho paralelo que a professora vinha realizando; o incentivo e valorização da escola para a realização do projeto; experiências anteriores de participação em grupo de alguns alunos e as características pessoais dos estudantes.

Ainda sobre os ganhos do estudo, ressalta-se que estes não podem ser afirmados como cristalizados no desenvolvimento geral dos estudantes, que também estão submetidos a variadas influências, razão pela qual não podem ser generalizados para outros contextos de intervenção. Considerando que não há outros estudos semelhantes tratando dessa relação - intervenção, criatividade e deficiência mental - são necessárias pesquisas adicionais que possam oferecer condições de comparação, bem como gerar um maior aproveitamento dos recursos da Criatividade em favor do desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, nos seus diversos níveis de intensidade de comprometimento.

Os principais resultados encontrados neste estudo apresentam concordância com Martínez (2003) quando afirma que estratégias criativas podem direcionar a educação da pessoa com deficiência ao desenvolvimento de formações motivacionais, à independência, à segurança, à capacidade de problematização, à auto-valorização, enfim, aos processos psicológicos relacionados ao bem estar e à saúde.

Embora não haja na literatura nacional estudos da área da Criatividade com alunos com deficiência mental, os dados desse estudo convergem com os resultados de pesquisas realizadas por Neves-Pereira (1996) e Dias e cols. (2004) que investigaram efeitos de programas de treinamento de criatividade, concluindo que o estímulo à criatividade pode afetar positivamente desenvolvimento cognitivo de alunos com *dificuldades de aprendizagem*. Os resultados das pesquisas destes estudiosos respaldam o instrumental da Criatividade como sendo de grande eficácia, tanto para fomentar desempenho acadêmico, quanto para favorecer o desenvolvimento geral de estudantes em situação de desvantagem escolar.

Com estudantes com dificuldades de aprendizagem, Neves-Pereira (1996) encontrou ganhos em originalidade verbal e figurativa e em fluência verbal. A estudiosa cita duas pesquisas estrangeiras relacionados à Criatividade e à deficiência mental: o de Ford e Renzulli (1976) - que encontraram efeito significativo do programa de treinamento em criatividade com crianças com deficiência mental sobre flexibilidade, indicando também tendência de crescimento sobre originalidade e fluência; e o estudo de Stasinos (1984) que encontrou ganhos significativos em quase todas as medidas de pensamento criativo e em auto-estima.

Johnson (1990), investigando pensamento criativo entre adolescentes com deficiência mental, com e sem surdez, encontrou índices significativos em desenvolvimento de fluência e de originalidade.

Em comparação com esses estudos, a presente pesquisa também encontrou resultados significativos, principalmente com relação à fluência e à flexibilidade. Ressalva-se que a comparação pode não ser equivalente, devido ao fato do presente estudo ter tido uma configuração diferenciada com relação ao método empregado, à estruturação das atividades e quanto à estratégia de avaliação dos indicadores de criatividade. De modo que, são necessários outros estudos para compreender resultados mais específicos sobre a interferência de programas de criatividade com pessoas com deficiência mental.

Mas, de modo geral, os resultados da presente pesquisa estão em concordância com a literatura corrente quanto: à afirmação de que a criatividade pode ser desenvolvida e estimulada em *todas* as pessoas, sendo que programas voltados a promover criatividade trazem ganhos para seus participantes (Alencar, 1990; Hunsaker, 2005; Neves-Pereira, 1996; Wechsler, 2002); à afirmação de que a criatividade não se desenvolve isoladamente, mas dentro de uma sistêmica rede de fatores, sendo as interações sociais, o confronto de significados culturais e de sentidos pessoais, a mediação do outro mais experiente, os recursos instrumentais e os contextos vivenciais, ferramentas cruciais no trabalho de promoção da criatividade (Martínez, 2004; Moran & John-Steiner, 2003).

Os resultados encontrados sugerem, ainda, que os recursos da Criatividade - compreendidos como exercícios, técnicas, estratégias, indicadores de criatividade e pressupostos da área - são propícios ao trabalho de intervenção educacional com jovens com diagnóstico de deficiência mental, por fomentar e agilizar processos de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Acredita-se que a implementação desses recursos em serviços de apoio educacional especializado pode favorecer não somente o trabalho direto com alunos com necessidades educacionais especiais, mas também ao docente e às famílias, seja por via de orientação pessoal, de grupos de estudo, de co-participação em intervenções mediadas por profissionais com conhecimentos da Criatividade, dentre outras formas. No caso da deficiência mental é bastante comum professores mencionarem dificuldades para lidar na prática, sendo que esta condição se constitui um dos maiores desafios da Educação, não por representar uma grande dificuldade, mas por necessitar de uma grande mudança de foco de visão.

A necessidade de apoio especializado para deficiência mental é consenso na literatura corrente. Estudiosos recorrentemente endossam a necessidade da intervenção precoce, considerada um trabalho indispensável à criança com deficiência mental e de apoio a sua família para potencializar aprendizagem e desenvolvimento, processos de plasticidade cerebral e prevenir prejuízos mais permanentes (Tristão & Feitosa, 2003; Vasconcelos, 2004). Em decorrência disso, vislumbra-se a importância de pesquisadores estarem atentos para o desafio de compreender a relação entre desenvolvimento da criatividade e deficiência mental desde o bebê.

A essencialidade da intervenção precoce, todavia, não reduz a necessidade de investimento em estudos e em serviços de intervenção educacional que possam favorecer o

desenvolvimento de pessoas com deficiência mental em outras faixas etárias, além da infantil. É de alta relevância social buscar retirar jovens e adultos do limbo da inércia educacional pautada por preconceitos sociais que os confina à desesperança e à marginalidade cultural.

Com relação às sugestões específicas deste trabalho para estudos posteriores, visualizam-se três questões: (1) a necessidade de pesquisar os Indicadores Qualitativos de Criatividade, construídos para incentivar, identificar e classificar características criativas, visando avaliar sua aplicabilidade e validade para outros estudos que abordem interações sociais, linguagem e contextos de vivências naturais; (2) a importância de elaborar estudos que busquem melhor compreender as condições necessárias para incentivar o aluno com deficiência mental a desenvolver certas características *sócio-afetivas*, considerando a complexidade e relatividade envolvida com essa dimensão; (3) a necessidade de se realizar estudos voltados a dar maior visibilidade a professores sobre as possibilidades de empregar estratégias práticas para levar o aluno com deficiência mental a desenvolver níveis mais aprofundados de conhecimento formal, de elaboração do pensamento, de flexibilidade, de desenvolvimento do senso crítico, de inserção cultural, sem, no entanto, pretender cobrar-lhe desempenho similar aos seus pares sem deficiência, o que anularia seus direitos à diferença e a uma educação que atenda as suas necessidades específicas.

Por fim, conclui-se que os recursos da Criatividade fomentam desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência mental e favorecem o trabalho de intervenção educacional. Diante deste estudo, torna-se mais evidente a possibilidade de se construir alternativas eficazes para intervir na educação de alunos com deficiência mental, questão que merece atenção do Estado no sentido de estabelecer políticas educacionais *claras* para avançar a qualidade da educação, para inibir o confinamento na retenção escolar a que usualmente estão expostos e para resgatar a cidadania dessa população, historicamente massacrada por processos de exclusão. A adoção de tais medidas poderia redundar na diminuição do ônus do próprio Estado para com as conseqüências sociais e financeiras advindas da situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1988). *Psicologia introdução aos princípios básicos do comportamento*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1990). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003a). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 63-69.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003b). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. & Martínez, A. M. (1998). Barreiras à expressão da criatividade em profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 29-37.
- Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-34.
- Amabile, T. A. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR*. (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Amorim, S. T. S. P. (2000a). Atendimento nutricional no ambulatório de Síndrome de Down do Hospital de Clínicas - UFPR. Em Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Org.), *III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Inclusão como Cumprir este Dever* (pp. 146-149). Curitiba: Paraná.
- Amorim, S. T. S. P. (2000b). Formação e atuação de pediatras e nutricionistas em relação à Síndrome de Down: a dimensão humana. Em Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Org.), *III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Inclusão como Cumprir este Dever* (pp. 136-145). Curitiba: Paraná.
- Aranha, M. S. F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Araújo, A. P. Q. C. (2004). Doenças metabólicas com manifestações psiquiátricas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 6, 285-289.
- Araújo, R. C. T. & Omote, S. (2005). Atribuição de gravidade à deficiência física em função da extensão do acometimento e do contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 241-254.
- Assumpção-Júnior, F. B. & Sprovieri, M. H. (1991). *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon.

- Ayman-Nolley, S. (1992). Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 77-85.
- Ball, M. S. & Smith, G. W. H. (1992). *Analysing visual data*. Thousand Oaks: Sage.
- Bastos, O. M. & Deslandes, S. F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, 389-397.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (P. A. Guareschi, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 2000)
- Bäumli, D. M. (2000). O design e as potencialidades das pessoas afetadas pela Síndrome de Down. Em Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Org.), *III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Inclusão como Cumprir este Dever* (pp. 221-231). Curitiba: Paraná.
- Bertola, D. R., Albano, L. M. J. & Kin, C. A. (2004). Síndromes genéticas e cardiopatia. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo*, 14, 418-428.
- Boy, R., Correia, P. S., Llerena, M. C. M. F & Pimentel, M. M. G. (2001). Síndrome do X Frágil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 59, 83-88.
- Branco, A. U. & Rocha, R. (1998). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 13-22.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.
- Brasil (1995). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (1997). *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2006a). *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2006b). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Brito, A. X. & Leonardos, A. C. (2001). A identidade das pesquisa qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 7-39.

- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 525-535.
- Burak, S.D. (1990). Protección, riesgo y vulnerabilidad. *Adolescência Latinoamericana*, 1, 222-230.
- Campello, C. M. T., Baptista, C. & Menezes, A. W. F. (2001). *Construção de uma política social para os jovens de Salvador: estratégias de combate à violência e pela inclusão social*. Salvador: SEPLANTEC.
- Carneiro, V. L. (2000). Placa palatina em bebês com Síndrome de Down. Em Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Org.), *III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Inclusão como Cumprir este Dever* (p. 256). Curitiba: Paraná.
- Carvalho, E. N. S. & Maciel, D. M. M. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 11, 147-156.
- Chagas, J. F. Aspesi, C. C. & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em M. A. Dessen & A. L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano* (pp.211-226). Porto Alegre: Artmed.
- Chalem, E., Mitsuhiro, S. S., Ferri, C. P., Barros, M. C. M., Guinsburg, R. & Laranjeira, R. (2007). Gravidez na adolescência: perfil sócio-demográfico e comportamental de uma população da periferia de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 177-186.
- Chávez, C. M. F. & Chávez, C. F. (2007). Síndrome frágil X. *Revista Cubana Investigaciones Biomédicas*, 26 (1), 1-8.
- Cramond, B., Mathews-Morgan, J., Bandalos, D. & Zuo, A. (2005). A report on the 40 - year follow-up of the Torrance Testes of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quartely*, 49, 283-291.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M.A. Runco (Org.), *The creativity research handbook* (pp. 227-256). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cropley, A. (2006). Creativity: A social approach. *Roepel Review*, 28, 125-130.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2003). Em: R. K. Sawyer & cols. (Orgs.), *Creativity and development* (pp 186-216). New York: Cambridge University Press.
- Dávila, M. E., Gil, M., Daza, D., Bullones, X. & Ugel, E. (2006). Caries dental on personas con retraso mental y Síndrome de Down. *Rev. Salud Pública*, 8, 207-213.
- Decreto 3956 de 08 de outubro de 2001.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. D. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional*. Campinas: Alínea.

- Dias, T. L., Emuno, S. R. F. & Azevedo-Junior, R. R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9, 429-437.
- Dias, T. L. & Emuno, S. R. F. (2006). Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 69-78.
- Díaz, C. M. P. (2006). *Contaminación en Lima*. [On-line], Disponível: <http://blog.pucp.edu.pe/category/1032/blogid/428>
- Duffy, F. H., Als, H. (1988). Neural plasticity and the effect of a supportive hospital environment on premature newborn. Em J.F. Kavanach (Org.), *Understanding mental retardation* (179-206). Baltimore: Brookes Publishing.
- Duvall, J. C. & Morris, R. J. (2006). Assessing mental retardation in death penalty cases: Critical issues for psychology and psychological practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 6, 658-665.
- Ebrahim, F. (2006). Comparing creative thinking abilities and reasoning ability of deaf and hearing children. *Roepers Review*, 28, 140-147.
- Enuno, S. R. F. & Trindade, Z. A. (2002). Ações de prevenção da deficiência mental, dirigidas a gestantes e recém-nascidos, no âmbito da saúde pública da Grande Vitória - ES. *Psicologia USP*, 13, 107-132.
- Fávero, M. H. (2005a). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 17-25.
- Fávero, M. H. (2005b). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Feldman, D. H. (2003). The creation of multiple intelligences theory. Em R. K. Sawyer & cols. (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 139-185). NY: Oxford University Press.
- Fontes, J. A. S. (2002). *Lesão cerebral: causas e prevenção*. Brasília: CORDE.
- Fleith, D. S. (1990). *Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 143-157). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.

- Fleith, D. S. & Costa-Júnior, A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? Em M. A. C. Dessen & A. L. Costa-Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-52). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S. & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, 373-386.
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7, 81-95.
- Gomes, A. F & Amorim, S. T. S. (2000). Consumo alimentar e avaliação nutricional das crianças com Síndrome de Down em idade pré-escolar. Em Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Org.), *III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Inclusão como Cumprir este Dever* (pp. 180-187). Curitiba: Paraná.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico Cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201-210.
- Gupta, A. R. & State, M. W. (2006). Autismo: genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 29-38.
- Gusmão, F. A. F., Tavares, E. J. M. & Moreira, L. M. A. (2003). Idade materna e Síndrome de Down no nordeste do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 973-978.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em Z. A. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.
- Hunsaker, S. L. (2005). Outcomes of creativity training programs. *Gifted Child Quarterly*, 49, 292-299.
- Inlow, J. K. & Restifo, L. L. (2004). Molecular and comparative genetics of mental retardation. *Genetics*, 166, 835-881.
- Jaccard, J., Dodge, T. & Dittus, P. (2003). Do adolescents want to avoid pregnancy? *Journal of Adolescent Health*, 33, 79-83.
- Jannuzzi, G. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Jin, P., Zarnescu, S. C., Ceman, S., Nakamoto, M., Mowrey, J., Jongens, T. A., Nelson, D. L., Moses, K. & Warren, S. (2004). Biochemical and genetic interaction between the fragile X mental retardation. *Nature Neuroscience*, 7, 113-117.

- Johnson, R. A. (1990). Creative thinking in mentally retarded deaf adolescents. *Psychological Reports*, 66, 1203-1206.
- Karnebeek, C. D. M., Jansweijer, M. C. E., Leenders, A. G. E., Offringa, M. & Hennekam, C. M. (2005). Diagnostic investigations in individuals with mental retardation: A systematic literature review of their usefulness. *European Journal of Human Genetics*, 13, 6-25.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Klein, V. C. & Linhares, M. B. M. (2006). Prematuridade e interação mãe-criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 11, 277-284.
- Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA.
- Knobel, M. & Medeiros-Neto, G. (2004). Moléstias associadas à carência crônica de iodo. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia Metabólica*, 48, 53-61.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte em resiliência*. Washington, DC: Organização Panamericana de la Salud.
- Kronbauer, J. F. D. & Meneghel, S. N. (2005). Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. *Revista de Saúde Pública*, 39, 695-701.
- Lewin, G. L. (1993). Uma inclusão na zona de desenvolvimento proximal: o resgate da organização dialógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 387-400.
- Lilly, F. R. & Bramwell-Rejskind, G. (2004). The dynamics of creative teaching. *Journal of Creative Behavior*, 38, 102-124.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 9, 3-24.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 15, 245-251.
- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa, Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.137-155). Petrópolis: Vozes.
- Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. Em R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). New York: Cambridge University Press.
- Macedo, C. S., Andreucci, L. C. & Montelli, T. C. B. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socioeconômica desfavorecida. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62, 852-857.
- Machado de Moraes, A. M. S., Magna, L. A., Marques-de-Faria, A. P. (2006). Prevenção da deficiência mental: conhecimento e percepção dos profissionais de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, 685-690.

- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia, 9*, 63-75.
- Maia-Filho, H. S., Costa, C. R. M. & Gomes, M. M. (2006). Epilepsia e saúde mental na infância. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology, 12*, 79-88.
- Maia, M. G. L., Caboclo, L. O. S. F., Carrete-Jr, H., Garzon, E., Sakamoto, A. C. & Yacubian, E. M. T. (2005). Fusos extremos na era da ressonância magnética: características clínicas, eletrográficas e de neuroimagem. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology, 11*, 163-169.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños e adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Mariani, M. F. M. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 27-35.
- Marques, C. A. (1998). Implicações políticas da institucionalização da deficiência. *Educação & Sociedade, 19*, 105-122.
- Martins, L. A. R. (1996). Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. *Integração, 6*, 27-32.
- Martínez, A. M. (2001). La interrelación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteira* (pp. 43-57). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2003). Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? *Linhas Críticas, 9*, 73-86.
- Martínez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. Em: A. M. Martínez & L. M. Simão (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano, diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 77-99). São Paulo: Thomson.
- Martínez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? Em M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- Matos, D. R. & Fleith, D. S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 10*, 109-120.
- Mattar, R., Abrahão, A. R., Neto, J. A., Colas, O. R., Schroeder, I., Machado, S. J. R., Mancini, S., Vieira, B. A. & Bertolani, G. B. M. (2007). Assistência multiprofissional à vítima de violência sexual: a experiência da Universidade Federal de São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública, 23*, 459-464.

- McAlister, A. (1998). *La violencia juvenil en las amélicas : estudios inovadores de investigación, diagnostico y prevención*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- McCoy, J. M., Evans, G. W. (2002). The potential role of the physical environment in fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 14, 409-426.
- McCluskey, K. W., Backer, F. A. & McCluskey, L. A. (2005). Creative problem solving with marginalized populations: Reclaiming lost prizes through in-the-trenches interventions. *Gifted Child Quartely*, 49, 330-341.
- Menezes, T. C., Amorim, M. M. R., Santos, L. C. & Faúndes, A. (2003). Violência física doméstica e gestação: resultados de um inquérito no puerpério. *RBGO*, 25, 309-316.
- Michael, W. B. & Wright, C. R. (1989). Psychometric issues in the assessment of creativity. Em J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynold (Orgs.), *Handbook of creativity* (pp. 33-51). New York: Plenun Press.
- Monteiro, L. T. B. & Cândido, L. M. B. (2006). Fenilcetonúria no Brasil: evolução e casos. *Revista de Nutrição*, 19, 381-387.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making. Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. Em R. K. Sawyer & cols. (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 61-89). New York: Cambridge University Press.
- Moreira, F. R. & Moreira, J. C. (2004a). Os efeitos do chumbo sobre o organismo humano e seu significado para a saúde. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 15, 119-129.
- Moreira, F. R. & Moreira, J. C. (2004b). A importância da análise de especiação do chumbo em plasma para a avaliação dos riscos à saúde. *Química Nova*, 27, 251-260.
- Murock, M. C. (2005). Ellis Paul Torrance (October, 1915 - July, 2003) in his words... *Journal of Creative Behavior*, 39, 69-73.
- Neumeister, K. L. & Cramond, B. (2004). E. Paul Torrance. *American Psychology*, 59, 179.
- Newman, J. M. (2000). Action research: A brief overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 1-5.
- Neves-Pereira, M. S. (1996). *Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Nicolaides, K. H., Duarte, L. B. & Marcolim, A. C. (2007). Rastreo para anomalias cromossômicas no primeiro trimestre da gestação. *Revista Brasileira de Ginecologia*, 29, 647-653.
- Novaes, M. H. (1977). *Psicologia da criatividade*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1972)

- Novaes, M. H. (2001). Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa. Em Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida*. Campinas: Alínea.
- Oech, R.V. (1999). *Um toque na cuca*. São Paulo: Cultura.
- Omote, S. (1979). Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco, 1*, 113-121.
- Omote, S. (1999). Deficiência: da diferença ao desvio. Em E. J. Manzini & P. R. Brancatti (Orgs.), *Educação Especial e Estigma* (pp. 3-21). Marília: NAC Publicações.
- O'Quin, K. & Derks, P. (1997). Humor and creativity: A review of the empirical literature. Em M. A. Runco (Org.), *The creativity research handbook* (pp. 227-256). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Organização Mundial de Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Padula, N. A. M. R., Abreu, M. H., Miyazaki, L. C. Y. & Tomita, N. E. (2006). Intoxicação por chumbo e saúde infantil: ações intersetoriais para o enfrentamento da questão. *Cadernos de Saúde Pública, 22*, 163-171.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Prentky, R. (1989). Creativity and psychopathology: Gamboling at the seat of madness. Em J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynold (Orgs.), *Handbook of creativity* (pp. 243-270). New York: Plenum Press.
- Puccio, G. J., Wheeler, R. A. & Cassandro, V. J. (2004). Reactions to creative problem solving training: Does cognitive style make a difference? *Journal of Creative Behavior, 38*, 192-213.
- Ramos, A. J., Rocha, A. M., Costa, A. D. M., Benicio, A. V. L., Ramos, A. L., Silva, C. R., Carvalho, C. R. & Melo, C. L. (2003). Avaliação do programa de rastreamento de doenças congênitas em Campina Grande - PB, Brasil. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia Metabólica, 47*, 280-284.
- Raymond, F. L. & Tarpey, P. (2006). The genetics of mental retardation. *Human Molecular Genetics, 15*, 110-116.
- Remígio, M. C., Leal, D., Barros, E., Travassos, S. & Ventura, L. O. (2006). Achados oftalmológicos em pacientes com múltiplas deficiências. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, 69*, 929-932.
- Rose, D. (2002). Análise de imagens em movimento. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.343-364). Petrópolis: Vozes.
- Ropers, H. H. & Hamel, B. C. J. (2005). X-linked mental retardation. *Nature Publishing Group, 6*, 46-56.

- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 281-293.
- Rubinstein, E. (1999). Da reeducação para a psicopedagogia, um caminhar. Em E. Rubinstein (Org.), *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos* (pp. 17-39). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Runco, M. A. & Charles, R. E. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. Em M. A. Runco (Org.), *The creativity research handbook* (pp. 115-152). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002). Parents and teacher's implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427-438.
- Santos, A. T. (1995). *Estudo da criatividade no Brasil: Análise das teses de mestrado/dissertações em psicologia e educação (1970/1993)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in creativity and development. Em R. K. Sawyer & cols. (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 12-60). New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Schacter, J., Thum, Y. M. & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students's achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40, 47-64.
- Schwartzman, J. S. (2003). Síndrome de Rett. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25, 110-113.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004a). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004b). Types of creativity training: Approaches and their effectiveness. *Journal of Creative Behavior*, 38, 149-179.
- Selby, E. C., Shaw, E. J. & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49, 300-314.
- Shore, R. (2000). *Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Silva, A. S. (2005). Desvelando o sentido da deficiência mental: uma leitura psicanalítica. *Mental*, 4, 133-141.
- Silva, M. F. M. C. & Kleinhaus, A. C. S. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 123-138.
- Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 133-141.

- Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 79-88.
- Slap, G. B. (2001). Conceitos atuais, aplicações práticas e resiliência no novo milênio. *Adolescência LatinoAmericana*, 2, 173-176.
- Smolucha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 69-75.
- Spink, P. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, 15, 18-42.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman.
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. Em R. K. Sawyer & cols. (Orgs.), *Creativity and development* (pp. 91-138). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Tarek, M. (2005). The baby with Down Syndrome. *The Fetus and Newborn. ASJOG*, 2, 362-365.
- Tristão, R. M. & Feitosa, M. A. G. (2003). Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de Psicologia*, 8, 459-467.
- Tsiouris, J. A. & Brown, W. T. (2004). Neuropsychiatric symptoms of Fragile Syndrome. *CNS Drugs*, 18, 687-703.
- Tunes, E. (2003). Por que falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, 9, 5-12.
- Tunes, E. & Bartholo, R. (2006). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em: M. C. V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- Tunes, E., Rangel, R. B. & Souza, J. A. (1992). Sobre a deficiência mental. *Integração*, 4 (10), 10-12.
- Vasconcelos, M. M. (2004). Retardo mental. *Jornal de Pediatria*, 80, 429-431.
- Vergnaud, G. (2003). A gênese dos campos conceituais. Em E. P. Grossi (Org.), *Por que ainda há quem não aprende?* (pp. 21-60). Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L. S. (1995). *Fundamentos de defectologia*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Criatividade e saúde mental: desafio à família e à escola. Em A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 29-52). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (1999). *Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas: Papirus.

- Waggoner, K. & Griffith, A. (1998). Parent involvement in education: Ideology and experience. *Journal for a Just and Caring Education*, 4 (1), 65-77.
- Wechsler, S. M. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro Pleno.
- Wechsler, S. M. (2004). *Avaliação da criatividade por palavras. Teste de Torrance versão brasileira*. Campinas: Impressão Digital do Brasil.
- Zanella, A. V., Lessa, C. T. & Da Ros, S. Z. (2002). Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuição às reflexões sobre grupos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 211- 218.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*, 16, 135-145.
- Zanella, A. V. & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2004). *Psicologia em Estudo*, 10, 305-316.
- Zilbovicius, M., Meresse, I. & Boddaert, N. (2006). Autismo: neuroimagem. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 21-28.

Referências de imagens utilizadas nos gráficos:

- Esfera brinquedo Lego [On-line]. Disponível: <http://mathworld.wolfram.com/Sphere.html> >
- Esfera palitos de fósforo [On-line]. Disponível: <http://bib.lcg.ufrj.br/cgal31/Triangulation>
- Esfera multicolor [On-line]. Disponível: www.mxstudio.com.br/webgerenciador/colunas
- Esfera prateada [On-line]. Disponível: <http://warp.povusers.org/pics/Sphere.jpg>
- Esfera de vídeos [On-line]. Disponível: <http://oppositionart.com/images/sphere>

ANEXOS

Anexo 1 - Formulário de autorização institucional para realização do projeto.

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Brasília, ____/____/____

À Diretoria de Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do DF

À Diretoria Regional de Ensino de ____ (nome da cidade) _____

À Direção _____ (nome da escola) _____

Prezados responsáveis,

Eu, Marisa Maria Brito da Justa Neves, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade de Brasília, venho solicitar autorização para que a aluna Cristina Martins Siqueira (matrícula - FUB 04/43000), atualmente cursando o terceiro semestre do mestrado, possa realizar um projeto de desenvolvimento da criatividade no _____ (nome da escola) _____, com os alunos da Classe Especial para Maiores de 14 anos, turno vespertino, com duração de sessenta horas. Informo também que a referida aluna é professora desta Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Atenciosamente,

Anexo 2 - Autorização dos pais para participação dos alunos em projeto e em pesquisa.

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-graduação em Psicologia - Mestrado
Orientadora: Marisa Maria Brito da Justa Neves
Orientanda: Cristina Martins Siqueira

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados responsáveis,

Comunico a intenção de realizar na Classe Especial para maiores de 14 anos, turno vespertino, do _____ (nome da escola) _____, uma pesquisa que visa o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dos estudantes por meio de estratégias da Psicologia da Criatividade.

A pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado da psicóloga Cristina Martins Siqueira, e está prevista para iniciar no mês de maio, ocorrendo em dois encontros semanais. A professora da turma também participará dos encontros, sendo, porém, da psicóloga, a inteira responsabilização pelo projeto. Os encontros ocorrerão, preferencialmente, as terças e quintas, à tarde, podendo haver alguma alteração devido a feriado ou outra necessidade eventual.

Em função do caráter acadêmico do projeto, pretende-se utilizar registros como: gravações, fotografias ou filmagens. Nenhum desses materiais, entretanto, será divulgado sem consentimento prévio dos participantes e de seus responsáveis.

Diante do exposto, solicito autorização para que o aluno (a):

participe da referida pesquisa, com ciência e concordância de seus responsáveis:

.....

.....

_____, _____ de _____ de _____

Obs.: a assiduidade do aluno (a) será de fundamental importância ao funcionamento do projeto. Faltas ou atrasos poderão prejudicar o andamento e a seqüência das atividades propostas.

Grata pela colaboração e à disposição para quaisquer esclarecimentos,

Cristina Martins Siqueira

Anexo 3 - Proposta aos pais de trabalho conjunto.

Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Psicóloga: Cristina Martins Siqueira

PROPOSTA DE TRABALHO CONJUNTO

Considerando que o desenvolvimento do educando é muito favorecido pelo trabalho conjunto entre a escola e a família, foi que surgiu a idéia da proposta da participação da família no projeto de pesquisa da Criatividade na intervenção em grupo.

Um largo campo de estudos mostra que o envolvimento dos pais na escola é considerado fator importante para o sucesso do aluno. Quando o envolvimento dos pais aumenta, aumenta também o desenvolvimento escolar dos alunos. A presença e o acompanhamento familiar do processo de escolarização do filho têm também eficiência na solução de problemas que ocorrem na escola, bem como na prevenção deles. Cada vez mais é necessário à família estar próxima e trabalhando em parceria com a escola.

Num mundo em que a educação pode, indiscutivelmente, ser favorecida por meio de recursos tecnológicos (cuja maioria da população não tem o devido acesso), a família precisa entrar com toda sua potencialidade para fomentar a educação de seus filhos.

O sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Brasil, é ainda um desafio aberto. Desafio este, somente contemplado com esperança através de um esforço de construção, social e político, conjunto. Nesta construção, o trabalho em parceria entre a escola e a família é indispensável e essencial.

Diante da relevância e complexidade deste desafio, venho convidar os pais para participarem de um trabalho breve, contando de três encontros, onde serão discutidos temas relacionados ao desenvolvimento da criatividade de alunos com comprometimento intelectual.

Caso haja possibilidade de participação, por gentileza, marque uma das opções de horário:

- Reuniões à noite das 19:30 às 21:30
- Reuniões aos sábados de manhã das 09:30 às 11:30
- Possibilidade de participar em qualquer dos horários
- Impossibilidade de participar dos encontros

PAI: _____

MÃE: _____

OUTROS RESPONSÁVEIS: _____

FONES: _____





Obs.: os encontros serão realizados no _(local)_. As datas serão comunicadas com antecedência.

Atenciosamente, Cristina Martins Siqueira

Anexo 4 - Plano geral do projeto de intervenção em grupo.

CRIATIVIDADE NA INTERVENÇÃO EM GRUPO	
LOCAL: DATA:	P L A N O
OBJETIVO GERAL: <p style="text-align: center;">Desenvolver mais a criatividade que todos têm</p> OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Melhorar <ul style="list-style-type: none"> ♠ Fluência ♠ Flexibilidade ♠ Elaboração ♠ Crítica ♠ Originalidade ♣ Auto-estima ♣ Autonomia ♣ Reciprocidade ♣ Humor ♣ Interações pró-sociais 	TEMAS E SUBTEMAS: Criatividade: Conceito - Importância - Características criativas - Criatividade no dia-a-dia - Criatividade nas mudanças sociais - Barreiras que atrapalham a criatividade Cidadania: Origens - referências pessoais - direitos e contribuições sociais - dependência e autonomia - participação social - papéis sociais - público e privado - interação social e reciprocidade Escola: Micos na escola - participação na escola - diferença na escola - Escola local de oportunidades - preconceito e discriminação na escola Significado de estudar na vida presente e para o futuro Amizade: Amizades de infância - diferença entre colega e amigo - amizades que mudam - barreiras - amizade e inimizade entre irmãos Namoro: Pegar - ficar - namoro imaginário - namoro e escolha - namoro e reciprocidade - diferenças do namoro entre as idades Drogas: Propagandas enganosas - comércio de drogas - drogas e escolha - naturalistas, moderados e inveterados com relação ao consumo de álcool - fumantes ativos e fumantes passivos Violência: Classificação das violências - violência com os direitos humanos - violência doméstica - crime de abuso sexual Televisão: Televisão e comércio - televisão e lazer - propagandas criativas - televisão e violência - televisão e o tempo da vida Amor: Relações românticas e não românticas - amor e sexualidade - o direito de amar - amor e felicidade - amor e sofrimento - casamento e escolha Morte: Diferentes nomes da morte - velório e rituais de enterro - crenças sobre a morte - perda de pessoas queridas - morte da mãe e do pai
RECURSOS DA CRIATIVIDADE Tempestade de idéias | Exploração de imaginação | Socialização de resultados Diferentes usos | Associação de idéias através de apoio de imagens de vídeo Analogias | Discussão expecta | Atividade de completar lacunas Relações forçadas Exploração de tato, olfato, audição e paladar | Comunicação gestual | Invenção Relaxamento | Exercícios de percepção visual | Solução de problemas | Adivinhação Análise crítica de música | Dramatização | Visualização de situações futuras	

Anexo 5 - Exemplo de um planejamento semanal.

CRÍTIKA VIDA NA INTERVENÇÃO EM GRUPO		
ENCONTRO 03	P L A N E J A M E N T O	10 de maio
<p>1-TEMA/SUBTEMA Cidadania Referências pessoais Dependência - Autonomia Documentos de identificação</p> <p>2-OBJETIVOS DO ENCONTRO</p> <p>Chamar atenção quanto à primordialidade da família na sobrevivência do ser humano. Discutir as origens parentais, temporais, geográficas e culturais.</p> <p>Discutir os possíveis significados do termo identidade.</p> <p>Incentivar a tomada de consciência da dependência das pessoas umas das outras, do "mundo ao redor", dos recursos sociais.</p> <p>Incentivar percepção da tendência das pessoas buscarem liberdade, independência, fazerem escolhas, almejem conquistas futuras.</p>	<p>5-RETOMADA DE ASSUNTOS ANTERIORES [20 min.] Criatividade na sociedade. Mudanças discutidas (condição da mulher, restrições aos homens; transportes, tecnologia)</p> <p>6-DETALHAMENTO DE PROCEDIMENTOS DO DIA</p> <p> Atividade de imaginação sobre história de vida do bebê abandonado [20 min.] Com "bebê" (boneco) em cima do mapa, imaginar possíveis referências e conseqüências de seu abandono Quem é ele? O que se pode saber sobre ele olhando? O que poderá acontecer se passar alguém e pegá-lo, e o <u>contrário</u>? De que profissionais precisou para nascer? De que precisará para sobreviver? (Ponderar sobre a anterioridade do mundo e das outras pessoas com relação ao nascimento do bebê. Enfatizar a primordialidade do afeto, dos cuidadores, das origens, referências - quem são os pais, onde e quando nasceu, de que se alimentará...)</p> <p> Exercício de percepção de pertencimento e de classificação [10 min.] Que referências todos na sala têm em comum? Em que grupo todos podem ser encaixados além de brasileiros? Que subgrupos podem ser encontrados entre as pessoas da sala com relação às referências (nordestinos, vegetarianos) Onde estamos? (Onde está a sala? ... A escola?... cidade..., país...) De quem estamos dependendo no momento atual?</p> <p> Análise apoiada da música "Preto Ferreira" e brincadeira de inventar ≠ movimentos ao ritmo do Samba [50] Discussão: É preferível CDs com, ou, sem as letras das músicas? Para que as letras? O que pode acontecer se alguém ficar cantando sem pensar sobre o que está repetindo? (Diferenciar ouvir de analisar uma música) Contar curiosidades sobre Martinho da Vila, a história da música Preto Ferreira e sobre a origem do samba. Escuta livre da música. Análise por partes. (Atentar para a necessidade de concentração e autocontrole das dispersões) Discussão: Quem são os pais do Preto? Qual sua nacionalidade? Qual será seu primeiro documento? Quando nascer dependerá de outras pessoas para que? Como poderá ter independência na vida adulta? Quem escolherá sua profissão? Brincadeira - cada aluno faz um movimento ao ritmo da música, os outros imitam (Não vale repetir criação do colega)</p> <p> Exercício de elaboração de um registro de nascimento (Depois do recreio) [40 min.] Quem na sala não tem Certidão? Por que todos têm? Que outros documentos podem identificar as pessoas Divisão da turma (solicitar que a turma calcule o número de duplas) Distribuir boneco para a dupla e solicitar: "fazendo de conta que são os Responsáveis, preencham a Certidão da criança Socialização da produção. Cada dupla apresentará o registro, justificando os sobrenomes, locais e datas que inventou</p>	<p>7-FRASE DO DIA (lida por aluno)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>"Descobri que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas" (Gonzaouinha)</p> </div> <p>8-OBSERVAÇÕES GERAIS</p> <p>Faltaram o Nei e a Ana Gil trouxe o Cd do Latino, Ugo começou a dançar na sala na hora do recreio. Decidimos imitar e a atividade de inventar movimentos continuou. Rut não quis inventar Analisamos também a música Bundalê. Não estava previsto. Foi muito rico. Alto envolvimento Nenhum aluno sabia o que significava o "AP" da música que cantava Houve bastante confusão quanto a conceitos de cidade, estado, região, país... Desistimos da frase do dia devido a questões de tempo Não houve encontro hoje com Vera em função de problemas pessoais. Remarcamos para o dia 12/05 Vera não conseguiu o mapa do mundo, reclamou da precariedade dos materiais da escola. Trabalhamos somente com o mapa do Brasil</p>
<p>3-RECURSOS ESTIMULADORES DA CRIATIVIDADE</p> <p>Discussão expecta Visualização de situações futuras Criação de movimentos diferentes</p>	<p>Exploração de imaginação e fantasia Análise de música Socialização de resultados</p>	<p>4-MATERIAIS</p> <p>Bonecos (um negro, um branco, menino e menina) Folha de exercício "Nossa Primeira Identificação" Música "Caminhos do Coração" - Gonzaguinha</p> <p>Mapa Mundi/Mapa do Brasil (grandes) Música "Preto Ferreira" - Martinho da Vila</p>