



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Karen Geisel Domingues

PROMETEU EM SALA DE AULA

O Professor e sua Representação Social do Aluno Criativo

Brasília - DF
2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E ECOLOGIA HUMANA

PROMETEU EM SALA DE AULA
O Professor e sua Representação Social do Aluno Criativo

Karen Geisel Domingues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora:

Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Brasília – DF
Novembro/2008

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Esta dissertação foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

**Prof^a. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**

**Prof^a. Dra. Inês Maria M. Z. Pires de Almeida
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília**

**Prof^a. Dra. Ângela Maria de Oliveira Almeida
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília**

**Prof^a. Dra. Sandra Maria Baccara Araújo
FACIS – Psicologia – UniCeub**

*Este trabalho é dedicado
a todas as mulheres-educadoras de minha família e
aos homens de minha vida:
meu pai, meus filhos e meu marido.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de um trabalho conjunto, no qual várias pessoas participaram de formas diferenciadas. Então, agradeço...

... aos meus pais, Lydia e Roberto, aos meus filhos, Lucas e Gabriel, ao meu marido Getúlio pelo incentivo que sempre me deram.

... a minha sogra, Eda, que me impulsionou em direção à vida acadêmica.

... as minhas colegas de mestrado, Suely, Ariana e Vília que permitiram que dividisse com elas horas felizes e horas menos felizes durante esses dois anos de aprendizado.

Agradeço muitíssimo...

... a minha orientadora Professora Dra. Teresa Cristina pelo auxílio nos momentos de dúvida e pela confiança que depositou em minhas escolhas.

... à Professora Dra. Inês Maria, por me contagiar com sua paixão pelo conhecimento e por sua escuta tão delicada à alma de seus alunos.

... à professora Dra. Ângela Almeida, e sua pesquisadora Danielle Coenga, por nos receber no Laboratório de Pesquisa de Representações Sociais, proporcionando nosso acesso ao programa Evoc e nos orientando na análise das informações.

Sandra Baccara, obrigada por sua presença e por sua contribuição ao *meu engatinhar e brincar* na teoria psicanalítica de Winnicott.

Obrigada a todos os professores presentes hoje na banca, por sua disponibilidade de tempo, de atenção e de conhecimento.

Por fim, lembro e agradeço a todos àqueles que participaram dessa pesquisa, pelo interesse, pela boa vontade, por compartilhar sua experiência de vida, enfim, por tudo que colocaram à disposição da pesquisadora.

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir para a discussão de questões ligadas a relação professor-aluno a partir do conhecimento e análise do conteúdo das representações sociais dos professores sobre criatividade e o aluno criativo. Durante a pesquisa, verificamos quais são os aspectos positivos e negativos atribuídos ao aluno criativo, examinamos a provável relação entre ato criativo e ato transgressor e averiguamos quais as práticas educativas no manejo do aluno criativo pelo professor. O referencial teórico utilizado foi o da Teoria das Representações Sociais juntamente com a Psicanálise. A pesquisa foi realizada com 81 professores da 2ª. Fase do Ensino Fundamental (6º. ao 9º. ano), de dois tipos de instituições de ensino: escolas particulares e escolas da rede pública. Os instrumentos empregados na coleta de dados foram o questionário de associação livre e a entrevista semi-estruturada. Utilizamos o programa Evoc para organização dos dados obtidos nos questionários e a organização das informações coletadas nas entrevistas ocorreu por meio da proposta de análise de conteúdo de Bardin. A análise dos resultados indicaram a existência de um campo comum das RS em que surge a representação da criatividade e do aluno criativo. A criatividade é percebida como curiosidade, ousadia e espontaneidade, como processo de inovação, capacidade de olhar de forma nova um evento ou conteúdo. O campo das RS do aluno criativo, por sua vez, aparece provavelmente como estrutura fluída e pouco estável, onde a representação desse aluno surge combinada a RS do bom aluno e do aluno ideal. A partir da teoria da psicanálise concluiu-se que, a transgressão pode ser considerada parte do processo criativo para o aluno, tanto em relação a ações e produções no mundo social quanto à criação da própria identidade do indivíduo. Ao final da pesquisa, confirmou-se então, que: (1) há um campo comum das RS sobre criatividade e aluno criativo; (2) há relação entre ato criativo e transgressão; (3) existem aspectos negativos, positivos e ambivalentes atribuídos ao aluno criativo; (4) existe a influência da formação acadêmica e a história de vida do professor sobre o seu lidar com o aluno criativo.

ABSTRACT

The present study aims to discuss questions on the relationship between teacher and student using the knowledge and analysis of the camp and contend of social representation of creativity and creative pupil. During the research we verified the positive and negative aspects about the behavior of this student, we examined if there were relation between creative and transgressor behavior. Our study was methodologically oriented by the Social Representation Theory and Psychoanalysis. We had eighty one subjects, teachers of second phase of the fundamental level (6th year to 9th year) from two different types of schools: particular and public schools. The instruments applied on the research were: free association questionnaire and semi-structure interview. The results pointed out that there is a common filed of the social representation around creativity and creative pupil. Creativity is perceived as curiosity, daring and spontaneity, as innovation process and ability to watch things in a different way. The creative pupil appears as one who is interested, enquiring, participative, good observer, cooperative and innovator, the same attributes given to the ideal pupil. From the psychoanalysis theory about creativity we conclude that transgression may be part of the creative process for the student. It was verified that: (1) there is a common field on SR about creativity and creative pupil; (2) there is relation between creative act and transgression; (3) there are positive, negative and ambivalent aspects presented by the teacher towards creative pupil; (4) there are academic and life story background of the teachers influencing the dealing with the creative pupil.

S U M Á R I O

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Introdução	1

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<u>CAPÍTULO I: CRIATIVIDADE</u>	6
1.1 Mito de Prometeu	6
1.2 Criatividade: conceito, definições e teorias	11
1.3 Teoria psicanalítica de Winnicott sobre criatividade	14
1.4 Criatividade e transgressão	17
1.4 Adolescência e criatividade no contexto educacional	19
<u>CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO</u>	23
2.1 Teoria das Representações Sociais	23
2.1.2 Função das RS	25
2.1.3 Condições de emergência das RS.....	26
2.1.4 Teorias complementares	26
2.1.4 Representações sociais em educação.....	32
2.2 Teoria psicanalítica	37
2.2.1 Considerações teóricas	37
2.2.2 Psicanálise e Winnicott.....	40
2.2.3 Psicanálise e educação.....	43
2.3 Conceito de representações na TRS e na Psicanálise – um encontro	45

PARTE II: A PESQUISA

<u>CAPÍTULO III: METÓDO</u>	50
3.1 Método	51
3.2 Sujeitos	52
3.3 Instrumentos	52
3.4 Procedimentos da coleta de dados.....	53
3.5 Procedimento de análise de dados	55
<u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	61
4.1 ESTUDO 1	61
4.1.1 Estrutura das representações sociais	61
4.1.2 Prováveis elementos centrais e periféricos das RS sobre criatividade.....	62
4.1.3 Prováveis elementos centrais e periféricos das RS sobre o aluno criativo	67
4.2 ESTUDO 2	74
4.2.1 Análise de conteúdo das entrevistas	74
Questão 1 - Normas e regras para o aluno criativo	76
Questão 2 - Transgressão no aluno criativo	78
Questão 3 - Comportamentos que desagradam o professor	80
Questão 4 - Comportamentos que agradam o professor	82
Questão 5 - Facilidades no relacionamento professor-aluno criativo	84
Questão 6 - Dificuldades no relacionamento professor-aluno criativo	86
Questão 7 - Manejo do aluno criativo	89
Questão 8 - Grupo em relação ao aluno criativo	92
4.3 Resultados à luz da teoria da criatividade de Winnicott	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como protagonista um dos descendentes de Prometeu – o aluno criativo. Indivíduo que, ao dar expressão à criatividade, muitas vezes agride o grupo ao qual pertence. Quem é esse jovem deus que traz em si a mudança, o novo, o sopro da imaginação que transforma e engendra soluções inovadoras?

Sociedade, Educação e Criatividade

A educação no século XXI se descobre, mais do que nunca, com necessidade de servir à sociedade como instrumento de desenvolvimento de potencialidades, de atitudes e de comportamentos criativos para que o indivíduo possa se posicionar no mundo.

Ao estudarmos o ambiente escolar, damos-nos conta de que esse microcosmo representa e traz em si o macrocosmo, o próprio mundo e sua civilização, com as leis de ruptura e de equilíbrio.

A educação pode provocar conflitos e vivências de situações paradoxais. No contexto educacional existe, por vezes, um programa caricato de moralização e construção dos indivíduos. Se, por um lado, a escola se estrutura com o objetivo de formar um ser humano afetivo-cognitivo ideal, alimentando a ilusão de que tal coisa seja possível, por outro lado exige capacidade de criação e inovação do jovem em desenvolvimento. Tais exigências podem torná-lo um adulto com capacidade de realização e auto-realização ou, pelo modo performático e estereotipado que informações e conhecimento foram transmitidos, podem levar este mesmo jovem a desajustes sociais e individuais.

De acordo com Alencar (2001), a educação estimula o medo de errar e de fracassar, reforçando o medo do ridículo e da crítica. Essa mesma educação entende a fantasia como perda de tempo e cultiva atitude negativa com relação ao arriscar e ao criar, deixando de lado o recurso mais rico do aluno, a imaginação.

O espaço da escola precisa ser revisto em seus conteúdos e métodos, na formação de seus professores, na criação de currículos e na manutenção e criação de normas. As portas das instituições educacionais vêm se abrindo, e pesquisas que exploram a diversidade do ser aluno, despontam a fim de explicitar as questões que comicham por trás das portas das salas de aula. Alguns trabalhos nos chamaram atenção por enfatizar a diferença e a pluralidade de comportamentos que se fazem presentes hoje no processo ensino-aprendizagem e que ajudam nossa compreensão sobre o funcionamento da instituição Escola e sua relação com seus integrantes – alunos e professores: *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio* (SANTOS, 2008); *Representações sociais dos professores de alunos hiperativos incluídos em escolas da rede pública estadual de Santa Maria/RS* (LUFT, 2007); *Representações sociais sobre criatividade construída por professores e alunos* (VIEIRA, PEREIRA e SILVA, 2008).

Mas persiste um hiato em sala de aula, existe uma dimensão imaginal e simbólica que ainda tem dificuldade em ser observada e compreendida. E o desconhecimento ou pouca percepção dessa dimensão leva a imposição de modismos ou tradicionalismos que promovem a perpetuação do sofrimento dos profissionais da educação e dos alunos, da exclusão de capacidades e oportunidades de crescimento e da falta de *alma* no processo ensino-aprendizagem. E o que vem a ser alma?

Acreditamos que alma na educação seja a paixão que existe no educador em acompanhar o “florescer” de seus alunos para o conhecimento, frase dita por uma professora de biologia durante sua entrevista. Alma é a paixão desses alunos ao desejar o conhecimento. A alma passa a ser a própria vida atraindo o saber, a emoção do homem em transcender o conhecido e se projetar à conquista do novo.

No presente trabalho, o termo alma parecerá como sinônimo de criatividade – a geradora de sentido, de conhecimento, a promotora da discórdia e da paz. Ouvi-la é, nesse sentido, aprofundar-se na subjetividade do indivíduo em sua relação com o meio.

Diante da subjetividade, não pudemos evitar o convite à psicanálise.

Por meio de nossa experiência com a teoria psicanalítica, propomos uma parceria com a Teoria das Representações Sociais, a fim de enriquecer a compreensão dos processos a serem observados.

A psicanálise provoca a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, ao afirmar que o ideal de homem não pode ser o indivíduo despido de suas características humanas. Apresenta a possibilidade do repensar sobre cultura e tradição, medidas e cuidados em sua transmissão para não inibir a criatividade de seus receptores.

Privilegiamos em nosso estudo a fase da adolescência – entre 11 e 14 anos – desejando enfatizar, nesse período, o movimento de necessidade crescente de autonomia, independência e de intensa construção e revelação de identidade pela qual esse indivíduo passa. Ao mesmo tempo em que esse jovem se lança à individualidade, encontra-se ainda marcado pelo final de laços de dependência infantil aos pais e professores. Dessarte, privilegiamos a fase inicial do processo de criação do eu-adulto, ao lado do eu-aluno.

Proposta do trabalho

A representação do bom aluno (LUCIANO e ANDRADE, 2005) sugere ser aquele que se encaixa nos moldes do ser humano ideal, perfeito, bem adaptado e obediente à cultura de sua época. No entanto, o aluno criativo, além de ser percebido como aluno interessado, motivado e com bom rendimento, pode, também, ser diferente. Sua conduta aparece, por vezes, pouco adaptada a normas e ritmos propostos pelo ambiente educacional. Por não ser plenamente compreendido, muitas vezes o comportamento criativo pode incomodar a disciplina vigente, por ser considerado conduta indesejada ou de difícil trato e controle.

Observando esses aspectos, acreditamos poder contribuir na reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem a partir de nosso objeto de estudo, o fenômeno da criatividade e a presença do aluno criativo em sala de aula. Pretendemos, nesta investigação, *conhecer e analisar o conteúdo das representações sociais dos professores sobre criatividade e o aluno criativo*, a fim de aprimorar um olhar mais abrangente e especulador, mas sem a ilusão de compreensão total do fenômeno aqui circunscrito.

Não basta pensar a criatividade como se constituísse um fenômeno atemporal e deslocado para fora do indivíduo, procuramos responder adequadamente às perguntas: O que é criatividade? Que vem a ser um aluno criativo? Como ele se comporta em

sala de aula? Quais os aspectos positivos e negativos existentes no comportamento de um aluno criativo? Existe relação entre comportamento criativo e comportamento transgressor em um aluno? Quais são os comportamentos e as práticas educativas relacionadas ao manejo do aluno criativo pelo professor, em sala de aula?

Na verdade, as perguntas acima podem ser resumidas em:

Quais são as representações sociais dos professores da 2ª. fase do Ensino Fundamental sobre o aluno criativo?

Para responder essa questão, propusemos uma investigação empírica sobre a criatividade na escola, tendo por objetivos específicos:

1. Identificar o campo das representações sociais (RS) de criatividade e aluno criativo; 2. Apreender elementos positivos e negativos da representação social do aluno criativo; 3. Examinar a existência ou não da relação entre ato criativo e comportamento de transgressão; 4. Verificar comportamentos e práticas educacionais relacionadas ao manejo do aluno criativo no seu grupo em sala de aula.

Conhecer as representações sociais dos professores sobre o aluno criativo possibilita a compreensão do que pensam os docentes sobre esse aluno, de que forma pensam esse aluno e porque pensam de determinada forma. O professor, ao abrir sua história de experiências e saberes, construída em seu grupo, sobre o aluno criativo, proporciona a apreensão de como funciona a organização da realidade em sala de aula. Ele expõe como é seu relacionamento com esse aluno, como se posiciona nos diferentes momentos de convívio com ele e como explica o mundo educacional com esse elemento criativo.

O trabalho é composto por duas partes. Na primeira, apresentamos o fenômeno da criatividade, ilustrado a partir da metáfora do Mito de Prometeu, deus grego responsável pelo roubo e entrega do fogo da criatividade aos homens. Trazemos as várias definições de criatividade na Psicologia e na Psicanálise, por meio da teoria winnicottiana.

Adotamos como instrumental teórico e metodológico para o desenvolvimento deste trabalho a Teoria das Representações Sociais (TRS), que busca compreender como se processa o conhecimento do senso comum e, como esse conhecimento é comunicado na realidade social compartilhada.

Outra teoria traz sua contribuição – a Psicanálise, proporcionando a chance de nos auxiliar na compreensão das relações intersubjetivas no contexto educacional, onde o indivíduo se reconheça implicado, e não apenas receptáculo e transmissor de conteúdos.

Na segunda parte descrevemos a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, quando são enfocados os procedimentos da investigação: o contexto da realização da pesquisa, a descrição dos participantes, o método de análise das informações e a descrição do processo interpretativo.

Na interpretação dos resultados escolhemos a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, buscando a verificação do conteúdo e da estrutura das RS de criatividade e aluno criativo. Para a organização e interpretação do material resultante das entrevistas, utilizamos uma adaptação da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Fizemos uso da teoria psicanalítica de Donald Winnicott sobre criatividade, a fim de complementar a reflexão e compreensão desse fenômeno, vivenciado pelo aluno e percebido pelo professor.

CAPÍTULO I

CRIATIVIDADE

A criatividade é a capacidade para criar o mundo.
Winnicott

*A alma do ser humano, sede da criatividade,
alimenta-se de comunidade e de imanência.*
Hillman

1.1 Μίτο δε Προμηθευ

Os mitos brotam da projeção imaginativa que o homem faz da vida e sintetizam tudo que ele conseguiu conquistar diante de uma vida que ele não solicitou, uma morte que o atormente, um amor que o domina e uma Natureza que o amedronta e aniquila (MACIEL, 2000).

No presente estudo, o mito oferece, como produção da consciência do homem em sua tentativa de explicar, organizar e dominar o mundo, uma possibilidade de ilustração do fenômeno da criatividade. Escolhemos um mito grego e de épocas tão remotas, por ele ilustrar com exatidão a onipresença do impulso criativo na história. Este mitologema retrata a função criativa como movimento de vida, movimento de descoberta, de tentativa de compreensão do outro-objeto, do outro-fenômeno e do próprio homem em si-mesmo. Esses movimentos aparecem como embriões do desenvolvimento de todas as ciências e de todo conhecimento amalhado pelo homem. Especificamente, Prometeu foi colhido, por trazer a possibilidade de reflexão sobre as representações sociais do aspecto psicológico sempre atual na alma humana, o eterno desejo de criar.

Para iniciarmos nossa narrativa, devemos retroceder mais de quatro mil anos no tempo. Lá, a humanidade confrontava-se, em um primeiro momento, com a história dos Titãs, deuses pertencentes a um passado muito distante. O nome Titã era o título

supremo de seres celestes, ainda selvagens e sujeitos a nenhuma lei. Não se considerava que eles fossem dignos de adoração.

Os Titãs eram deuses de uma espécie que só tinham uma função na mitologia – a função dos derrotados. Até mesmo quando logravam uma aparente vitória, eles acabavam por sucumbir aos seres menos primitivos. Essas criaturas derrotadas representavam a característica de uma geração mais velha a ser superada, característica de antepassados cujas qualidades perigosas deveriam ser destruídas, mas que acabavam por emergir na posteridade, em gerações vindouras. ((EDINGER, 1984 e KERÉNYI, 2000).

O início de vida, na visão grega, era pulsante, povoado por inúmeros seres. Naqueles tempos remotos e terríveis, o homem existia como um ser alienado de si e sem qualquer relacionamento com os deuses. Viviam pela sobrevivência, eram autóctones, não tinham serventia, eram mortais e sem poder algum. O homem era apenas mais um deles, mas sua vida não tinha valor algum, pois os deuses não precisavam dos mortais para existir (MIGLIAVACCA, 2003).

Conta Hesíodo¹ (séc.VII a.C) na sua obra Teogonia², que durante dez anos os velhos Titãs e Zeus, deus mais moderno em geração, empenharam-se numa guerra. Numa virada da batalha, auxiliado pelos raios e trovões, Zeus derrotou seus parentes mais antigos. Depois da queda dos Titãs a humanidade pretendeu rivalizar com os deuses, gerando, assim, a ira do novo deus olímpico contra a raça dos mortais.

Segundo a Teogonia, Zeus ao assumir o governo do universo, cogitava conservar e aprisionar a espécie humana em uma condição próxima à animalidade irracional, ou até mesmo destruí-la, substituindo-a por outra de sua criação. Nesse ponto, surge a figura de Prometeu, um imortal titânico que, após a guerra entre os deuses e os Titãs, ousou, num momento de amor à raça humana e rebeldia roubar uma centelha do fogo do Olimpo, privilégio de Zeus, e entregá-lo aos homens.

Prometeu, considerado o benfeitor da humanidade, foi o deus ligado à criação do homem a partir do limo da terra. A origem etimológica de seu nome é: (pró) *antes*

¹ Historiador grego que escreveu sobre as Teogonias.

² História da formação e nascimento dos deuses.

de, e (mêthos) *saber, ver*, significando então o que percebe de antemão, o pre-vidente (BRANDÃO, 2002, p. 166).

Contrariando os desígnios de Zeus, Prometeu, com pena da humanidade, conseguiu apoderar-se de uma fâisca do fogo divino, com a qual dotou o homem da razão e da faculdade de cultivar a inteligência, desenvolver as ciências e deliciar-se nas artes. Na peça *Prometeu Acorrentado* de Ésquilo, encontramos o trecho em que o deus titânico enumera os bens que concedeu à humanidade:

[...] Apoderei-me do fogo, em sua fonte primitiva; ocultei-o no cabo de uma férula, e ele tornou-se para os homens a fonte de todas as artes e um recurso fecundo... Eis o crime para cuja expiação fui acorrentado a este penedo, onde estou exposto a todas as injúrias! [...] Ouvi, somente, quais eram os males humanos, e como, de estúpidos que eram, eu os tornei inventivos e engenhosos [...] Antes de mim, eles viam, mas viam mal; e ouviam, mas não compreendiam [...] Não sabendo usar nem tijolos, nem madeira, habitavam como formigas, cavernas escuras cavadas na terra... Sem raciocinar, agiam ao acaso, até o momento em que eu lhes chamei a atenção para o nascimento e o caso dos astros. Inventei para eles a mais bela ciência, a dos números; formei o sistema do alfabeto, e fixei a memória, a mãe das ciências, a alma da vida. [...] Antes de mim – e este foi meu maior benefício – quando atacados por qualquer enfermidade, nenhum socorro para eles havia, quer em alimento, quer em poções, bálsamos ou medicamentos; eles pereciam. Hoje, graças às salutareis composições que lhes ensinei, todos os males são curáveis. [...] Fiz ver quando reina entre eles o ódio, ou a concórdia e a união. [...] E não é tudo: a prata e o ouro, quem se orgulhará de os ter descoberto, antes de mim? (ÉSQUILO, 2005, p. 29-36).

Como punição às dádivas concedidas à raça humana, sem a sua permissão, ordena Zeus, que Prometeu seja acorrentado a um rochedo, na região do Cáucaso e ali permacesse pelos séculos seguintes. Em troca, por sua liberdade, Zeus propôs a Prometeu que este lhe revelasse os segredos terríveis dos quais tinha ciência e que traria ao deus do Olimpo o conhecimento de seu próprio futuro, evitando assim a sua queda e ruína. Prometeu não revelou o futuro a seu inimigo e continuou resistindo aos sofrimentos.

Hermes, o deus-mensageiro dos deuses, acaba por aparecer, anunciando-lhe uma maldição a mais: um abutre viria diariamente comer parte de seu fígado, o qual voltava a crescer à noite.

No final, Zeus renuncia aos ressentimentos em relação a Prometeu, envia Hércules para matar a águia que afligia o titã e, acaba libertando o ousado que havia arrebatado o fogo dos deuses e entregue aos homens. (BRANDÃO, 2002).

No mito do roubo do fogo, quando Prometeu subtraiu das esferas celestiais o que não pertencia aos homens, o que não era de seu direito e, deslocando as coisas do céu aos seres da terra, produziu o fogo do desejo criativo na consciência dos homens.

O simbolismo do roubo do fogo é vasto. O efeito imediato da ação prometéica é o deslocamento do homem de seu estado natural a uma desacomodação. O homem vivia no escuro e é despertado para a luz. É-lhe oferecido o fogo da consciência e da criatividade, um elemento passível de domesticação, que provocará a evolução ininterrupta da raça humana. Com a habilidade de manipular o fogo, o homem descobriu-se poderoso, experimentando o novo, juntando e ampliando seus recursos com o que aprendia. Para Magliavacca (2003), o homem civilizado não mais se contentou com seu estado primitivo, ele passou a transformar o cru em cozido – o cru equivalendo àquilo que irrompe de seu ser sem reflexão e o cozido, o resultado do matutar de suas idéias, de suas conjecturas, de sua criatividade, da destruição do velho e do nascimento do novo. Desta forma, o roubo do fogo por Prometeu e sua concessão aos mortais transformou-se na principal dádiva à humanidade – a consciência criativa.

Ao compararmos o mito de Prometeu à origem da raça humana, percebemos o quanto ele representa o drama sofrido pelo homem em seu processo evolutivo e criativo. O heroísmo de Prometeu ao roubar o fogo manifestou-se contra o conservadorismo e esterilidade do deus que queria manter o aprisionamento do homem ao seu controle e a níveis de sobrevivência infra-humanos.

No mito existem três elementos principais: o herói, o roubo do fogo e Zeus. O herói criador representa a atitude criativa de um ser que ousa infringir as leis a fim de trazer avanços ao um grupo a que se dedica. O roubo do fogo representa o nascimento de novas capacidades criativas e da autodescoberta e, finalmente Zeus aparece como o poder instituído que tenta abafar o movimento de inovação e crescimento, por medo de ser destituído de sua autoridade. O herói tem, como dever, despertar as imagens do futuro, que estão desejosas e precisam sair da noite para dar ao mundo uma face nova e cada vez mais limpa. Isso faz dele, essencialmente um transgressor da velha lei. Ele é

o inimigo do antigo sistema de governo, dos velhos valores culturais e da consciência moral existente e, por isso, entra em conflito com os pais e o representante deles, pois estes representam o sistema cultural dominante no meio ambiente do filho (NEUMANN, 1995).

No mito, a liberdade de Prometeu ocorreu em momento posterior, através da conciliação entre o velho ideal e o novo momento, recém-nascido. Zeus, por interesses políticos de afirmação pede a seu filho Héracles, que liberte o Titã, este por sua vez, ao se ver solto, passa a usar uma grinalda como referência a sua obediência a uma lei superior. Esta parte do mito nos mostra como é necessário o reconhecimento de ambas as partes, o velho instituído, mas recém destronado e o novo que se vem instituindo mesmo com todas as resistências do meio.

A integração, na sociedade, de elementos desconhecidos só ocorre após um período de proteção e adaptação do grupo em relação ao novo. A própria resistência a novas imagens e paradigmas também traz a estampa de Prometeu, por ser ele o regente da criatividade e da diversidade e provocar reação por onde passa. À medida que difunde o fogo criativo em vários contextos, Prometeu gera, em cada um deles, formas peculiares de recepção e integração de novos conteúdos a antigos valores e conhecimentos.

No âmbito educacional, algumas analogias interessantes podem ser aplicadas ao mito. Zeus, no ambiente escolar, representa o ensino instituído, soberano, todopoderoso e rígido, sem a riqueza e exuberância do Titã agrilhoada.

O fogo que Prometeu ofereceu à humanidade, quando vai em direção à escola, atravessa a calma das repetições dos conteúdos desvitalizados. Este fogo é o que faz nascer novos movimentos que atravessam a forma pela qual as escolas estão organizadas, passando pela excessiva normatização imposta pela instituição até poder atingir o aluno que constrói e reconstrói conhecimentos (PASSOS apud AQUINO, 1996). É no fogo epistemofílico que o aluno mergulha e encontra o prazer de criar, no qual ele cozinha e aprimora suas descobertas e conhecimentos, enriquecendo espaços e grupos que aceitem e permitam sua aproximação e inserção de sua capacidade criadora.

Prometeu utiliza-se, na atualidade, da roupagem do aluno criativo que oferece ao grupo experiências enriquecedoras e inovadoras, podendo ou não ser acolhido em seu meio. Será ele aceito com suas qualidades ou excluído por não servir a norma regente?

O antigo ideal da educação é tingido pela docilidade e cega obediência, onde o aluno criativo tem pouco espaço e se produzem mais facilmente indivíduos dependentes e infantilizados. Em oposição, o mito prometéico é trazido como metáfora para espelhar a face contemporânea do aluno capaz de manipular com maestria a chama recebida do Olimpo – a criatividade.

1.2 Criatividade: conceito, definições e teorias

Quais as abordagens disciplinares que melhor contribuem para desvendar os segredos da criatividade? – a psicanálise, a psicologia social, a antropologia, a psicologia, a sociologia ...

O campo da sociologia e o seu olhar sobre a criatividade atingem dois aspectos em especial: qual a influência que o contexto social exerce sobre os criativos e sobre a criatividade e, o que vem a caracterizar os processos criativos e operacionais, quando a criatividade se expressa por meio de grupos. A sociologia explora os relacionamentos que surgem no interior dos vários mundos criativos para tudo que diz respeito ao poder, à autoridade, aos conflitos, às negociações, aos condicionamentos, à paternidade das idéias, entre outros. Interessa-se pelo estudo mais profundo sobre a criatividade coletiva, a criação de sistemas políticos, a influência exercida por fatores externos sobre a fecundidade dos criativos, pois até recentemente, a criatividade aparecia sob a autoria de um só gênio, não se considerando como fruto de uma ação coletiva e grupal.

Na área da psicanálise e da psicologia junguiana, o fenômeno da criatividade, apresenta muitos estudiosos que reconhecem sua importância para a preservação e o desenvolvimento da raça humana. Para alguns psicólogos como: Jung, Fromm, May, Rogers, Maslow a criatividade é considerada um fenômeno comum a todo ser humano, enquanto para outros, como Arieti, algumas pessoas são absolutamente privadas de

criatividade, muitas são dotadas de uma criatividade ordinária e poucas têm o privilégio da criatividade extraordinária.

Segundo Rogers não se pode ter esperança de se descrever exatamente o ato criativo, que é indescritível pela sua natureza intrínseca. O ato criativo é um comportamento natural de um organismo que tem a tendência de se manifestar quando lhe é permitido se abrir à globalidade de sua experiência interior e exterior, quando está livre para se submeter à prova, de modo flexível, todas as formas de relacionamento. Desse grupo de possibilidades semiformadas, o organismo, seleciona a única forma que pode responder melhor, do que todas as outras formas, a uma necessidade interior, aquela que revela uma ordem mais simples e mais satisfatória na qual a vida é percebida. Jung trata da criatividade como função psicológica, para ele a tarefa do homem é criar-se a si mesmo. Hillman, psicólogo neojunguiano³, concorda com Jung e afirma que a criatividade não é um dom ou uma graça especial, uma capacidade, um talento ou artifício, mas sim uma imensa quantidade de energia que impele a pessoa a se dedicar a si mesma por meio de um vínculo específico com outra pessoa, forçando-a a transformar-se, por meio daquele vínculo, carregando em si um sentido de crescente consciência do numinoso⁴. A alma do ser humano, sede da criatividade, alimenta-se de comunidade e de imanência (DE MASI, 2002).

As categorias consideradas e estudadas no fenômeno da criatividade podem estar mais ligadas ao estudo das personalidades criativas, dizendo respeito estritamente ao indivíduo, outras colocando o indivíduo em relação com o contexto. As primeiras dão ênfase às vivências internas, ao isolamento no momento da criação, à introspecção, a perplexidade, a disponibilidade para o embelezamento da própria alma através do auto-conhecimento e auto-geração. Entre as segundas, ligadas à relação com o meio podemos considerar o desejo de comunicar, a abertura para a experiência, a capacidade de aceitar o conflito, a disponibilidade para o encontro.

Murray (apud DE MASI, 2002) considera fenômenos internos e externos ocorrendo no ser criativo, dois momentos que ele experimenta, um interno e outro externo; para dentro ele tem um certo gosto pelo caos temporário: o caos interior,

³ Denominação que se usa para a segunda geração de analistas junguianos.

⁴ Qualidades transcendentais da divindade, do sagrado.

devido ao turbilhão de idéias, dúvidas, exaltações e desencorajamentos; pelo eterno existe o caos exterior, devido aos conflitos da solidariedade, o caos da sorte e da desgraça, devido à alternativa com que a natureza privilegia ou abandona os criativos.

A Psicologia vem estudando a criatividade desde a década de 1950. Muitas versões deste conceito vieram se aprimorando ao longo do tempo, não se chegando a um consenso quanto ao exato significado do termo.

De acordo com Stein (1974) a criatividade envolve a produção de algo novo, que é aceito como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum momento da história. Anderson (1965) define criatividade como a emergência de algo único e original. Para Suchman (1981), o pensamento criativo é autônomo e dirigido para a produção de uma nova forma. Amabile (1996) assinala que um conjunto de respostas serão julgadas criativas na proporção em que sejam novas e apropriadas, úteis ou de valor para uma tarefa heurística. Enquanto Torrance (1965) define criatividade como um processo de se tornar sensível a problemas, deficiências e lacunas no conhecimento, sendo capaz de buscar soluções, formular hipóteses, testando-as e retestando-as e comunicando os resultados (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Três modelos de criatividade foram elaborados com base na abordagem que leva em conta variáveis internas e externas ao indivíduo, são eles: a teoria de investimento em criatividade de Sternberg (1988, 1991; STERNBERG e LUBART, 1991, 1993, 1995, 1996), o modelo componencial de criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996) e a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c, 1996)).

As diferentes abordagens enfatizam que, embora o indivíduo tenha um papel ativo no processo criativo, introduzindo novas combinações e variações, é primordial que se reconheça a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo. A fim de se obter uma visão mais ampla do fenômeno devemos levar em conta a interação entre características individuais e ambientais, as rápidas transformações na sociedade, que estabelecem novos paradigmas e exigem soluções mais rápidas e adequadas (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Muitos psicólogos como Hirsh e Lanch-Eichbaum fazem distinção, em suas pesquisas, entre talento e gênio, outros como Piaget negam que haja diferença entre criatividade e inteligência, outros ainda como Gesel, Jackson, Torrance e Wade fazem distinção entre inteligência e criatividade. Arieti afirma que não se tem mais dúvida de que existem muitas pessoas particularmente inteligentes que não se destacam pela criatividade, enquanto muitas pessoas criativas parecem ter um QI excepcionalmente elevado (DE MASI, 2005).

Para Winnicott (apud ANFU, 1997) a criatividade vem a se explicitar no ser como um fenômeno contrário à relação de submetimento ao mundo. Contrário ao reconhecido de que é preciso encaixar-se, adaptar-se às situações e aos objetos externos. Na base da criatividade primária e do viver criador está a subjetividade – impulso que a criança possui de recriar o mundo em contato com a realidade externa.

Um ponto existe em comum entre vários conceitos, os de Winnicott, Csikszentmihalyi (1996) e Simonton (1994) e outros: a relevância que é dada aos elementos sociais e culturais no fenômeno da criatividade.

1.3 Teoria psicanalítica de Winnicott sobre criatividade

A teoria da criatividade de Winnicott (2005) afirma que todos os sujeitos são capazes de serem atores criativos para si mesmos, em suas construções subjetivas e objetivas e para o grupo no qual estão inseridos. É através de um processo de crescimento complexo, determinado geneticamente e pela interação com o meio – que podem ser positivamente facilitadoras ou não – que a criança torna-se um adulto, descobrindo-se equipado com a capacidade para ver tudo de um modo novo, para ser criativo em todos os detalhes do viver.

Compreender o homem como ser originalmente criativo é permitir que ele expresse sua necessidade de liberdade em cada gesto que venha a exprimir a construção de novas representações, de novos valores, de novas crenças e comportamentos. A pessoa humana seria o próprio ato criativo, fundado em transcendência e aberto para agir e perguntar.

Olhando na história da evolução do homem, poder-se-ia dizer que há mil anos, apenas algumas pessoas podiam viver criativamente (FOUCAULT, 1966, apud

WINNICOTT, 1975), pois apenas um ou outro indivíduo conseguia atingir um status unitário no desenvolvimento pessoal. Foi necessária a criação de um corpo de ciência, antes que homens e mulheres pudessem se tornar unidades integradas em termos de tempo e espaço e que pudessem viver criativamente e existir como seres individuais.

Para Winnicott, ao se analisar a criança em sua forma de usar um objeto-transicional – a primeira possessão não-eu, assiste-se ao primeiro momento de uso de um símbolo, a primeira experiência de brincadeira da criança e pergunta-se: *ela criou esse objeto ou o encontrou somente?*

Em sua teoria, é apresentado o conceito de objeto subjetivo, produto de uma experiência de onipotência do bebê, que permite que ele crie, em sua fantasia, o que já estava criado, o que já fazia parte da realidade exterior. Esta experiência é a base da criatividade primária do bebê, criatividade que Winnicott percebeu como indissociável da condição de sentir-se.

Existem fases no desenvolvimento psíquico do ser humano. Em um primeiro momento, existe a exigência da repetição e constância das necessidades satisfeitas, quando a criança passa a desenvolver uma credibilidade na realidade, gozando da ilusão de criação e controle onipotente. Mais adiante, em outra etapa, reconhecerá gradativamente o elemento ilusório, o qual lhe permitirá imaginar e brincar. Se a criança não receber a oportunidade do brincar no espaço potencial – intersecção da realidade interna e a realidade externa, não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural.

Winnicott aponta a existência de três áreas da vida: a primeira é a da realidade psíquica pessoal ou interna, a segunda é a do mundo real no qual o indivíduo está inserido e a terceira é a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda vida cultural do homem. O espaço potencial é onde se dá a intersecção da realidade interna e a realidade externa do indivíduo, onde se localiza a área de experiência do viver criativo, a área onde ocorre o brincar, forma primordial de construção da realidade objetiva e subjetiva.

Para Winnicott (1975) é no brincar que a criança ou o adulto aproveitam a liberdade de criação, podendo experienciar sua capacidade criativa e utilizar sua personalidade integral. É no brincar que se fazem os primeiros ensaios da

comunicação, os primeiros impulsos motores e sensórios para fora do Eu, que são a matéria-prima do que virá a se constituir a criação do mundo dos objetos externos.

É no entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, na área intermediária entre realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo que vai ocorrer o processo criativo. E, este viver criativo manifesta-se primeiramente na brincadeira.

O impulso criativo é algo que pode ser considerado como naturalmente necessário a um bebê, criança, adolescente, adulto ou velho, quando este se inclina de maneira saudável para algo ou realiza algo deliberadamente, demonstrando que frui o que está a realizar. O impulso criativo passa a tomar forma no indivíduo quando este deseja agir ou pensar algo e o mundo torna-se testemunho deste ato.

Intimamente ligada à capacidade criativa que irá se desenvolver no indivíduo está sua capacidade de usar um objeto. O desenvolvimento da capacidade de usar um objeto constitui um exemplo do processo de amadurecimento, algo que depende de um meio ambiente propício.

Em um primeiro momento existe a relação com o objeto, depois, finalmente o uso deste objeto. Mas, entre a relação e o uso existe o momento de colocação do objeto para fora da área de onipotência do sujeito, isto é, a percepção do objeto como fenômeno externo e fora do controle absoluto do ego. Assim sendo, o primeiro impulso de relação com o objeto é o destrutivo, pois o indivíduo o mata dentro de si (como simples projeção, material subjetivo) para ele existir na realidade externa, percebido objetivamente e de forma compartilhada, ou seja, o sujeito avança do princípio do prazer para o princípio de realidade. Neste ponto, a teoria winnicotiana afirma que o sujeito está sendo criativo, ao criar o objeto, no sentido de descobrir a própria externalidade.

Quanto à relação entre criatividade e experiências culturais, para Winnicott (1975), a cultura fornece a continuidade da raça humana e ultrapassa a existência pessoal. Ele emprega o termo “experiência cultural” como uma ampliação da idéia de fenômenos transicionais e da brincadeira, fazendo recair a ênfase sobre a experiência. Coloca a cultura como tradição herdada, algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para a qual indivíduos e grupos podem contribuir e de onde todos podem

fruir, se houver onde guardar o que foi encontrado e construído. O que foi criado é integrado às bases da tradição. A integração entre a aceitação da tradição e a originalidade serve como base da inventividade, ou seja, a criatividade no seio da cultura. O lugar da experiência cultural se localiza no espaço potencial, espaço que existe entre o indivíduo e o meio ambiente.

Se o indivíduo em desenvolvimento não receber a oportunidade de descobrir os objetos, criando-os fora de si, não existirá área em que possa brincar e ter experiência cultural. O brincar produz a possibilidade de construir e reconstruir o mundo. Não havendo a possibilidade do brincar, pode ocorrer a falta de vínculos com a herança cultural, e a falta de contribuição para o fundo cultural.

A cultura é tanto o leito por onde corre tudo o que foi construído, criado, brincado, sonhado, e simbolizado pelos homens, quanto o próprio rio que nutre as terras às suas margens fazendo brotar a expressão de todos os povos, das tradições, das lendas, das crenças, dos costumes e tecnologias. Quando cultura e criatividade entram em sintonia, conseguem engendrar-se, produzindo novas terras a serem fecundadas e novas sementes a serem germinadas.

1.4 Criatividade e Transgressão

Propomos a partir da teoria winnicotiana, apresentar uma aproximação entre transgressão e comportamento agressivo, este último sendo compreendido como ataque e investida a valores e regras sociais, aos modelos de criação e educação, às instituições ou grupos que as representem.

A transgressão pode ser percebida como uma agressão às normas instituídas, uma agressão à lei vigente e aos pais. Assim sendo, é possível perceber como a aproximação dos dois significados – agressividade e transgressão podem enriquecer parte de nossa proposta de investigação.

O percurso inicial do ato criativo passa pela agressividade e destrutividade. Para Winnicott (1997), o comportamento agressivo e a destrutividade têm origem na vitalidade e atividade muscular do bebê. A agressividade do indivíduo aparece com dois significados: o primeiro é direta ou indiretamente uma reação diante da frustração; o segundo é uma das principais fontes de energia que o homem possui. A

construção da segunda forma de agressão ocorre e se desenvolve a partir do encontro onipotente do bebê com o objeto externo, desencadeando a agressividade e, criando assim, a exterioridade. Este é o momento em que o objeto é percebido como “outro” diferente do ego, a origem das relações objetais. Mas é necessária uma condição: a sobrevivência do objeto aos impulsos agressivos do bebê. O primeiro objeto será a mãe, que oferecerá à criança a oportunidade da perda e reencontro com o mundo através da ruptura de sua onipotência e a recuperação do objeto externo por meio do vínculo afetivo.

Winnicott explica que, em geral, a destruição desempenha um papel essencial na formação da realidade, já que coloca o objeto fora da pessoa. O pressuposto é de que a agressão é uma reação ao encontro com o princípio da realidade, enquanto que o impulso agressivo é que vai criar a exterioridade. A partir daí surge um outro movimento, a capacidade para a inquietude, ou capacidade para preocupar-se com o outro. Esta capacidade envolve reconhecer a própria responsabilidade nas relações em que aparecem os impulsos instintivos, trazendo a chance da reparação do objeto (WINNICOTT, 1975).

Na teoria psicanalítica a agressão faz parte da expressão primitiva do amor (WINNICOTT, 1988, p. 356). Entretanto, a atitude da criança para com estes instintos é que virá a marcar o destino da agressividade. A oportunidade de reparação oferecida pelos pais é que trará a possibilidade da criança confiar em sua atitude amorosa, favorecendo a aquisição da capacidade de preocupar-se com os outros. Revive-se a experiência de reparação cada vez que se desenvolve uma tarefa criativa. A agressão que não é negada e pela qual é possível aceitar a responsabilidade pessoal pode ser utilizada para fortalecer as tentativas de reparação e restituição.

Não é o reconhecimento da própria destrutividade o que produz a possibilidade de reparação, são as experiências construtivas e criativas que permitem reconhecer a própria destrutividade [...] Por trás de todo jogo, de todo o trabalho e de toda arte, existe um remorso inconsciente pelo dano realizado na fantasia inconsciente e um desejo inconsciente de começar a arrumar as coisas. (WINNICOTT, 1965 apud ABADI, 1997, p.63-64).

Mas para haver a ruptura destrutiva e a reparação criativa, é necessário encontrar o outro. Não encontrar o Outro para receber a ruptura com o instituído (o impulso destrutivo), é correr o risco de sofrer rupturas dentro de si próprio. O gesto-ruptura dirigido ao Outro que o acolhe, possibilita o estabelecimento do sentido, se transforma em comunicação, possibilitando a encarnação do ser humano, ou seja, o ser acontece como corpo que existe para o Outro. O criativo e a busca do novo, do recém-criado possibilita o homem aparecer como ser singular e é bastante diferente do criativo socialmente aceito. O próprio nascimento humano e a ação criativa são rupturas, pois rompem a história para fazer história. É assim que a originalidade nasce da tradição (SAFRA, 2004). A agressividade, durante o ato criativo, pode ser considerada, neste momento um ato de transgressão ao poder instituído existente. Poder este que se materializa tanto na área das relações pessoais e afetivas, como na área do conhecimento ou nas artes e religião. Ao criar-se algo, destrói-se, inevitavelmente, aquilo que embargava a chegada do original.

Arendt (1997) defende que é da natureza do Início que se começa sempre algo novo, algo imprevisível a partir do inédito. Esse aspecto de imprevisibilidade é inerente a todo início e a toda origem e evolução da vida humana. A criação de algo novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das certezas da vida cotidiana, do coletivo que firma na posição segura do antigo e do conhecido. O fato de o homem ser capaz de agir e criar significa que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. A cada nascimento vem ao mundo um ser ou algo singularmente novo. Este fenômeno é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, viver como ser distinto e singular entre iguais.

No âmbito educacional, muitos jovens necessitam de mais espaço para nascerem através da produção de conhecimento. Muitos partos são dolorosos, pois há pouco espaço para a diferença criativa, ela é posta como alienígena no processo pedagógico. Durante a adolescência percebemos uma exacerbação dos conflitos gerados entre o novo e o velho. E como saber olhar esse fenômeno criativo na instituição escolar?

1.5 Adolescência e Criatividade no Contexto Educacional

Para os psicanalistas, entre eles, Françoise Dolto, honrar pai e mãe é quase sempre ter de virar-lhes as costas e ir-se embora mostrando ter-se tornado um ser humano capaz de se assumir. Desta afirmação pressupõe-se um nascimento, o surgimento de um jovem por entre as vestes infantis. O novo momento de transformações traz consigo sentimentos de perda de origens, de des-prendimento, de deixar de ser, para tornar-se. Esse processo só é possível graças aos pais que puderem compreender que pôr no mundo é saber retirar-se, da mesma forma que o mar cria o litoral: retirando-se. Por meio de uma afirmação criadora – tu és diferente de nós – os pais permitem que a criança/jovem vire-se para outro lugar, em direção à própria geração e de acordo com ela. Isto é o processo da adolescência, de individualização, para pais e para os filhos (JULIEN, 2000).

Esse processo de individualização leva anos até se conformar e, então, existem inúmeras queixas sobre o comportamento dos adolescentes, de acordo com Winnicott, os pais reclamam incessantemente da imaturidade de seus filhos adolescentes.

A imaturidade do adolescente é abordada de forma positiva pelo psicanalista, quando afirma que a imaturidade é parte preciosa da adolescência, pois contém características fascinantes do pensamento criativo, sentimentos novos e desconhecidos, idéias para um modo de vida diferente. A sociedade precisa ser chacoalhada pelas aspirações de seus membros mais jovens. O momento de imaturidade é o momento de chance de brotarem novas maneiras de se enxergar as coisas, cabe aos adultos e pais maduros a responsabilidade e o aproveitamento das idéias embrionárias que borbulham pelo mundo jovem. O adolescente é um ser recém-nascido em seu desejo de conhecer o mundo (Winnicott, 2005).

O desejo de saber e obter prazer pelo saber inicia-se pelo relacionamento dos pais com os filhos, depois, mais tarde, os professores e a escola assumem grande parte desta função. Na infância, a criança descobre e cria seu mundo infantil, na adolescência o jovem descobre e cria seu mundo jovem. A cada fase da vida um mundo se descortina e é re-criado pelo indivíduo.

Mas, a adolescência é conhecida como um momento muito criativo, por ser um período de transformações e construções. Nesta etapa da vida existe o

desenvolvimento do pensamento formal, que proporciona ao indivíduo a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e elaborar conclusões a partir delas. Esta nova possibilidade de pensamento propicia ao adolescente um novo tipo de relacionamento com o mundo, dessa vez o mundo adulto. E, nesse encontro-confronto, o jovem sente a onipotência de tudo poder explicar e de tudo poder resolver, pois seu pensamento apesar de ter atingido a abstração e a formalidade, ainda acha-se impregnado pelo caráter mágico da infância. Mas não é somente um simples desenvolvimento na área cognitiva, pois é exigido do jovem capacidade de integrar-se no campo sócio-simbólico, onde é testada sua capacidade de resposta às trocas exigidas pelo meio (SAGGESE, 2001).

Entrar no mundo dos adultos significa sair da condição de criança, etapa de um processo de desprendimento que começou com o nascimento. Existem mudanças psicológicas intensas: mudanças corporais, mudanças na relação com os pais e com o mundo, conseqüentemente, criação de uma nova identidade, independente da proteção excessiva dos pais (ABERASTURY, 1988).

Para Outeiral (1996), assim como na fase da primeira infância, é na brecha entre a fantasia e a realidade, que o adolescente acha seu espaço para criar, para desenvolver sua criatividade, que de início mostra-se através de uma atividade impulsiva, difusa, caótica sob a ótica dos adultos, mas é uma fase considerada normal pelas teorias de desenvolvimento. Aos poucos a atividade criativa vai amadurecendo e se tornando mais definida, integrada e produtiva. O período de transição exige um ambiente propício capaz de suportar as tensões dos movimentos iniciais do processo criativo, processo este que deve ser cuidado tanto na família, quanto na escola.

A criatividade na adolescência articula-se com a noção de limite, que neste período irá significar a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente exercitará sua espontaneidade e criatividade sem riscos, onde poderá organizar sua mente e, seu mundo.

A função da escola é educar, que etnologicamente significa “colocar para fora” o potencial do indivíduo, ao contrário do sentido que tem a palavra ensinar, que significa colocar “signos para dentro do indivíduo”. A escola tem um significado primordial para o adolescente, pois, conforme o ambiente que ele vivencie, pode-se ter

uma aprendizagem favorecida e prazerosa, onde o adolescente poderá experimentar e exercitar sua capacidade criativa, por outro lado pode acontecer um processo de aprendizagem violento, ou desinteressante, ajudando a formar indivíduos violentos e/ou desinteressados. Na escola, o adolescente se apresenta com suas vivências familiares, seus aspectos constitucionais somados ao ambiente educacional. Este tripé influenciará todo o seu processo educacional.

O que confere a escola importância vital no processo de desenvolvimento do adolescente é o fato dela produzir uma simulação da vida, onde o adolescente poderá exercitar e conhecer, as regras a serem seguidas e, conhecer também as transgressões possíveis, ainda protegido das sanções da sociedade. Ele sentirá até onde poderá aprender com a transgressão e até onde o grupo o aceitará em sua criatividade e destrutividade

É salutar lembrar que o estudante turbulento e sua manifestação podem ser, em parte, produto de uma atitude positiva, resultado dos cuidados dispensados àquele jovem durante sua vida de bebê e criança. Ele exalta para que deixemos que o jovem altere a sociedade e ensine o adulto a ver o mundo de modo totalmente novo, ao adulto cabe orientá-lo e protegê-lo de sua destrutividade ainda sem controle (WINNICOTT, 2005).

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A criação e estruturação da Teoria das Representações Sociais (TRS) aconteceu em momento de crítica à Psicologia Social na década de 60. Esta teoria surgiu como alternativa a uma Psicologia Social que havia se desviado de seu objeto de estudo e, passado a ser, uma ciência voltada a um estudo individualista e ideológico.

A Teoria das Representações Sociais é definida como abordagem psicossociológica do conhecimento, com acentuada dimensão afetiva e carregada por referências simbólicas do grupo. Tem por objetivo a busca da compreensão do homem na sua totalidade, um ser que pensa, age e sente por meio da relação dialética com o meio social (ALMEIDA e COSTA, 2000). A peculiaridade do conceito reside em focalizar a interseção das referências fornecidas pelo grupo acerca de um objeto social com a apropriação ativa dessas referências pela pessoa.

Essa teoria tem por objetivo compreender como se processa o conhecimento por meio do senso comum, conhecimento que tenta dar significado à vida cotidiana, à realidade social. Para que esse intento seja alcançado, são considerados três elementos do fenômeno das representações sociais: o conhecimento compartilhado socialmente, as atitudes que decorrem desse conhecimento e o processo de elaboração e construção do pensamento social. Para Moscovici (1981) as representações sociais são um conjunto de conceitos e explicações da vida diária, elaborados no curso das comunicações interindividuais, em cuja dinamicidade influenciam comportamentos que emergem e desaparecem com estas representações.

De acordo com Moscovici, a definição de representações sociais está assentada sobre três aspectos: a comunicação, a reconstrução do real e o domínio do mundo (ALMEIDA, 2001). Por meio desses aspectos, as representações sociais oferecem aos indivíduos codificação para as trocas simbólicas, para nomear e classificar a realidade social e a história de cada um. Elas funcionam ainda como guias de interpretação e

organização da realidade, permitindo ao indivíduo que se posicione e defina a natureza de suas ações sobre essa realidade. Finalmente, as representações sociais se constituem em conjunto de conhecimentos sociais, que orientam as práticas cotidianas e permitem aos indivíduos situarem-se no mundo e dominá-lo.

As representações sociais são, ao mesmo tempo, individuais e sociais. As respostas individuais são reflexos das manifestações do grupo social com o qual o sujeito compartilha experiências e vivências da sua vida pessoal, e os pronunciamentos semelhantes revelam certo nível de generalização, uma forma de pensar coletiva sobre o mesmo assunto. Isso demonstra o dinamismo das RS e sua potencialidade para criar e transformar a realidade social.

Para Moscovici existem três dimensões na estruturação das RS. São elas: (1) a informação, que se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; (2) a atitude, que determina a focalização e a orientação global em relação ao objeto de RS e (3) o campo de representação ou imagem, que remete à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um objeto da representação. Para ele a atitude é a mais freqüente das três dimensões, pois as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado posição em função da posição tomada previamente (SÁ, 1996).

Outros conceitos de base da TRS são os de objetivação e de ancoragem. Esses dois processos procuram dar conta da estruturação das RS, que tem a função primordial de tornar familiar o não familiar. O primeiro tem a função de tornar concreto aquilo que é abstrato, transformando conceito em imagem de uma coisa, trazendo, para o senso comum e para a vida concreta, a informação. A ancoragem é a incorporação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias já familiares e funcionais para o indivíduo, fazendo com que novo objeto seja absorvido gradativamente pelo sistema cognitivo-afetivo do sujeito (ALMEIDA, 2001).

2.1.2 Função das representações sociais

Segundo Abric (1998), a partir de estudos realizados acerca dos fenômenos das representações sociais na dinâmica das relações e nas práticas sociais cotidianas é possível serem apontadas as seguintes associadas às RS:

1. a função de saber – leva os indivíduos a compreenderem e explicarem a realidade, construindo novos conhecimentos;
2. a função identitária – situa indivíduos e grupos no campo social, permitindo a construção de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e valores determinados social e historicamente;
3. função de orientação – orienta comportamentos e práticas, produzindo um sistema de antecipação e expectativas nas práticas sociais, definindo o que é lícito e aceitável ou não em um dado contexto.
4. função justificadora – produz explicações e justificativas *a posteriori* de comportamentos e tomadas de decisão.

Para Jodelet (2001), as representações sociais têm dupla função:

1. desenham o retrato que o indivíduo ou o grupo constroem de um fenômeno ou objeto e;
2. produzem a definição do objeto representado pelas RS.

Esses sentidos partilhados pelos membros do mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade. Às vezes, as representações sociais podem gerar conflitos entre perspectivas diferenciadas de grupos sobre um mesmo evento, mas sempre servem de guia para ações e trocas cotidianas para quem as produziu.

A mesma autora (1984 apud SPINK, 1996) explica as representações sociais como forma de conhecimento específico, o saber do sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais marcados socialmente. De maneira mais abrangente, designa uma forma de pensamento social que proporciona a interação do indivíduo ou do grupo com o mundo e com os outros. Sempre se apresentam sob a aparência de um saber que diz algo sobre a realidade. São fenômenos complexos, ativados e em ação na vida social; neles existem diversos elementos

constitutivos: os informativos, os cognitivos, os ideológicos, os normativos, as crenças, os valores, as atitudes, as opiniões, as imagens etc.

2.1.3 Condições de emergência das RS

Moliner (1996, apud BAREICHA, 2000) aponta a descrição feita por Moscovici das condições de emergência das representações sociais. As circunstâncias que influenciam o aparecimento das representações sociais são:

1) *a dispersão da informação* a respeito do objeto. Muitas vezes as informações relacionadas ao objeto de representação são pulverizadas nos grupos sociais e, por isso, são poucos os conteúdos verdadeiramente importantes que chegam à população, havendo distorções de informações nos grupos sociais. Esse processo ocorre devido à complexidade da diversidade cultural;

2) *a focalização*, posição ocupada pelo grupo social a respeito do objeto de representação. Essa posição denuncia interesses específicos por certos aspectos do objeto. Como resultado da focalização, pode-se observar uma falta de conhecimento global dos sujeitos em relação ao objeto;

3) *a pressão à inferência* ocorre em consequência às circunstâncias anteriores. Tanto pela dispersão da informação quanto pela focalização, a pouca informação sobre o objeto de representação provoca nos sujeitos a tendência de buscar a eliminação de incertezas a respeito do objeto por meio da conversação.

Para Jodelet (2001), em sua perspectiva culturalista, é possível inferir quatro momentos durante a formação das representações sociais:

1º momento – Um acontecimento surge no horizonte social que não se pode mostrar indiferente, mobilizando medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender;

2º momento – A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representação que vai circular de boca em boca ou pular de um veículo de informação para outro;

3º momento – As representações elaboradas com o material que se apresenta se inscrevem nos quadros de pensamento preexistente e enveredam por uma moral social.

Saberes arcaicos, enterrados na memória social, ressurgem por conta de seu valor simbólico, às vezes orquestrado por interesses políticos e sociais;

4º momento – Um elemento desconhecido é acolhido como nova representação social por meio de um lastro constituído por estados de conhecimentos científicos, por sistemas de pensamentos mais amplos, ideológicos e culturais, pela condição social do grupo e pela experiência privada e afetiva do indivíduo.

2.1.4 Teorias complementares

Existem três pesquisadores e discípulos de Moscovici, que desenvolveram teorias complementares e articuladas à grande teoria: Jean Claude Abric, Willem Doise e Denise Jodelet, que representam diferentes e complementares formas de pesquisa na TRS.

1. Teoria do Núcleo Central

Abric (1998) propõe a abordagem estrutural, formulando a teoria do Núcleo Central. Essa teoria aponta a representação sendo formada por um núcleo – que contém a forma mais estável e rígida de uma representação; sua função é unificar e dar sentido ao conjunto de determinada representação – pelo sistema periférico, onde se localizam as formas mais flexíveis e cambiantes daquela representação.

O núcleo central diz respeito às representações construídas por um grupo a partir de um sistema de normas ao qual ele está sujeito, sistema este que está relacionado às condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo. Esse núcleo desempenha duas funções: (1) geratriz, por meio da qual passa a haver criação ou transformação do significado dos outros elementos constitutivos da representação, é a partir do núcleo central que os outros elementos ganham sentido e valor; (2) organizadora, pois permite que seja determinada a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da RS. Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que são componentes mais flexíveis e mais acessíveis ao contexto imediato, são elementos mais vivos e concretos.

Os elementos periféricos explicitam as adaptações individuais da representação, em função da história de vida de cada membro do grupo. Então, enquanto o núcleo central atua como elemento unificador e estabilizador das representações sociais construídas por um grupo, os elementos periféricos apresentam-se como sistemas que funcionam como flexibilizadores dessas representações. Frente a elementos novos, os elementos periféricos é que são acionados para realizar as adaptações necessárias, evitando-se assim que o significado central da representação, para o grupo, seja colocado em questão.

Existem três funções básicas relacionadas à estruturação dos sistemas periféricos: (1) de concretização, constitui a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a RS é elaborada ou colocada em funcionamento, permitindo a formulação da representação social em termos concretos, imediatamente transmissíveis e compreensíveis; (2) de regulação, por se constituírem nos aspectos móveis e evolutivos da RS, proporcionam a esta a capacidade de evolução e atualização; (3) de defesa, ao funcionar como membrana de proteção às mudanças que possam oferecer perigo a estabilidade da função da RS.

Para Flament (1994), associada a função de defesa da RS, são apresentados três tipos de transformações possíveis em uma representação: (1) as transformações resistentes, quando existem mecanismos de defesa gerindo o sistema periférico e as mudanças só ocorrem nele; (2) as transformações progressivas, que vão ocorrendo gradativamente no sistema periférico até atingir o núcleo central e (3) as transformações brutais, quando uma transformação direta e completa ocorre no núcleo central.

Os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central, que irão garantir o funcionamento da RS como guia de leitura de uma situação. Afirma que o funcionamento dos elementos periféricos resulta de três características: (1) são prescritores de comportamento; (2) permitem a modalização personalizada das RS em contextos específicos ou apropriação individual e (3) protegem o núcleo central.

2. Abordagem societal

Nessa abordagem, o estudo das RS acontece por meio da análise das regulações do metassistema social, que são regulações sociais que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas

Doise (2001) propõe a abordagem societal e tridimensional das RS. Ele privilegia os níveis de análise posicional e ideológico, onde as RS aparecem como princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos que intervêm nas relações. A questão tríplice proposta pela abordagem societal é: *quais as regulações sociais que atualizam quais funcionamentos cognitivos em quais contextos específicos?* São apresentados três objetivos ligados a essa questão: (1) identificar o campo comum das RS, (2) identificar os princípios organizadores das variações individuais e (3) identificar como se ancoram as diferenças individuais.

De acordo com Doise (1984) faz-se necessário aprofundar a compreensão das representações sociais, apresenta, então, quatro níveis ou tipos de análise aplicada às RS: (1) O primeiro nível focaliza o estudo dos processos intra-individuais. Os modelos utilizados tratam da maneira pela qual os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente; (2) O segundo nível descreve os processos inter-individuais e situacionais. Os indivíduos são aqui considerados como intercambiáveis e são seus sistemas de interação que fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. (3) O terceiro nível leva em conta as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais características de uma sociedade e analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis; (4) O quarto nível remete-nos aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais. As produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, não somente dão significação aos comportamentos dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais.

3. Abordagem culturalista

Denise Jodelet contribui com a abordagem culturalista, a qual proporciona visão global do que é o homem em seu mundo de objetos. Para ela as representações são estudo de processos e produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração do social e do cultural com a história. Ela enfatiza a importância de apreender o discurso dos indivíduos e dos grupos sobre a representação de um objeto, apreender os comportamentos e práticas sociais por meio das quais as representações se expressam, examinar documentos e registros onde estão os discursos, as práticas e os comportamentos institucionalizados e examinar as interpretações que recebem por meio da comunicação de massa.

A curiosidade que move o estudo do homem e da sociedade parece estar resumida em duas questões: como acontece a relação entre indivíduo-sociedade e como ela se constrói. Dentro dessas questões desponta a influência da cultura sobre a capacidade do grupo em organizar seus conhecimentos e agir sobre o mundo.

Segundo Jodelet (2006), a cultura modela a sensibilidade e as práticas de seus atores. A cultura pode ser observada como um quadro da ação, um ecossistema de práticas. Assim sendo, objetos de estudos de campos culturais diferenciados deverão ser estudados em ligação íntima à cultura institucional e local em que cada um está inserido.

Existem diferentes e possíveis modos de incidência da cultura no estudo das representações sociais: ela pode aparecer como quadro de interpretação na perspectiva compreensiva, pode vir como quadro simbólico e material de emissão das condutas, numa perspectiva contextual, ou ainda vir como elemento de estruturação de relações com o mundo, relacionando saber especializado e saber cotidiano, numa perspectiva sociocognitiva.

As representações sociais são a produção cultural de uma comunidade, pois quando um conhecimento passa a circular para além de seu contexto de produção, ele cria cultura e novas práticas dentro da comunidade se desenvolvem e se instauram. Os estudos das representações sociais se fundamentam, pois, em segmentos culturais

dentro de uma unidade de análise, seja ela instituição, sociedade, ou qualquer unidade mais ampla (BAUER, 2002).

No caso dessa investigação, o campo cultural escolhido foi o de instituições educacionais. Estivemos observando a diversidade cultural existente nas escolas a que tivemos acesso, com tradições filosófico-educacionais diferenciadas e, conseqüentemente, visões de mundo, de aluno e de educação distintas.

2.1.5 Representações sociais em educação

Gilly (2001) aponta a área educacional como campo privilegiado para a observação de como as representações sociais se constroem, como evoluem e como se transformam no interior dos grupos sociais. A visão científica da turma como sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em relação a um ambiente escolar mais amplo, orienta abordagens que privilegiam significações das situações pedagógicas, para a compreensão do que se passa em sala de aula.

O sistema educacional sempre sofreu influências de grupos sociais que ocupam diferentes posições dentro da instituição escolar: professores, alunos, pais, corpo administrativo, um microuniverso a ser observado e estudado. Gilly (2001) agrupa os estudos da seguinte forma: discurso da escola sobre si mesma, discurso de agentes da instituição sobre seu funcionamento, pais falando da escola, apreensão do aluno singular pelo professor, apreensão e protótipos de alunos pelo professor, apreensão do aluno pelo professor na relação pedagógica e significação das situações escolares e construção dos saberes feitos pelos alunos.

O estudo das representações sociais na educação orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais e sua influência no processo educativo. É instrumento útil para a compreensão do que ocorre em sala de aula durante a interação educativa, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais relativos à comunicação pedagógica na turma durante as aprendizagens, permitindo ampliação dos fatos estudados, por situá-los em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes. Por meio das RS tudo se torna perceptível pela determinação de esquemas dominantes em

momentos diferentes da evolução da escola e pela análise da organização de elementos contraditórios do discurso em torno de significações dominantes justificadoras das práticas pedagógicas.

A nossa investigação privilegia as representações sociais do professor sobre o aluno; estas, de acordo com Gilly, são influenciadas por alguns aspectos: as representações que esse mesmo professor tem da instituição na qual trabalha, os objetivos propostos para sua função e a modalidade de ideologia abraçada pela instituição. Dessarte, verifica-se um impacto das funções atribuídas ao papel de professor sobre as dimensões que sustentam o sistema a partir do qual cada aluno é percebido.

As contribuições que a Teoria das Representações Sociais oferece à educação no Brasil envolvem temas e possuem objetos ligados a profissionais e usuários de instituições educacionais. Segundo o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), há pelo menos duas décadas a Teoria das Representações Sociais está presente no Brasil e tem sido aplicada no campo da educação. Dentre os trabalhos nesse campo destacam-se os que têm o professor como objeto de estudo, representações sobre ele ou produzidas por ele. Quem é esse profissional para a sociedade? O que ele pensa sobre a aprendizagem? O que pensa sobre seu aluno? O que pensa sobre as dificuldades de aprendizagem? Como vê a função que desempenha? O que entende por disciplina? Como representa a instituição na qual trabalha?

Nomes como de Ângela de Oliveira Almeida e Alda Alves-Mazzotti são citados como alicerces da TRS na área da educação no país (SÁ, 1998). Sob a orientação de Ângela Almeida, em Brasília, podemos citar trabalhos ligados ao sucesso e fracasso escolar: *A construção social do conceito do bom professor* de Wilse da Costa (1998), *Matemática, que bicho é este?* de Úgna Pereira (1999) e *Representações sociais dos professores sobre a criança problemática* de Adriane Reis (2000).

Outros trabalhos concernentes a nossa pesquisa aparecem sob a orientação da professora Alda Alves-Mazzotti, no Rio de Janeiro: *Adolescente em situação de risco: representações sociais de professores* de Nadir de Albuquerque (2001), *Relação entre representações de fracasso escolar de professores do ensino fundamental e sua*

prática docente de Tânia Cristina Wilson (2003) e *Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos* de Margot Campos Madeira (2005).

Em São Paulo podemos citar a pesquisa de mestrado *Criatividade: um estudo sobre as representações e crenças de professores do ensino médio* de Márcio Garde (2003). Destacamos o trabalho de *Representações Sociais na Educação, Afetos manifestos em sala de aula* de Maria de Lourdes Soares Ornellas (2005) e o estudo de Leanete Thomas Dotta (2006) *Representações Sociais do Ser Professor*.

Outra pesquisa de interesse é a de *Representações sociais de professores sobre afetividade* de Marinalva Lopes Ribeiro (2004). A pesquisa teve por objetivo a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade. Utilizou-se instrumentos de coleta de dados variados (associação livre, entrevistas semi-estruturadas e triagens hierarquizadas sucessivas). Os participantes do estudo foram professores da rede pública do programa de formação para a docência da Universidade Estadual de Feira de Santana.

A coleta de dados fez-se em duas etapas. Na primeira, recolher os elementos constitutivos do conteúdo da representação de afetividade, cem desses professores realizaram associações livres, evocando substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas do termo indutor “afetividade”. Quinze desses professores participaram da segunda etapa, constituída de entrevistas semi-estruturadas e da organização de triagens hierarquizadas sucessivas. Concluiu-se que a afetividade, na prática educativa, é importante para potencializar a aprendizagem cognitiva dos alunos. Foram também destacados elementos que poderiam constituir a dimensão central da referida representação.

Mais recentemente, podemos citar a pesquisa de Rosemberg Belém (2008) *Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio*. Nesse trabalho o pesquisador teve por objetivos: compreender as representações sociais de alunos e professores sobre indisciplina escolar, analisar causas e conseqüências atribuídas à indisciplina pelos diferentes sujeitos, compreender em que se ancoram as representações dos grupos investigados, como se objetivam essas representações e quais as práticas que os sujeitos desenvolvem para lidar com a indisciplina.

Participaram da pesquisa 251 alunos e 30 professores de duas escolas públicas e duas particulares da cidade do Recife. Todos os sujeitos responderam a um questionário de associação livre e quatro deles foram entrevistados, sendo duas professoras e dois alunos. Os dados foram analisados com o apoio dos softwares EVOC e ALCESTE. A representação social construída pelo grupo configura a indisciplina, prioritariamente, como a demonstração de comportamentos indesejados de alunos, em sua maioria, motivados por características pessoais (desinteresse, idade, má educação). A falta de educação ou a má educação são apontadas como a principal causa. Dessa forma, a indisciplina é objetivada em comportamentos como desatenção, conversas, bagunças e, também, na figura do adolescente. Essa representação parece estar ancorada numa idéia de certo controle social, no qual a disciplina tem papel importante para o desenvolvimento social. O investigador chegou à conclusão de que, na representação do grupo, indisciplina escolar é o conjunto de comportamentos discentes que atrapalham o processo ensino-aprendizagem.

E, finalmente, adentrando nosso tema, o trabalho de Tânia Sardinha, Antônia Silva e Maria João Pereira (2008), *Representações sociais sobre criatividade construída por professores e alunos*. O objetivo da pesquisa foi identificar as representações sociais sobre a criatividade, construídas por professores e alunos do 9º ano do 3º CEB, no âmbito da disciplina de EV (educação visual). O estudo foi do tipo exploratório, realizado com professores de EV e alunos, de ambos os sexos, que aceitaram participar da investigação, escolhidos aleatoriamente nas escolas de ensino básico. Na coleta de dados foi utilizado, como instrumento, o teste da associação livre de palavras, aplicado a amostra composta por 42 sujeitos (21 alunos e 21 professores), que teve como palavra indutora “criatividade”. Os dados recolhidos foram submetidos ao software Tri-Deux Mots 2.2 (CIBOIS, 1995), apresentando corpus de 219 palavras. O resultado mostrou que os professores representam criatividade por: “diferença”, “originalidade”, “imaginação” e “criação”, e os alunos por: “imaginação”, “arte” e “trabalho”. Há diferenças nas representações sociais sobre criatividade no âmbito da disciplina de EV no grupo dos professores, dependendo da faixa etária e do sexo.

Muitos pesquisadores têm observado que ao estudar sobre a formação do professor, percebem que os conhecimentos leigos que esse profissional traz na sua

prática ou que advém dela são, por vezes, mais fortes que aqueles conhecimentos passados formalmente nos anos de formação no Magistério. Talvez a resposta a essa situação possa ser dada pela verificação de que a educação é uma construção social e histórica de saberes e, que em sua pluralidade, articula diversas culturas às dimensões psicossociais dos indivíduos que as constroem e nelas se fazem. Dessa forma, a educação é um processo amplo que envolve o homem todo e todo o homem, no concreto de seu viver e, talvez seja natural, que os saberes da vida prática acabem se sobressaindo aos saberes aprendidos formalmente e bem posteriormente. (MADEIRA apud MOREIRA e OLIVEIRA, 2000),

Acreditamos que, ao pesquisar as representações sociais que permeiam o âmbito educacional, acessamos um processo reflexivo, histórico e cultural – espaço para a compreensão da formação do ser humano como ser integrado ao meio em que vive, ser provido de vontade, de desejos e de saberes herdados e outros ainda por ser construídos. A partir das representações que circulam atualmente no ambiente escolar sobre criatividade e alunos criativos, investigamos as representações sociais do professor sobre esse aluno, a fim de permitir que tanto educadores quanto estudantes se apropriem de um sentido, de explicações e de conhecimentos para a melhor compreensão das inter-relações em sala de aula, possibilitando talvez a proliferação de reflexões sobre os sentidos das ações pedagógicas.

Juntamente à Teoria das Representações Sociais, apresentamos a psicanálise, que também caminha na produção de conhecimento teórico sobre intersubjetividade, sobre a construção do conhecimento na relação com o outro, o pensar sobre si mesmo, sobre efeitos dos fenômenos externos incidindo no sujeito e sobre a experiência emocional gerada no encontro eu – outro.

2.2 TEORIA PSICANALÍTICA

2.2.1 Considerações Teóricas

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como 'direito' em oposição ao poder do indivíduo, condenado como força 'bruta'. A substituição do poder individual pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. (FREUD, 1930/1996, p.101)

Para a humanidade em geral e para cada indivíduo em particular a vida é difícil de suportar e compreender. A cultura impõe-lhe uma quantidade de privações com que tem que lidar, produzindo um nível razoável de ansiedade. Então, se por um lado, a civilização o protege contra suas próprias forças instintivas, por outro, o coíbe em seu impulso criativo, limitando-o em comportamentos considerados adequados pelo outro. Freud (1961) reclama que, muito de nosso impulso criativo, escondeu-se sob as vestes pesadas da civilização. O superego individual ou de grupo, responsável pela administração das leis externas e internas, bloqueia, muitas vezes, possibilidades de realizações culturais ou de outra natureza por sua falta de flexibilidade.

Na sua obra *Totem e Tabu* (1921: 1969), explica como a criação da cultura e da civilização teve início, paradoxalmente, como a maior transgressão da humanidade, o ato de extrema agressão, o assassinato do pai primevo da horda pelo grupo de filhos e o triunfo sobre esse pai. Esse crime deixou traços inerradicáveis na história da humanidade, a partir de onde a Psicanálise toma como referência a construção da religião, da moralidade e da cultura. Nessa obra é descrito o pacto dos irmãos que se unem para assassinar o pai, instaurando assim, entre eles, uma ordem simbólica.

O grupo substituiu o assassinato repetitivo do pai primevo pela adoração a um animal totêmico, depois por deuses, por reis, por heróis e, finalmente pelo Deus único, na medida em que a civilização avançava. Os homens passaram a se organizar e a se estruturar a partir dos interditos fundamentais e fundantes da cultura, uma ordem

social baseada em duas interdições: proibição do incesto e a interdição de matar o animal totêmico, aquele que simbolizava o pai. Os dois tabus são resultantes do sentimento de culpa filial e correspondem aos dois desejos recalçados do complexo de Édipo.

Segundo Nasio (2005), nenhuma criança escapa da vivência do complexo de Édipo, pois ele simboliza a vivência do interdito que o pai faz ao acesso direto do filho à mãe. Essa proibição instaura a lei familiar e coloca o filho em seu lugar maior, a sociedade. “Eis então o essencial da crise edipiana: aprender a canalizar um desejo transbordante. No Édipo, é a primeira vez na vida que dizemos ao nosso desejo insolente: Calma! Fique mais tranqüilo! Aprenda a viver em sociedade!” (Nasio, 2005, p.12). Conclui-se que o Édipo é passagem iniciática e dolorosa de um desejo intenso e sem controle para um desejo socializado e a aceitação igualmente dolorosa de que nossos desejos jamais serão capazes de ser totalmente satisfeitos. Assim a psicanálise descreve o ponto culminante da entrada da criança na cultura.

A entrada na cultura, ou na civilização, outro termo usado por Freud para a mesma criação humana, ocorreu por meio do funcionamento e da combinação de três instâncias do aparelho psíquico do homem: ego, id e superego.

Freud aponta a diferenciação entre as três estruturas que formam o psiquismo. O *ego* é a parte da psique responsável pela exploração do meio ambiente, pelo controle motor, pela percepção, pela memória, pelos sentimentos e pelos pensamentos. Tem a função de arranjar formas socialmente aceitas de gratificação dos desejos do id, funcionando pelo princípio da realidade, por meio dos processos secundários. O ego é responsável pela organização da simbolização, onde o processo primário – a fantasia – é organizado e transformado, por meio do processo secundário, na elaboração dos símbolos em linguagem e permite ao indivíduo atuar no mundo físico e manter relações com outros objetos fora de si.

O *id* é a instância considerada como reservatório de energia do indivíduo; contém os impulsos instintivos inatos que mobilizam as relações do indivíduo com o mundo, busca a satisfação a qualquer custo, é responsável pelos processos primários no ser humano, funcionando pelo princípio do prazer e utilizando-se dos mecanismos de deslocamento e condensação, processos básicos do inconsciente, ambos

relacionam-se à capacidade de “brincar” com os significados. A terceira instância dinâmica da personalidade é o *superego*, responsável pela estruturação interna dos valores morais, das normas referentes a o que é permitido ou proibido no grupo. Ele é uma estrutura necessária para o desenvolvimento do grupo social, pois traz em si a consciência moral, a evitação às transgressões que viriam a desestabilizar e ameaçar a ordem do grupo. Os principais mecanismos usados pelo superego são a repressão, a sublimação, a projeção, a racionalização, a negação da realidade e a identificação.

Em sua obra, *O mal-estar na civilização* (1929-1930), questiona por que é tão difícil ao homem ser feliz, se a cultura foi uma criação dele para responder e aplacar suas angústias. Ele mesmo responde ao afirmar que no homem há um mal-estar inato, devido, sobretudo à estrutura conflitante de seu psiquismo. O advento do princípio da realidade opera a distinção entre mundo interno e externo, e o encontro com esse princípio que cinde o homem, provoca nele a necessidade de inventar satisfações substitutivas, para compensar as dificuldades da vida. Freud assinala três sofrimentos primordiais da raça humana: a força arrasadora da natureza, a fragilidade de nossas vidas e a insuficiência dos métodos para regular as relações dos homens entre si, no seio da família, do estado ou da Sociedade (FREUD, 1929, apud KAËS, 2003). Ele constata que a sociedade adota mecanismos de sublimação dos instintos e de racionalização para o controle da angústia sobre a sua finitude, constituindo-se, ao mesmo tempo, o aspecto evidente do desenvolvimento cultural. A partir dos mecanismos desenvolvidos pelo ego, as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, desabrocharam e contribuíram para o desenvolvimento da cultura. Mas existe a sensação de escassez de mecanismos para o enfrentamento contínuo de mudanças e avidez constante na busca de respostas a questões práticas da vida em grupo.

A teoria psicanalítica considera que o indivíduo aprende, desde seu nascimento, a ocupar um lugar em que ele se encontrará com a estrutura e a cultura que comporá sua humanidade. No seio de sua estrutura familiar ele receberá a transmissão de uma língua, de tradições e costumes da comunidade, de leis que a regulam, além de particularidades do desejo familiar a seu respeito. Destes ingredientes resultará um produto, seu desejo próprio, sua subjetividade. Por um lado há um organismo portador

da Natureza e de uma natureza: disposições genéticas, reflexos inerentes à espécie, materialidade de um corpo, com uma anatomia, uma fisiologia e um sistema nervoso, por outro lado há o campo Simbólico, a cultura que captura esse organismo e o transforma não somente em indivíduo, mas também em ser social (Bernardino, 2006).

A cultura é transmitida formalmente como instrumento de manutenção da ordem, da estabilidade e da segurança do grupo. Essa passagem de conhecimentos, tradições, normas, valores, comportamentos e instruções é mais especificamente exercitada nas instituições de ensino. A psicanálise propõe reflexões sobre a função da educação e quais os limites que devem ser reconhecidos e respeitados na transmissão de conteúdos e projeções de educadores a educandos.

2.2.2 Psicanálise e Winnicott

As discussões atuais sobre o desenvolvimento da psicanálise têm apontado a obra de Donald Winnicott como uma das mais importantes contribuições pós-freudianas. Ela se destaca por suas concepções sobre as fases mais primitivas do processo de amadurecimento humano. Isso faz com que seja considerado, hoje, uma das figuras centrais da história da psicanálise.

Nem todos os psicanalistas se prendem ao complexo de Édipo como formador da estrutura egóica. Nos anos trinta, quando o complexo de Édipo ainda era geralmente aceito como nuclear, Winnicott, pediatra e psicanalista, notou a existência de múltiplas formas de distúrbios, acompanhadas de angústias que não pareciam poder ser enquadradas como regressões aos pontos de fixação pré-genitais, ligados à dinâmica proveniente do conflito do complexo de Édipo e sua dissolução. Ele chamou esses problemas de angústias ou ansiedade impensáveis (LOPARIC, 2006).

As angústias se formam diante das ameaças ao existir humano, tais como o medo de retorno a um estado de não-integração, no sentido de aniquilação e de quebra do ser, o medo da perda de contato com a realidade, da desorientação no espaço, do desalojamento do próprio corpo, o pânico num ambiente físico imprevisível e outras tantas situações de ameaça à integridade da consciência.

Essas angústias são impensáveis porque não são definíveis, nem tampouco é simples expressá-las em termos de relações com o objeto (percepção, fantasia e simbolização). A característica básica das angústias impensáveis é o fato de ocorrerem nos indivíduos em idade muito precoce, antes que exista um ser capaz de experienciá-las em termos de compreensão.

A obra winnicottiana trabalha com a seguinte informação básica: as angústias dão-se diante do encontro do homem com o mundo. A continuidade do ser humano não pode ser assegurada pelo indivíduo ele mesmo. Ela depende essencialmente de um meio facilitador. A condição inicial do homem não é a de ser um Édipo em potencial, mas a de ser humano frágil, finito, que precisa do outro ser humano para continuar existindo.

No começo da vida, o motor do bebê é o próprio fato de ele estar vivo. Ele não se relaciona com o seio em termos de protótipos biológicos e filogenéticos. Em particular, o bebê não quer comer a mãe, diz Winnicott, nem, menos ainda, castrar o pai. Ele quer a presença segura da mãe que lhe inspire a fé em si mesmo e no mundo. O bebê só adquire a capacidade de usar os seus mecanismos mentais se o seu contato com a mãe-ambiente for satisfatório - se a mãe suficientemente boa funcionar.

Para Winnicott (OUTEIRAL e GRAÑA, 1991) a preocupação materno primária é um conceito clínico que se apresenta de forma operativa por meio de três linhas de procedimento de maternagem: o *holding*, o *handling* e a *apresentação do objeto*. O *holding* consiste na contenção física e seu substrato emocional, é o colo, o modo como a mãe envolve o bebê em seus braços, em seu corpo e em seus afetos. Por *handling* entende-se a manipulação durante os cuidados de higiene, o vestir e os jogos que as mães costumam desenvolver nos estados de atenção tranqüila dos bebês ou nos períodos de excitação sem ansiedade, quando as crianças esboçam padrões de comunicação prazerosa. Finalmente, a *apresentação do objeto* ocorre durante os dois procedimentos anteriores, estendendo-se ao momento da amamentação, quando a mãe oferece o seio e apresenta seu rosto e seu olhar, um tipo de comunicação precoce entre mãe-bebê. A partir desses três momentos citados, o indivíduo em formação vai passando de uma dependência absoluta a uma dependência relativa, de uma indiferenciação completa a um processo de diferenciação eu-outro.

O espaço inicial do bebê dependente não é uma situação caracterizada por relações externas e internas, mas um mundo subjetivo, anterior a qualquer distinção entre o interno e o externo.

É a partir da condição de dependência de outrem que surgem, para o bebê, suas necessidades e seus problemas fundamentais, como o de nascer, de se sentir real, de ter contato com a realidade, de assegurar a sua integração do ser no tempo e no espaço – no mundo, a de criar a distinção entre a realidade interna e externa, de criar a capacidade de uso das coisas e a de ser ele mesmo. A partir da própria condição de dependência do bebê é que Winnicott explica a origem das angústias impensáveis.

Essas angústias surgem de falhas no relacionamento da mãe-ambiente com o bebê, antes mesmo que este possa dar conta dessas falhas. Falhas que ameaçam a solução de tarefas impostas ao bebê nos estágios do processo de amadurecimento e de integração progressiva. O ambiente falha não por frustrar ou por ameaçar, mas por não ser confiável e suficiente para assegurar o crescimento e a evolução pessoal daquele ser humano.

A teoria do amadurecimento da pessoa humana de Winnicott complementa, então, a teoria tradicional freudiana da progressão das zonas erógenas.

A idéia norteadora dessa descrição diz que somente em certos estágios do amadurecimento, como o que concerne ao Édipo, os problemas principais são de natureza sexual e pedem soluções, seja reais seja fantasmáticas, de tipo sexual.

Dependendo do processo de amadurecimento, o complexo de Édipo pode nem mesmo se formar, o que implica que ele não é uma necessidade empírica, nem um *a priori*, seja filogenético, seja formal, da existência ou do pensamento humanos.

Winnicott apresenta a necessidade da distinção entre dois tipos do inconsciente: o inconsciente reprimido, descoberto por Freud no complexo de Édipo, juntamente com a sexualidade infantil, e o inconsciente constituído de interrupções ou colapsos da integração progressiva.

Na teoria de Winnicott do amadurecimento humano, ampliam-se os elementos teóricos descritos na situação edípica pela psicanálise tradicional: no lugar da ênfase no sujeito com a constituição biológico-dinâmico-mental, aparece o bebê que tem como herança o processo de amadurecimento; no lugar da mãe-objeto pulsional, surge

a mãe-ambiente; no lugar da ênfase na experiência de satisfação instintual, passam a haver as necessidades oriundas do próprio existir; no lugar da ênfase na sexualidade infantil, existe a dependência; no lugar do destaque na mãe libidinal, aparece a mãe da preocupação primária; no lugar da situação extremada intramundana, determinante a três, mãe – filho – pai, aparece o bebê num mundo subjetivo de dois-em-um, próximo do estado de não ser. Desta forma, a teoria freudiana da progressão programada das zonas erógenas é complementada pelo processo incerto e instável de integração progressiva do indivíduo (LOPARIC, 2006).

A teoria de Winnicott pode ser considerada uma nova visão paradigmática a ser desenvolvida a partir da proposição do amadurecimento pessoal, e não somente pela teoria da história natural da função sexual.

2.2.3 Psicanálise e educação

A instituição educacional, para Voltolini (2001), está fundada sobre um princípio específico: o de transmissão de legado cultural. Ao se tomar a evolução histórica do saber pedagógico, é possível verificar que as idéias que se sucederam, impregnando as práticas pedagógicas, não tinham relação lógica de sucessão. Nem sempre havia a superação epistemológica da era anterior. Mas algo persiste em todas as idéias que marcaram época e se impõem como matriz de práticas pedagógicas: a promoção e a sustentação de uma imagem ideal de homem. Toda vez que uma teoria qualquer é considerada aparece uma pergunta inevitável: Qual é a imagem ideal de homem? O que se deve fazer para viabilizar essa imagem ideal? Tal é o discurso pedagógico, que Maud Manoni (1988), observou a semelhança entre a cena pedagógica e a cena familiar, já que se fala sempre de ideal de homem. É a presença desse *deus* atribuído, tanto àquele que ocupa o lugar de aluno, como aquele que ocupa o lugar do professor, que se faz como marca distinta do discurso pedagógico.

A educação formal promove a imagem ideal do homem, sustentada por seu discurso pedagógico. Já a psicanálise tenta, justamente, desmanchar tal imagem, pois é esse ideal de ego o causador do sentimento de impotência e fracasso diante da tentativa de perfeição. Talvez a conciliação entre educação e psicanálise ocorra em um novo

movimento na relação com o saber, onde o indivíduo se reconheça implicado e não apenas receptáculo de conteúdos. Tanto alunos quanto professores se sentirão participando com suas interrogações e dúvidas, pois é nelas que estão os germes do potencial de questionamento do ideal (VOLTOLINI, 2001).

Para a teoria psicanalítica (1917) é objetivo da educação reprimir, inibir e proibir impulsos considerados pelo superego como, no mínimo, inadequados, mas uma repressão sem medidas teria como efeitos colaterais o aparecimento de neuroses que poderiam ser evitadas. A educação deveria encontrar, assim, equilíbrio entre proibição e permissão.

De acordo com Millot (1987), para Freud, a ontogênese apenas repete a história filogenética da humanidade, sendo papel da educação “fazer com que a criança torne a passar pela evolução que conduziu a humanidade à civilização”, passa a educação a ser medida profilática ao surgimento da neurose, deixando de ser uma de suas principais causadoras. Freud compreende a educação como expressão da história filogenética dos homens, tendo importante papel ao localizar o indivíduo como sujeito, a quem o recalque permite viver em sociedade.

A psicanálise traz à escola, aos pais e à sociedade a reflexão: o que é ensinar e o que é aprender; o que ensinar e o que aprender.

Para a psicanálise, o papel do educador seria, na medida do possível apenas de orientar, interferindo o mínimo, para que as pulsões parciais da criança realizem seu caminho natural à integração em momento posterior. Uma repressão excessiva (Millot, 1987) acabaria por comprometer a independência do pensamento e da atividade intelectual do indivíduo. A missão do educador seria facilitar a entrada da criança na humanidade, pela internalização da lei do incesto que se dá com a dissolução do Complexo de Édipo.

À educação caberia segundo Freud (1905, p.167) apenas seguir o desenvolvimento normal da criança:

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo

produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica inteiramente dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda.

O saber psicanalítico pode contribuir com a educação ao tentar responder o que leva uma criança a querer conhecer, até onde a curiosidade do aluno pode levá-lo. Como a criatividade inata do ser humano pode ser mantida, apesar da construção necessária do superego? Para a psicanálise, o que a criança busca por trás de seus intermináveis porquês é justamente o que todos querem saber: de onde viemos e para onde vamos.

Para Silva (2003) há um futuro e promissor casamento entre psicanálise e educação pelo fato de aquela ter caminhado na produção de conhecimento teórico e clínico sobre intersubjetividade, sobre a construção do eu na relação com o outro, sobre o pensar, sobre a experiência emocional gerada no encontro eu-outro, conceitos essenciais para a educação.

O processo de assimilação da psicanálise pela educação é um demorado trabalho de amadurecimento, pois primeiramente é necessário que os conhecimentos sejam aplicados em sua própria área para depois migrarem e serem aceitos em outra. O processo de aplicação é um segundo passo, posterior ao amadurecimento teórico.

Espera-se que a psicanálise possa se interessar cada vez mais por assuntos ligados a sala de aula, auxiliando educadores a conhecer o funcionamento mental e as relações humanas, para que possam atuar criativamente e permitir que seus alunos atuem criativamente no ambiente escolar. Da mesma forma, também se espera que a educação se abra, cada vez mais, às reflexões psicanalíticas, permitindo-se perceber que não pode forçar na criança o desejo de aprender: ou ele aparece por conta própria e a criança vai atrás do conhecimento, ou não comparece, sendo necessárias a investigação e compreensão desse fato.

2.3 Conceito de representações na TRS e na Psicanálise – um encontro

A relação entre as duas teorias, a psicanalítica e a das representações sociais, é considerada cheia de ambigüidades; isso se deve talvez à influência da escola cognitivista sobre a psicologia social com a perspectiva individualizante no estudo das representações individuais. No entanto, Jovchelovitch (2002) aponta possível ligação entre psicanálise e o conceito psicossociológico de representações sociais, ao apresentar o diálogo entre dois teóricos, Winnicott e Moscovici.

Winnicott dá o nome de espaço potencial ao lugar de criação de símbolos, lugar esse em que se desenvolve a atividade representacional, um espaço que existe entre o mundo real e o mundo subjetivo. Ali, o sujeito constrói sua relação com o mundo, um novo mundo a partir de seus significados particulares.

Por um lado existe a atividade de relação do sujeito com outros de seu grupo, momento em que as representações têm sua origem e que permitem mediação entre esse sujeito e o mundo, o qual ele criou ao descobri-lo. Por outro lado, as representações permitem a existência dos símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora do sujeito social com o objetivo de dar forma e sentido às circunstâncias da vida.

Não há chance, de acordo com Jovchelovitch, de haver construção simbólica fora de uma rede de significados já constituídos socialmente. É, mergulhado nesta rede, que se dá o trabalho do sujeito de re-criar o mundo que já está lá. O sujeito psíquico não se encontra nem abstraído da realidade social, nem somente condenado a reproduzi-la. Seu serviço criativo é elaborar a tensão existente entre o mundo já constituído e seu esforço para se tornar sujeito de seu mundo interno e da realidade social.

Outra contribuição importante à tentativa de casamento entre a psicanálise e a as RS é trazida por Kaës (2001), ao elaborar sua hipótese sobre a compatibilidade da perspectiva psicanalítica freudiana e a das representações sociais, afirmando que a representação é trabalho de lembrança daquilo que não está presente, trabalho de ligação entre objeto ausente e sujeito. Ele estabelece um paralelo entre os processos que estão em jogo nos trabalhos de representação e os processos em jogo na vida

onírica, na vida psíquica e no inconsciente. Esses processos de deslocamento e de condensação relacionam-se à capacidade de “brincar” com os significados.

Kaës (apud GUARESCHI, 2003) cita Freud ao explicar as representações mentais, onde o inconsciente não pensa, não calcula ou julga, ele simplesmente dá, às coisas, nova forma. É exatamente essa capacidade de dar às coisas nova forma, por meio da atividade psíquica, que se constitui a representação. Para Freud, como o material primário da psique não tem como se expressar de forma direta, as pulsões tentam encontrar formas substitutivas em diferentes objetos (condensação e deslocamento) e criam a expressão das representações. A atividade psíquica, então, media a relação entre o sujeito e o objeto-mundo, este último reaparecendo sob a forma de representações, ou seja, “re-criado pelo sujeito, que por sua vez é ele mesmo também re-criado pela sua própria relação com o mundo” (Jovchelovitch, 2002, p. 77).

Prosseguindo na proposta de análise comparada e crítica das duas abordagens, psicossocial das RS e psicanalítica, Kaës (2001) afirma que todas as formações representacionais possuem duas faces, obedecendo a lógica dupla: a da realidade e do aparelho psíquico e a da realidade social e dos aparelhos correspondentes. Pelo fato de a psicanálise e as representações sociais serem influenciadas pela cultura, é, nesse momento, que as duas teorias passam a coabitar o mesmo espaço. A variação das representações mentais em representações sociais ocorre, no primeiro momento, pela percepção da face individual do sujeito, num segundo momento pelo conjunto formado da face individual à face social, quando ele passa a ser olhado na sua individualidade, mas inserido em um grupo. Ocorrem, então, os dois tipos de representação, sem haver a exclusão de nenhum deles. As representações individuais servem de contribuição psíquica ao trabalho social e cultural da representação social.

As representações sociais e a psicanálise são influenciadas pelos estudos culturais. Ao apresentar o objeto social/cultural aos seus sujeitos, as RS lhes forçam a dar e construir uma significação e provocam a relação intersubjetiva. Por outro ângulo, a psicanálise traz a possibilidade de investigação da relação dos organizadores psíquicos com os organizadores socioculturais da representação.

Freud (1976, p. 163, apud ORNELLAS, 2005, p. 67) confirma seu interesse nos estudos culturais dentro da Psicanálise e coloca:

Assim como um planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno do seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo em que persegue o seu próprio caminho da vida.

A cultura é uma criação humana, produto de tudo o que o homem constrói material e espiritualmente durante sua existência, seja em pensamento ou seja em ação. Ela se apresenta com a qualidade de expressar as variadas formas dos homens estabelecerem relações entre si e com a natureza, a maneira como constroem abrigos, como constroem leis, como se alimentam, casam e têm filhos, como compreendem o sagrado e como se comportam diante da morte. Dessa forma, as relações do homem consigo mesmo e com o outro são intermediadas pelos símbolos, isto é, signos arbitrários e convencionais pelos quais os sujeitos representam o contexto e se comunicam de maneira cada vez mais organizada e elaborada. A partir daí, pode-se conceber a cultura como conjunto de símbolos elaborados por um grupo em determinado local e tempo (ARANHA, 1996 apud ORNELLAS, 2005).

Na tentativa de resolver conflitos e enigmas, o homem produz meios de aplacar sua angústia existencial – sua falta de respostas a eventos e fenômenos externos e internos que o afligem. Por meio de observações e explicações cada vez mais complexas sobre esses fenômenos, o homem vem desenvolvendo sua consciência e seus conhecimentos, produzindo relações sociais e criando modelos de ação e de pensamento.

Para Aranha (1996), o aperfeiçoamento das atividades ligadas à cultura só é possível pela transmissão dos conhecimentos adquiridos de uma geração para outra. Como espaço representativo e institucionalizado da cultura existe a escola, instituição encarregada da difusão de conhecimentos. Por meio da assimilação dos modelos de comportamento valorizados, é na educação que se verifica a manutenção da memória de um povo e de sua sobrevivência material e espiritual. A educação é instrumento fundamental para a socialização do homem e sua humanização. É processo que dura toda uma vida e não se reduz à mera continuidade da tradição, pois a educação, ela mesma, prevê possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura irá se renovar.

A cultura está em todo homem, em qualquer grupo humano, está, pois, no contexto educacional; contribui para o processo educativo, tanto na forma em que as teorias são construídas quanto na sua práxis. É no espaço da escola que esta investigação propôs verificar o conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas do senso comum, do conhecimento do cotidiano acerca das representações de professores sobre alunos criativos, esses indivíduos que trazem mudança e dinamismo no fronte do enriquecimento cultural. As representações sociais, retrato do homem social e suas relações e a psicanálise, porta-voz do homem individual inserido em um grupo, abrem-se à fala e expressões dos educadores sobre suas experiências intersubjetivas, suas motivações para agir e suas explicações sobre essas experiências.

PARTE II: A PESQUISA

CAPÍTULO III

MÉTODO

O objetivo deste capítulo é descrever o percurso realizado durante esta pesquisa a partir de ensaio para alcançar a vida imaginal e criativa nos processos metodológicos de pesquisa. Privilegiando o método qualitativo como norteador do processo de elaboração do trabalho, consideramos o sujeito de estudo, indivíduos em determinada condição social, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados.

Procuramos compreender o que nos foi descortinado durante a pesquisa de campo, a partir de nossa proposta inicial – *conhecer e analisar o conteúdo das representações sociais dos professores sobre o aluno criativo*. Situamos nosso objeto de estudo num determinado tempo e contexto – *professores de alunos criativos da 2ª fase do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de Brasília*, pois temos consciência que os grupos sociais são mutáveis em suas leis, visões de mundo, suas conseqüentes teorias e paradigmas que são provisórios, passageiros, em constante dinamismo e potencialmente pronto para se transformar sob nossos olhares mutantes (Minayo, 2006).

Nosso objeto de estudo revelou-se na conjunção do pensamento racional e do pensamento simbólico – espaço da mente humana. Para Sommerman (2005), os dois tipos de pensamento estão imbricados em nossa vida e linguagem, utilizando-se de analogias e símbolos. O pensamento complexo é, pois, essencialmente uma construção que trata com a incerteza dos fenômenos e dos acontecimentos e que é capaz, mesmo assim, de conceber certa organização. É o pensamento adequado para reunir, contextualizar, globalizar e, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Fizemos uso de técnicas que nos possibilitaram conhecer e analisar as representações sociais dos alunos criativos, para os professores e perceber a articulação entre o pensar e o fazer desses professores, quando na interação com seus alunos. O caminho de união complementar da abordagem quantitativa e qualitativa e

emprego da pluri-instrumentalidade apresentaram-se como opção à complexidade e à subjetividade propostas pelo estudo do objeto desta pesquisa.

1. O Contexto de realização da pesquisa

Optamos por realizar nosso estudo em escolas particulares religiosas e não religiosas e escolas da rede pública de Brasília, situadas no Plano Piloto. No total foram visitadas oito escolas, quatro da rede pública e quatro da rede privada, sendo duas delas com orientação religiosa, no caso católica, e duas delas de orientação laica. Essa divisão foi proposital, a fim de nos facilitar a distinção de possíveis variações nas representações sociais decorrentes de princípios filosóficos e ideológicos que poderiam permear o grupo de professores de cada instituição.

A segunda fase do Ensino Fundamental foi priorizada por acreditarmos que os alunos dessa faixa etária estejam em momento de maior expansão de suas potencialidades criativas e os professores desses alunos estejam em maior contato emocional com eles, do que os dos anos posteriores.

Foram aplicados questionários nos professores das escolas escolhidas e, posteriormente, entrevistas foram feitas com oito docentes que haviam preenchido os questionários.

Assim, interessou-nos conhecer as representações sociais dos professores sobre o aluno criativo nessas instituições educacionais: o que o professor acha que seja um aluno criativo, como ele se comporta, se ocorre transgressão na criatividade, como esse aluno convive com as regras e normas na escola, como esse professor lida com o aluno criativo, se o grupo acolhe o aluno criativo. Essas questões permearam o ambiente da pesquisa e engendraram nossas reflexões posteriores.

1.2. Apresentando o contexto

Mediante a apresentação do projeto de pesquisa e pedido de acesso à escola para aplicação dos instrumentos, formalizado pela coordenação da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), às escolas da rede particular da Asa Sul, ocorreu seleção natural de escolas que serviram ao nosso estudo, por meio de consentimento ou não de nossa entrada. Somente duas escolas negaram acesso a seu corpo docente, justificando que a presença de outros pesquisadores havia tumultuado o processo de aprendizagem em sala de aula e gerara indisciplina e momentos de queixas e questionamentos entre os professores.

Quanto às escolas da rede pública, o processo de escolha foi diferente. Na primeira escola em que fomos, a direção nos informou sobre a necessidade de obtermos licença da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal (SUBEB) para coleta de dados em escolas da rede pública para projeto de pesquisa. Após obtermos tal permissão, foi-nos dado acesso às escolas em que necessitássemos aplicar questionários e entrevistas.

No decorrer do Estudo 1, ocorreram três tipos de situações durante a visita às escolas e aplicação dos questionários: (1) na primeira instituição, encaminharam-nos ao grupo de professores e nos foi facilitada a permanência durante a aplicação dos questionários o que nos permitiu recolhermos 100% deles; (2) em outras quatro escolas, entregamos o material e conversamos com os professores para explicar o que fosse necessário, mas não foi permitida a aplicação do questionário naquele momento. Recebemos, na semana seguinte, aproximadamente 20% dos questionários; (3) nas outras três escolas não tivemos acesso aos professores – o orientador foi o responsável pela entrega e pelo recebimento dos questionários, obtivemos de volta menos de 10% deles.

No Estudo 2, referente às entrevistas com os professores, todos os sujeitos foram indicados pela orientação das escolas ou por sua direção, sendo concedido ao pesquisador local privativo dentro da escola e período de tempo adequado, e que viabilizou plenamente alcançarmos os objetivos propostos pelo estudo.

2. Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 81 professores das áreas de ciências da natureza, códigos e linguagem, ciências humanas e ciências sociais de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede privada e da rede pública de ensino no Plano Piloto.

Na **Tabela 1** apresentamos a distribuição dos participantes da pesquisa em categorias de faixa etária, sexo, escolaridade e local de residência que participaram do Estudo 1 – questionário de evocação com técnica de associação livre.

Tabela 1 - Distribuição dos professores no Estudo 1. (N=81)

<i>Professores</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Idade		
26 a 35	58	71.6
Mais de 36	23	28.4
Sexo		
Masculino	31	38.3
Feminino	50	61.7
Escolaridade		
Superior completo	62	76.5
Pós-graduação	19	23.5
Residência		
Plano Piloto	23	28.4
Cidades Satélites	58	71.6

No Estudo 2 – entrevista semi-estruturada – foram selecionados, dentre os 81, oito professores.

A primeira docente entrevistada tinha sete anos de magistério, ensinava História em escola da rede pública e, naquela época, trabalhava com uma turma de aceleração. Sua formação prosseguia em mestrado em História da Cultura.

A segunda professora escolhida para a entrevista tinha quatro anos de experiência em sala de aula e trabalhava com Redação e Literatura em escola da rede particular de ensino.

Com 12 anos de magistério, a terceira professora apontada para a entrevista trabalhava com a disciplina de Artes numa escola religiosa da rede privada. Sua formação incluía curso de pós-graduação em arte terapia.

O quarto professor tinha 17 anos de magistério e ensinava Matemática em escola particular religiosa durante as manhãs e, à noite, trabalhava em escola da rede pública.

A quinta professora trabalhava com Ciências há nove anos, dando aulas em escola da rede privada de ensino. Já havia passado por outras escolas particulares.

O sexto professor entrevistado tinha dez anos de magistério, era formado em História, mas trabalhava com projetos diversificados com suas turmas da rede pública de ensino.

A sétima professora tinha 25 anos de atuação na área de Redação e Língua Portuguesa. Trabalhava durante o dia todo em escola da rede privada e à noite em escola da rede pública. Sua formação incluía cursos de pós-graduação em psicopedagogia e psicodiagnóstico.

A oitava professora entrevistada atuava no magistério há 23 anos, trabalhava com a disciplina História em escola da rede pública pela manhã. Tinha mestrado em Educação, em métodos de avaliação, e dava aulas à noite em faculdade particular.

Dos participantes escolhidos para as entrevistas, três deles trabalhavam somente em escolas da rede pública, outros três somente em escolas da rede particular e dois trabalhavam tanto em escolas da rede pública quanto da rede particular. Acreditamos que essa diversificação de situações enriqueceu o conteúdo das respostas apresentadas por eles para fins de interpretação.

3. Instrumentos para investigação

Com o objetivo de ser estudadas as representações sociais espontaneamente compartilhadas por determinado grupo profissional, no caso os professores, aplicamos teste de associação de palavras a uma amostra de indivíduos.

O teste apresentado no questionário foi o de associação livre, antigo teste projetivo. Ele permite o surgimento natural de associações relativas às palavras exploradas ao nível das representações.

O questionário, com a técnica de associação livre foi dividido em três partes. A primeira, constituída por duas perguntas, e a segunda, pelos dados de identificação dos

sujeitos pesquisados. A primeira questão apresentava ao sujeito uma frase, a partir da qual foram produzidas, o mais livremente e rapidamente possível, outras palavras, frases ou expressões. Nessa questão fizemos uso da técnica de associação livre, cuja frase indutora provocava a produção de seis expressões associadas ao termo indutor “*aluno criativo em sala é...*”; a outra questão: “*criatividade para você é...*”

De acordo com Abric (1994), o termo indutor corresponde ao objeto de representação, enquanto as associações feitas mediante a apresentação do termo indutor correspondem ao elemento da representação propriamente dita.

A segunda questão solicitada teve por objetivo que o sujeito escolhesse entre as respostas da primeira questão, quais as três principais palavras, frases ou expressões por ordem decrescente de importância para ele. Já, na terceira questão, o sujeito expressou um significado que ele atribuiu à frase, palavra ou expressão escolhida como a mais importante da questão anterior.

Os dados sócio-demográficos dos sujeitos foram colhidos por meio da quarta questão, cujas informações continham: idade, sexo, escolaridade, instituição em que trabalha, disciplina que leciona, tempo de trabalho em sala de aula.

O segundo instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista oral que permitiu se abarcassem de forma rica, em interação viva e concreta entre entrevistado e entrevistador, indicadores manifestos na fala do entrevistado que permitiram desvelar as características do processo pesquisado (REY, 1997).

Esse instrumento foi utilizado a fim de complementarmos as informações obtidas no questionário, instrumento fechado, pois nos proporcionou aprofundamento nos tópicos mais complexos. Lakatos (1996) inclui como conteúdos a ser investigados: fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Consideramos, pois, nossos objetivos sendo atingidos ao elaborarmos a entrevista semi-estruturada e após, na leitura e na estruturação das informações colhidas.

A entrevista permitiu amplamente a expressão das reflexões pessoais dos participantes em sua multiplicidade de aspectos. Os entrevistados discorreram sobre o tema proposto e, à medida que se foi construindo um clima de confiança e aceitação

mútua, as informações fluíam mais espontaneamente, enriquecendo o conteúdo dos dados a serem posteriormente analisados.

A entrevista semi-estruturada foi organizada em torno dos seguintes eixos: (1) relação entre comportamento criativo e comportamento transgressor e (2) experiências em sala de aula com o aluno criativo. As questões elaboradas na primeira parte da entrevista foram baseadas nas pesquisas sobre criatividade de Alencar e Fleith (2003).

4. Procedimentos da investigação

A pesquisa foi dividida em dois momentos distintos: Estudo 1 e Estudo 2 em que foram aplicados instrumentos diferenciados aos professores, para atingir os objetivos específicos propostos a cada estudo.

Estudo 1

Visou ao no nosso objetivo a identificação e compreensão das representações sociais dos professores sobre o aluno criativo. O questionário, formulado na técnica de associação livre, foi entregue a um total de 230 professores que aceitaram fazer parte desta investigação. Aplicamos o questionário durante os meses de março, abril e maio de 2008. Estes foram respondidos durante o intervalo de atividades dos professores, alguns na presença do pesquisador, outros respondidos em momento e local diverso, sendo entregues à coordenação e posteriormente ao pesquisador.

Estudo 2

A aplicação da entrevista teve por objetivo: apreender os elementos positivos e negativos da representação social do aluno criativo, examinar a existência ou não da relação entre ato criativo e ato transgressor em suas vivências pessoais em sala de aula e verificar os comportamentos e as práticas educacionais relacionadas ao manejo do aluno criativo em seu grupo na sala de aula

As entrevistas foram sempre aplicadas após o recolhimento do questionário e ocorreram durante os meses de maio e junho de 2008.

É importante ressaltar que as entrevistas marcadas com os professores contaram com a indicação da coordenação ou da direção das escolas, as quais frisaram estar nos colocando à disposição seus “melhores” professores. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos professores e das escolas e foram transcritas posteriormente.

5. Procedimentos de análise das informações

Estudo 1

Nesse estudo elaboramos análise dos dados para o levantamento do campo comum e da estrutura da representação social.

A primeira fase de procedimento de análise dos dados constituiu-se em levantamento de palavras, frases ou expressões mais freqüentes entre as respostas apresentadas pelos sujeitos. Na segunda fase, por meio do software EVOC, foram analisadas as respostas com o objetivo de extrair delas os elementos que organizam o conteúdo da representação a partir de dois indicadores: a ordem de aparecimento da palavra – ordem de evocação, e a freqüência do item para o conjunto dos sujeitos pesquisados.

A análise de evocação permite identificar a organização interna das representações em função de dois critérios: freqüência do elemento para o conjunto de sujeitos pesquisados e ordem de evocação. Após o cruzamento desses dois critérios define-se a relevância dos elementos que se associaram ao termo indutor (RIBEIRO, 2000).

Os resultados são apresentados em quadrantes organizados em dois eixos: o vertical corresponde à freqüência de evocação das palavras e o horizontal corresponde à ordem de evocação. O **Quadro 1** apresenta o resultado desse cruzamento.

Quadro 1 - Disposição dos resultados obtidos da análise de evocação.

	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
F R E Q Ü Ê N C I A	1º. Quadrante Núcleo Central	2º. Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima
	3º. Quadrante Sistema periférico ou periferia próxima	4º. Quadrante Periferia distante

Explicamos, a seguir, a forma com os dados coletados são organizados pelo programa EVOC, baseando-nos no trabalho de Ribeiro (2000) realizado no Laboratório de Psicologia Social do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da UnB.

O **primeiro quadrante** corresponde aos elementos que são primeiramente evocados e têm frequência significativamente mais elevada em relação a palavras ou expressões associadas ao termo indutor. Esses elementos são os mais relevantes como prováveis indicadores do núcleo central da representação.

O **segundo** e o **terceiro quadrantes** correspondem aos elementos menos acentuados na estrutura da representação, mas não menos significativos em sua organização. Esses quadrantes referem-se à periferia próxima que corresponde aos prováveis elementos que constituem o sistema periférico.

O **quarto quadrante** apresenta os elementos menos frequentes e menos prontamente evocados que correspondem à periferia distante ou segunda periferia. Esses elementos estão ligados aos aspectos mais individuais do sujeito.

Com o resultado da análise de evocação – tabela de quadrantes – realizamos nova análise, chamada de **análise de palavras principais**. Tomamos os elementos do núcleo central e do sistema periférico e comparamos suas frequências de evocação com a frequência de palavras consideradas importantes pelos sujeitos. A partir do cálculo de queda de frequência, obtemos o segundo indicador de elementos que provavelmente pertençam ao núcleo central e ao sistema periférico.

Estudo 2

Fizemos análise das informações obtidas nas entrevistas para verificação da construção subjetiva dos participantes sobre o tema. Para tanto, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, a qual proporcionou a tessitura de um panorama das representações sociais a partir de indicadores ou unidades de significado que foram emergindo dos textos, à medida que fizemos as várias leituras do material coletado.

Bardin (2006) afirmou que a análise de conteúdo movimenta-se entre dois pólos, o desejo do rigor e a necessidade de ir além do exposto. Metodologicamente, confrontam-se e complementam-se duas orientações: a verificação prudente e a interpretação brilhante. Ainda segundo a mesma autora, dá-se o que chamou de vaivém da análise de conteúdo, ou seja, um movimento dinâmico entre teoria e técnica, interpretações e métodos de análise. Juntamente ao processo de análise de conteúdo, agregamos uma nuance psicanalítica a fim de enriquecer a leitura subjetiva dos conteúdos manifestos.

Por análise de conteúdo, compreendemos o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seu objetivo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção e que recorre a indicadores qualitativos ou quantitativos.

O pesquisador atuou como arqueólogo, pois trabalhou não somente com o explícito, mas, muitas vezes, com a contradição entre o explícito percebido na resposta breve e o implícito narrado em uma situação vivida. Neste caso, as manifestações de estados, de dados e de fenômenos construíam uma rede de significados muito interessante a ser desvelada.

Para a análise de conteúdo do material coletado nas entrevistas, seguimos os passos determinados por Bardin (2006):

1. Transcrição das entrevistas gravadas;
2. Pré-análise do material, que consistiu em: (a) leitura flutuante, com objetivo de captar a primeira sensação do pesquisador frente às mensagens emitidas pelos entrevistados; (b) delimitação de quais eram as respostas para cada uma das oito questões apresentadas, (c) delimitação do *corpus* da análise, demarcando o que seria

analisado, já que muita informação fornecida estava fora dos objetivos propostos em nossa pesquisa;

3. Exploração do material – *a)* elaboração de tabela para cada entrevistado, contendo sua resposta a cada questão da entrevista; *b)* as questões dos oito participantes foram agrupadas em outra tabela: todas questões número um, todas número dois e assim sucessivamente; *c)* com os documentos preparados, foram estabelecidos índices para cada questão, ou seja, enumeramos todos os temas abordados pelos entrevistados de cada uma das questões; *d)* definimos as unidades de sentido, palavras ou frases que criam aglutinados ou ilhas de significado e unidades de contexto que são frases retiradas de cada entrevista explicitando o conteúdo desejado pelo pesquisador, referentes a cada questão da entrevista; *e)* ficaram estabelecidas as categorias, que foram os índices encontrados nas respostas. Usamos a construção de categorias *a priori*, escolhidas em função da busca de uma resposta específica. A construção das unidades de sentido ocorreu à medida que fomos compreendendo o conteúdo apresentado pelos professores, esta foi uma construção *a posteriori*.

4. Tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Essa última etapa consistiu no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensaram e destacaram as informações fornecidas para análise. Foi construída uma tabela para cada uma das questões com as categorias, classes e unidades de sentido. A frequência e percentual de cada uma das categorias foi calculada a fim de que pudéssemos alcançar a compreensão e análise de cada uma das questões.

No capítulo seguinte, passamos a apresentar resultados e discussão sobre as informações colhidas durante nosso estudo empírico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estudo 1

4.1.1 Estrutura das representações sociais

Este estudo teve por objetivo identificar o campo e a estrutura das representações sociais sobre criatividade e sobre o aluno criativo

Utilizamos dois níveis de análise para a verificação da estrutura das representações sócias, foram eles: (1) indicadores dos prováveis elementos nucleares da RS, quando realizamos a análise de evocação que consiste na organização interna das representações em função de dois critérios – frequência e ordem de evocação. O cruzamento desses critérios permite definir a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor; (2) análise de palavras principais, quando realizamos o cruzamento das palavras com a análise das palavras indicadas como as mais importantes, testando a centralidade dos possíveis elementos nucleares e periféricos (RIBEIRO, 2000).

4.1.2 Prováveis elementos centrais e periféricos das representações sociais sobre criatividade

A partir do interesse em verificar o campo comum das representações sociais dos professores sobre criatividade, os dados coletados foram submetidos à análise de evocação de palavras principais, buscando identificar a organização interna do campo comum dessas representações.

Nível 1 – Análise de evocação

Os resultados são apresentados em quadrantes organizados em dois eixos: o vertical corresponde à frequência de evocação das palavras e o horizontal corresponde à ordem de evocação. Como assinalado anteriormente, os elementos das RS se difundem pelos quatro quadrantes.

Tabela 2 – Elementos da representação social de criatividade em função da frequência e ordem média de evocação (N= 81)

Ordem Média de Evocação – CRIATIVIDADE			
		Inferior a 4	Superior a 4
FREQUÊNCIA	> = 13	19. Diferente 3.73 18. Inovação 3.77 13. Imaginação 1.92	17. Novo-olhar 4.35
	De 5 a 12	09. Ousadia 3.88 08. Propor-soluções 3.37 05. Contra-instituído 3.60 05. Inventar 3.20 05. Versatilidade 2.60	09. Liberdade 4.55 07. Relacionar 4.57 06. Curiosidade 4.83 05. Extrapolar 4.80 05. Ir-além 4.80 05. Conhecimento 4.40 05. Espontaneidade 4.00

Nº Total de evocações = 403

Nº Total de palavras diferentes = 193

No questionário de evocações (associações livres), em um primeiro momento, foram colhidas 403 palavras referentes ao que os professores pensavam sobre criatividade. Por meio da aplicação do programa Evoc aos nossos dados e, utilizando a teoria do Núcleo Central da abordagem estrutural de Abric, chegamos aos seguintes resultados:

Encontrados no primeiro quadrante, os significados comuns e mais relevantes ligados à criatividade, foram: “*diferente*”, “*inovação*” e “*imaginação*”. Essas características constituem-se nos prováveis elementos centrais das representações sociais. O termo *diferente* surge como o mais relevante, com frequência igual 19 e ordem média de evocação igual a 3.73.

Segundo Abric (1998), o núcleo central das representações sociais permite criar ou transformar o significado dos outros elementos constitutivos da representação, ganhando um sentido e um valor. Possui também a função de organização das RS, determinando a natureza das ligações entre os elementos. O núcleo central é responsável pela capacidade de estabilização da RS, confirmando sua continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele é mais resistente às mudanças que os sistemas periféricos.

O atributo “*diferente*” refere-se às ações de ser, agir, pensar e construir de forma diferente do grupo. A criatividade é, provavelmente, percebida como fenômeno que se destaca no cotidiano pelo seu caráter original.

O elemento “*imaginação*” faz referência à criação mental, à capacidade de movimentar imagens internas de forma a produzir e construir algo útil para o grupo.

Criatividade evoca a idéia de “*inovação*”. Conceitos diferenciados pela ciência, criatividade e inovação se mesclam no senso comum. Justifica-se, provavelmente, este fenômeno devido ao uso contínuo de um conceito-composto quando estas duas palavras aparecem associadas tanto na mídia quanto na literatura.

Observamos mais notadamente as diferenciações desses conceitos na área de Administração. Segundo Stephen Robbins (2004) a criatividade somente refere-se à habilidade de combinar idéias de uma forma única ou de fazer associações pouco usuais entre idéias. Já, a inovação é o processo de transformar o que existe.

De acordo com Rosenfeld e Servo (1984) é importante distinguir esses conceitos, muitas vezes misturados. Criatividade refere-se a gerar novas idéias, enquanto que inovação refere-se à aplicação ou colocação em prática de uma idéia, com o objetivo de incrementar resultados e melhorar serviços. A criatividade é um atributo que pode pertencer a um único indivíduo, enquanto que a inovação requer a colaboração de muitas pessoas.

A partir da definição de cada um dos elementos, podemos afirmar que existem diferenças, mas que, criatividade e inovação parecem ter seus conceitos e idéias percebidos entrelaçados e interdependentes. Esta pode ser uma provável explicação à alta freqüência atribuída à *inovação*.

O 2º. e 3º. quadrantes, formadores do sistema periférico mais próximo, apresentam elementos mais flexíveis e contextuais. Referem-se a elementos que orientam condutas do indivíduo em sua relação com o mundo.

Ao examinarmos o primeiro sistema periférico, encontramos o atributo “*novo-olhar*”, com frequência igual a 17 e ordem média de evocação de 4.35 e com forte tendência a ser absorvido pelo núcleo central. Esse elemento se articula com seus elementos vizinhos, reforçando a atitude nova em relação ao mundo. O *novo olhar* é provavelmente aquele que encontra novas questões, novas respostas, novas qualidades e novos caminhos a serem trilhados.

Os elementos encontrados no sistema periférico intermediário, ou terceiro quadrante, foram: “*ousadia*”, “*propor soluções*”, “*ir contra o instituído*”, “*inventar*” e “*versatilidade*”. Esses atributos nos remetem a variedade de comportamentos e de ações que a criatividade provoca. Eles se articulam com a concepção de que criatividade é ousar ser diferente, inventar e imaginar soluções que provavelmente irão contra o que já existe como certo e estabelecido. A versatilidade vem integrar a percepção de criatividade à medida que permite a abertura ao novo.

O sistema periférico residual corresponde aos elementos de menos relevância em relação ao núcleo central. São aspectos mais individuais de uma representação social. Nesse nível, o sistema é muito mais adaptativo às evoluções do contexto, por possuir características de mobilidade e evolução da RS.

Os atributos mais característicos à criatividade, localizados no 4º. quadrante, ou sistema periférico residual que sugerem comportamentos de abertura e interação com o mundo são: “*liberdade*”, “*saber relacionar*”, “*curiosidade*” e “*espontaneidade*”. Os elementos que aparecem sugerindo movimento de expansão e crescimento são: “*extrapolar*”, “*ir além*”, “*conhecimento*”. Em relação aos atributos localizados nos outros quadrantes, este se mostra mais fluído e menos concreto, apresentando a sensação de permeabilidade característica desse nível.

Nos resultados observamos possíveis etapas que ocorrem durante o processo de criação. Em um primeiro momento de criatividade existe a *curiosidade* no indivíduo, que desperta sua busca pelo que não conhece. Em seguida, surge a *imaginação*, que viabiliza o caminho e o primeiro ensaio para o que ele não experimentou ainda. Daí

pode ocorrer o momento da iluminação e de inspiração. Culminando o processo, advem a *produção de algo novo*, que consiste na comunicação e execução da idéia produzida (ALENCAR e FLEITH, 2003). Interessante observar que esses atributos – *imaginação* e *produção* tornam-se complementares. Somente a imaginação parece não ser suficiente para a criação, é necessária a produção de algo, a concretização do que foi imaginado.

Percebemos que os professores apresentam atributos, em sua maioria, de conotação positiva sobre o fenômeno da criatividade. A RS aparece como processo de inovação – produzir uma ação nova, como a capacidade de olhar de maneira nova, de interpretar de modo diferente um evento ou um conteúdo. Criatividade é imaginação – ação da imagem e das idéias sobre algo ou alguém. Os professores também apontam a *ousadia*, a *liberdade* e a *espontaneidade* como formas de manifestação da criatividade. Esses elementos vêm associados ao movimento de questionar normas, valores e idéias pré-estabelecidas.

4.1.3 Criatividade - definindo a centralidade dos elementos das RS

Nível 2 – Análise de palavras principais

A partir das 403 palavras evocadas foram selecionadas as 163 palavras mais significativas, as quais também foram organizadas novamente em núcleo central e em três níveis de sistemas periféricos.

A análise das palavras principais é realizada a partir da questão B da primeira parte do instrumento de evocação (ver **Quadro 2**). Nessa questão é pedido ao professor que, dentre as seis palavras evocadas do termo indutor “*Para você, criatividade é...*”, ele escolhesse as três mais importantes.

Quadro 2 – Questão B do instrumento de evocação.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes.

Submetemos à análise de frequência as palavras que foram consideradas como as mais importantes pelos sujeitos, buscando identificar dentre estas, aquelas que mais se destacaram, ou, que foram mais frequentes. Realizamos, em seguida, nova análise, comparando a frequência das palavras obtidas na análise de evocação e a frequência na seleção das palavras principais.

A **Tabela 3** apresenta os resultados obtidos por meio da análise das palavras principais evocadas pelo termo indutor “*Criatividade para você é...*”

Tabela 3 - Elementos principais sobre a representação social de criatividade. (N=81).

Ordem Média de Evocação – CRIATIVIDADE _PALAVRAS PRINCIPAIS			
		Inferior a 1.6	Superior a 1.6
FREQUÊNCIA	> = 11	11. Inovação 1.54 11. Novo-olhar 1.54	
	De 4 a 5	05. Imaginação 1.00 04. Diferente 1.50 04. Produzir-novo 1.50	05. Ousadia 2.00 04. Espontaneidade 1.75 04. Liberdade 1.75

Nº Total de evocações = 163

Nº Total de palavras diferentes = 100

Verificamos que os prováveis elementos constitutivos do núcleo central da representação social sobre criatividade são: “*inovação*” e “*novo olhar*”.

Encontramos “*imaginação*”, “*diferente*”, e “*produzir novo*”, como elementos integrantes do sistema periférico intermediário.

No sistema periférico residual, ou 4º. quadrante, temos os atributos “ousadia”, “espontaneidade”, e “liberdade”.

Ao compararmos a frequência das palavras obtidas na análise de evocação e a frequência na seleção das palavras principais, pudemos testar tanto a centralidade de elementos, quanto os elementos constituintes do sistema periférico, confirmando assim a existência de um campo comum de RS de criatividade.

4.1.4 O aluno criativo - prováveis elementos centrais e periféricos das RS

Objetivando verificar o campo comum das representações sociais dos professores sobre o aluno criativo, os dados coletados foram submetidos à análise de evocação de palavras principais, buscando identificar a organização interna do campo comum dessa representação.

Nível 1 – Análise de evocação

Novamente os resultados são apresentados em quadrantes organizados em dois eixos: o vertical corresponde à frequência de evocação das palavras e o horizontal corresponde á ordem de evocação, onde os elementos das RS se distribuem por quatro quadrantes.

Nesta segunda etapa de nossa pesquisa, prosseguindo com a análise do campo representacional a partir do questionário de evocações, foi pedido aos professores que escrevessem as seis palavras que expressassem atributos relativos ao conceito “aluno criativo”. No questionário de evocações (associações livres), em seu primeiro momento, foram colhidas 403 palavras.

Observando a **Tabela 4**, encontrados no primeiro quadrante, os significados comuns e mais relevantes ligados ao aluno criativo: “*participativo*” com frequência igual 20 e ordem média de evocação igual a 3.30. e “*questionador*” com frequência igual 14 e ordem média de evocação igual a 4.00. Essas características constituem-se nos prováveis elementos centrais das representações sociais.

Para os professores, este tipo de aluno não aceita propostas e informações prontas, ele busca novas soluções para as questões. Sua capacidade de *questionar* é superior a do grupo, apresenta a característica de *ser participativo*, tanto no sentido de trabalhar e participar com idéias, como no desejo de atuar em sala de aula nas atividades propostas.

Tabela 4 – Elementos da representação social do aluno criativo em função da frequência e ordem média de evocação (N= 81)

Ordem Média de Evocação – ALUNO_CRIATIVO					
		Inferior a 4.1		Superior a 4.1	
FREQÜÊNCIA	> = 13	20. Participativo	3.30	13. Inovador	4.30
		14. Questionador	4.00	13. Cooperativo	4.23
	De 5 a 12	11. Observador	3.45	09. Dinâmico	7.66
		10. Interessado	3.80	09. Extrovertido	4.77
		06. Crítico	4.00	06. Atento	7.16
		06. Ousado	3.16	05. Curioso	4.80
		05. Diferente	4.00	05. Aberto	4.60
		05. Inquieto	4.00	05. Sensível	4.40
		05. Original	3.80		
		05. Solucionador	3.40		

Nº Total de evocações = 405

Nº Total de palavras diferentes = 187

Ao examinarmos a primeira periferia, a mais próxima ao núcleo central das representações sociais, encontramos que o aluno criativo é “*inovador*” e “*cooperativo*”. Por *cooperativo* compreendemos que este aluno gosta de contribuir com suas idéias, gosta de apresentar sugestões e incrementar os conteúdos.

O atributo *inovador*, provavelmente é apresentado por conta da junção de conceitos utilizados pelo conhecimento do senso comum de forma pouco diferenciada: indivíduo criativo e indivíduo inovador. Justifica-se este fato, provavelmente, devido ao uso contínuo de um conceito-composto aonde estas duas palavras – criativo e inovador aparecem associadas tanto na mídia quanto na literatura.

No sistema periférico intermediário, os professores trouxeram os seguintes atributos ao aluno criativo: “*observador*”, “*interessado*”, “*crítico*”, “*ousado*”, “*diferente*”, “*inquieto*”, “*original*” e “*solucionador*”

No sistema periférico residual os atributos mais característicos ao aluno criativo foram: “*dinâmico*”, “*extrovertido*”, “*atento*”, “*curioso*”, “*aberto*” e “*sensível*”. Observando-se o sentido das palavras localizadas nos dois sistemas periféricos – intermediário e residual - temos a percepção de que a imagem do aluno criativo está associada a um plano de idealização do professor sobre o aluno desejado em sala de aula.

4.1.5 O aluno criativo - definindo a centralidade dos elementos das RS

Nível 2 – Análise de palavras principais

A análise das palavras principais é realizada a partir da questão B da primeira parte do instrumento de evocação (conferir **Quadro 3**). Nessa questão é pedido ao professor que, dentre as seis palavras evocadas do termo indutor “*Aluno criativo em sala é...*”, ele escolhesse as três mais importantes. A partir das 405 palavras evocadas foram selecionadas as 161 palavras mais significativas, as quais também foram organizadas novamente em núcleo central e em três níveis de sistemas periféricos.

Quadro 3 – Questão B do instrumento de evocação.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes.

Submetemos à análise de frequência as palavras que foram consideradas como as mais importantes pelos sujeitos, buscando identificar aquelas que mais se destacaram, ou, que foram mais frequentes. Em seguida realizamos nova análise, desta vez comparando a frequência das palavras obtidas na análise de evocação e a frequência na seleção das palavras principais. A **Tabela 5** apresenta os resultados

obtidos por meio da análise das palavras principais evocadas a partir do termo indutor “*Aluno criativo em sala é...*”.

Tabela 5 – Elementos principais da representação sobre o aluno criativo. (N= 81)

Ordem Média de Evocação – ALUNO_CRIATIVO_PALAVRAS PRINCIPAIS			
		Inferior a 1.5	Superior a 1.5
FREQÜÊNCIA	> = 7	08. Interessado 1.37	07. Questionador 1.85
	De 4 a 6	05. Participativo 1.20 04. Solucionador 1.25	06. Observador 1.66 06. Inovador 1.50 05. Cooperativo 1.80 04. Atento 1.50

Nº Total de evocações = 161

Nº Total de palavras diferentes = 93

O elemento, “*interessado*”, foi indicado com freqüência igual 8 e ordem média de evocação igual a 1.37, formando o núcleo central desta RS. Associado ao núcleo central, observarmos a primeira periferia com o elemento “*questionador*”. Para o professor, esse aluno demonstra interesse maior que os outros colegas por conteúdos apresentado durante as aulas. De acordo com Taylor (apud ALENCAR e FLEITH, 2003), a personalidade criativa apresenta um forte traço de curiosidade, atributo que pode ser associado ao interesse e ao questionamento, mencionado pelos professores.

No sistema periférico intermediário temos, para o aluno criativo, os atributos: “*participativo*” e “*solucionador*”.

Na periferia residual, de menor relevância em relação ao núcleo central, os elementos encontrados foram: “*observador*”, “*inovador*”, “*cooperativo*” e “*atento*”. Esses aspectos são percepções mais individuais dos professores sobre a RS. Nesse nível, o sistema é muito mais adaptativo às evoluções do contexto, por possuir características de mobilidade e evolução da RS.

Ao compararmos os atributos da **Tabela 4** - elementos da RS do aluno criativo, com os da **Tabela 5** – elementos principais da RS do aluno criativo, observamos variação nas palavras apresentadas, tanto em relação aos atributos evocados, quanto em relação à localização destes nos quadrantes.

Compreendemos esse fenômeno, tanto de mudança de elementos, como de mudança de localização nos quadrantes, como característica de fluidez e pouca consistência dessa representação. A propriedade do núcleo central de unificação e estabilização da RS parece ainda não encontrar-se formada. Esse aspecto pode estar informando um processo de construção da RS do aluno criativo, por adaptação no sistema periférico.

Na **Tabela 4**, onde se localizam os elementos da RS do aluno criativo em função da frequência e ordem média de evocação, encontramos os seguintes elementos nos sistemas periféricos: *ousado, crítico, diferente, inquieto, original, curioso, aberto e sensível*. São esses atributos, diferentemente dos mencionados entre as palavras principais da RS, que podem estar assinalando tendência à mudança na representação social do aluno criativo, associada ainda à RS do bom aluno e do aluno ideal.

A representação social do aluno criativo parece oscilar entre a RS do bom aluno (LUCIANO e ANDRADE, 2005), que sugere ser aquele que se encaixa nos moldes do ser humano ideal, perfeito, bem adaptado e obediente à cultura de seu grupo e, a representação do aluno ideal (Rangel, 1995), aquele que não existe na experiência concreta, nas ações do cotidiano, só existe no plano de idealização de seu professor

Apesar do discurso pedagógico sobre o constante exercício de abrir-se ao novo e ao diferente, existe, na prática educacional, com sua estruturada calcada em milênios de leis e normas, disciplina e repetição de conteúdos, um forte mecanismo de proteção e organização no processo de transmissão de conhecimentos científicos, de sistemas de pensamentos ideológicos e culturais. Esse mecanismo de resistência a mudanças dificulta movimentos de transformação e criação de novas RS e, conseqüentemente do próprio funcionamento dos indivíduos em seus grupos. Enquanto a filosofia pedagógica aceita, com cuidado, a criatividade, a técnica docente propõe ao aluno criativo que ele seja, antes de qualquer coisa, um bom aluno para seu professor.

Ao comparamos a teoria existente sobre o estudo de indivíduos criativos e a percepção dos professores de seus alunos criativos, parece não haver a mesma consonância entre os atributos apontados pelas pesquisas e os atributos do senso comum do grupo de docentes. Existe dificuldade dos professores em transpor de sua percepção um conceito abstrato – criatividade, e vivenciá-lo na concretude – o aluno criativo. Este se confunde com o bom aluno, o aluno idealizado na nossa cultura.

Ao conferirmos as informações colhidas sobre as representações sociais dos professores sobre criatividade, percebemos que estas se aproximam bastante de conceitos e definições apresentados em pesquisas realizadas sobre criatividade e personalidades criativas (Guilford, 1971, apud ALENCAR e FLEITH, 2003). Para essas autoras os itens relativos à criatividade são: sensibilidade e facilidade para resolução de problemas, originalidade, flexibilidade, a capacidade de elaboração - que vai desde a criação de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado – geração de idéias, demonstração de grande curiosidade, ousar, oferecer respostas incomuns, diferentes, únicas e inteligentes.

Criatividade, para Torrance (1965 apud ALENCAR e FLEITH, 2003), é a capacidade de envolvimento em produção de algo novo, seja uma idéia, uma invenção original, seja uma reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes, que é aceito como algo útil para um grupo.

Após confrontarmos a teoria científica sobre criatividade e o conhecimento do senso comum, colhido a partir das representações sociais que permeiam o grupo de professores, percebemos que provavelmente existe sintonia entre a criatividade definida e conceituada pelos estudiosos e aquela vivida em sala de aula.

Ao observarmos o período de tempo existente entre, o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema criatividade e indivíduos criativos e sua divulgação e absorção, verificamos um fenômeno de resistência á mudança estudado pela TRS.

É necessário um período de amadurecimento e preparação para que haja assimilação de um novo conteúdo científico pela sociedade. Certos paradigmas organizadores das práticas sociais ao serem tocados pelo novo conhecimento, acabam por transformar o funcionamento de grupos específicos. Para que o meio social sintase protegido e seguro para integrar a nova informação e utilizá-la a seu favor, ocorre

uma modificação na representação social daquele conteúdo, que se inicia desde das camadas mais individuais e superficiais e móveis da RS – sistemas periféricos até conseguir atingir seu núcleo central. Podemos então, afirmar que, provavelmente a RS sobre algum fenômeno ou tipo de indivíduo se transformou de forma progressiva por adaptação no sistema periférico ou de forma brusca e completa quando ocorre diretamente no núcleo central.

O conhecimento científico possivelmente venceu o período de resistência social necessária a aceitação de novas idéias e conceitos sobre criatividade e pode penetrar o grupo de professores, provocando adaptações ou mudanças na representação do fenômeno. Ou seja, o conceito de criatividade provavelmente já vem se popularizando, ocorrendo a penetração do conhecimento técnico-científico deste tema tanto em ambientes especializados quanto em público mais amplo (BAUER apud GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2002). Interessante perceber que, no caso dessa pesquisa, a escola, local de iniciação às ciências, carrega o cunho de local de conhecimento do senso comum, talvez devido ao fato dela ser uma re-apresentação do mundo em situação miniaturizada. Nela se constrói o viver.

No Estudo 2, podemos verificar a percepção, os comportamentos e opiniões dos professores sobre o trabalhar e o conviver com este aluno, experiência que envolve aspectos dificultadores, elementos, muitas vezes, ambíguos.

4.2 Estudo 2

Este estudo teve por objetivos: (1) apreender os elementos positivos e negativos da representação social do aluno criativo; (2) examinar a existência ou não da relação entre ato criativo e comportamento de transgressão; (3) verificar os comportamentos e práticas educacionais relacionadas ao manejo do aluno criativo em seu grupo em sala de aula.

4.2.1 Análise de Conteúdo das Entrevistas

Fizemos a análise das informações obtidas nas entrevistas para a verificação da construção subjetiva dos participantes sobre a representação social do professor sobre o aluno criativo, para tanto foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, a qual proporcionou a tessitura de um panorama das representações sociais a partir de indicadores ou unidades de significado que foram emergindo dos textos à medida que fizemos as várias leituras do material coletado.

Por análise de conteúdo compreendemos um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Seu objetivo é a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção e que recorre a indicadores qualitativos ou quantitativos (BARDIN, 2006).

Quanto à análise de conteúdo do material coletado nas entrevistas seguimos os passos determinados por Bardin (2006):

1º Passo: **Transcrição das entrevistas gravadas;**

2º Passo: **Pré-análise do material**, que consistiu em: (a) leitura flutuante, com objetivo de captar a primeira sensação do pesquisador frente às mensagens emitidas pelos entrevistados; (b) delimitação das respostas para cada uma das oito questões apresentadas; (c) delimitação do *corpus* da análise, demarcando o que será analisado.

3º passo: **Exploração do material** por meio de: (a) elaboração de uma tabela para cada entrevistado contendo sua resposta para cada questão da entrevista; (b) agrupamento das questões dos oito participantes em outra tabela – todas questões

número um, todas número dois e assim sucessivamente; (c) estabelecimento de índices para cada questão, ou seja, enumeramos todos os temas abordados pelos entrevistados de cada uma das questões. Neste momento, definimos as unidades de sentido, palavras ou frases que criaram aglutinados ou ilhas de significado e as unidades de contexto que são frases retiradas de cada entrevista explicitando o conteúdo desejado pelo pesquisador, referentes a cada questão da entrevista. Após esta definição ficaram estabelecidas as categorias, que foram os índices encontrados nas respostas. Usamos a construção de categorias *a priori*, escolhidas em função da busca de uma resposta específica. A construção das unidades de sentido ocorreu à medida que compreendemos o conteúdo apresentado pelos professores.

4º passo: **Tratamento dos resultados (inferência e interpretação)** – Essa última etapa consistiu no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensaram e destacaram as informações fornecidas para análise. Houve a construção de uma tabela para cada uma das questões com as categorias, classes e unidades de contexto e unidades de sentido, a frequência e percentual de cada uma das categorias a fim de que pudéssemos alcançar a compreensão e análise de cada uma das questões.

Com a finalidade de apresentar os resultados obtidos sobre as RS dos professores sobre o aluno criativo, a partir das informações colhidas durante esta pesquisa, trazemos a seguir as tabelas referentes à análise das oito perguntas feitas aos professores entrevistados.

O **Quadro 2** apresenta as respostas dos professores obtidas através da questão: *O aluno criativo tem facilidade para seguir regras e normas? Fale sobre sua experiência e vivência em sala de aula.*

Quadro 2 - Distribuição das respostas em (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação à facilidade que os alunos criativos têm em seguir regras.

Categoria: Regras e normas para alunos criativos		
Classe: Algo desagradável e cerceador da criatividade	Freq.	%
UNIDADES DE SENTIDO		
Necessidade de liberdade e autonomia <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ele quer algo mais, ele quer ousar.</i> ✓ <i>O tempo dele é diferente, é outro.</i> ✓ <i>Ele precisa estar solto, à vontade.</i> ✓ <i>Na maioria das vezes ele quer fazer sozinho.</i> ✓ <i>Acho que ele tem uma solidãozinha construída.</i> 	5	38
Insatisfação e quebra do instituído <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ele tem vontade de mudar as coisas.</i> ✓ <i>Ela não quer o lugar comum.</i> ✓ <i>Ele não aceita nada, ele sempre questiona tudo.</i> ✓ <i>A criatividade pressupõe insatisfação.</i> 	4	30.6
Sufrimento <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Não tem facilidade para seguir regras e normas, se segue, sofre.</i> ✓ <i>Eu acho que ele é meio agonizante.</i> 	2	15.3
Necessidade de se sentir único e diferente <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Originalidade é ser único, ele sai do uniforme.</i> ✓ <i>Ele quer fazer diferente, ele percebe as coisas, diferente.</i> 	2	15.3
Total	13	100

Verificamos que todos os professores entrevistados apontam a dificuldade que os alunos criativos têm em seguir regras e normas. Alguns fatores se destacam e são agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar com 38%, aparece a *necessidade de liberdade e autonomia do aluno criativo*. Este aluno gosta de correr risco, ousa mais que o resto do grupo. Ele

tem necessidade de sentir-se livre, à vontade e no seu tempo para produzir criativamente. Prefere trabalhar individualmente e não se incomoda em ficar só.

Em segundo lugar com 30.6% vem a *insatisfação deste aluno com o instituído e o desejo de romper com o que já existe pronto e legitimado*. O aluno criativo apresenta um sentimento de desassossego, de inquietude com as coisas que não podem ser questionadas ou transformadas. Ele insiste em sair do lugar-comum, em propor inovações.

Em terceiro lugar com 15.3%, aparece a *necessidade de sentir-se único e diferente frente ao grupo*. Ele gosta de destacar-se do grupo.

Aparece, também, com a mesma frequência 15.3%, o *sofrimento* que este aluno sente quando é obrigado a seguir normas e regras, em não poder sair do lugar-comum, em ter que ser igual ou comportar-se de acordo com o padrão do grupo.

O **Quadro 3** apresenta a distribuição das respostas dos professores obtidas por meio da questão – *O aluno criativo gosta de transgredir? Sim/Não? Se transgride, como acontece essa transgressão?*

Observamos que os oito professores entrevistados apontam a transgressão como aspecto encontrado no comportamento dos alunos criativos. Alguns fatores que se destacam foram agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 38.8% aparecem a *inquietação, a busca do novo e do diferente* pelo aluno criativo. Este tipo de aluno sente-se bem ao poder colocar idéias novas para a turma, buscando saídas pouco convencionais, maneiras diferentes de fazer, de pensar. Ele vai além em suas conclusões e em suas construções mentais. O aluno criativo quer que o professor mostre o diferente, o inusitado, ele deseja sempre o novo. Ele transgride porque é inquieto. Não há limite para sua curiosidade.

Em segundo lugar, com 33.4% vem o *questionamento ao instituído*, do que já está posto. O aluno criativo questiona a autoridade do professor, ele tem a capacidade de agredir e agradar ao mesmo tempo, porquanto normalmente, cria tumulto com sua atitude inquieta e questionadora. O professor explica sua transgressão como forma de comunicação, de pedido de sentido. Ele transgride para compreender como as coisas funcionam. O aluno criativo se incomoda em repetir padrões sem que haja um motivo para ele, sempre questiona o porquê da tarefa imposta ou da explicação fácil.

Em terceiro lugar, com 16.7% aparece a necessidade do aluno criativo em *colocar sua individualidade* frente ao grupo. Ele sente prazer e necessidade de expor suas idéias, pois tem consciência de que elas são diferentes. Ele deseja ter o seu momento de atenção. O aluno quer que o professor sinta e veja o que ele está sentindo e vendo.

Em quarto lugar, com 11.1% surge a postura deste aluno de *passar por cima da autoridade do professor e de seus colegas* em sua ânsia pelo novo e pelo conhecimento. Para ele só existe o desejo de ultrapassar o que já é conhecido e alcançar o novo, romper os limites do que lhe é impedimento a sua curiosidade.

Quadro 3 - Distribuição das respostas em (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação a transgressão nos alunos criativos.

Categoria: Transgressão nos alunos criativos		
Classe: Aparece como necessário e natural no aluno criativo	Freq.	%
<p>UNIDADES DE SENTIDO</p> <p>Inquietude e busca do novo, do diferente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Colocar idéias novas</i> ✓ <i>Ele busca saídas pouco convencionais. Uma maneira de fazer diferente, ir além.</i> ✓ <i>Ele quer que você mostre algo diferenciado</i> ✓ <i>Ele está te chamando atenção para outra coisa, uma nova situação</i> ✓ <i>Ele transgredir porque é inquieto e essa inquietude faz com que ele seja transgressor</i> ✓ <i>O aluno criativo vê além</i> ✓ <i>Ele ousa mais, ele dá a cara.</i> <p>Questionar o instituído</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ele vai questionar você, na sua autoridade</i> ✓ <i>Quando alguém traz alguma coisa, ao mesmo tempo em que agrada, agride. Eles agridem o professor</i> ✓ <i>Ele tem que transgredir para você explicar porque deve ser feito, como deve ser feito.</i> ✓ <i>Ele quer te fazer uma pergunta diferente</i> ✓ <i>Por que eu tenho que aceitar as coisas da forma que você está me colocando aqui?</i> ✓ <i>Ele não se submete ao que está posto</i> <p>O colocar-se indivíduo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ele tem que fazer, ele tem que falar, é o momento dele.</i> ✓ <i>Ele quer que você seja ele.</i> ✓ <i>Ele tem uma maneira diferenciada do grupo, ele enxerga diferente</i> <p>Passar por cima da autoridade e das pessoas para conhecer</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Porque quando ele tem que ir além, ela vai sem permissão.</i> ✓ <i>É ultrapassar aquela questão do limite. Para ele passar daquela linha, ele tem que romper o limite, né?</i> 	7	38.8
	6	33.4
	3	16.7
	2	11.1
Total	18	100

Quadro 4 - Distribuição das respostas em (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação ao comportamento do aluno criativo que desagrada o professor.

Categoria: Comportamentos dos alunos criativos que desagradam aos professores.		
Classe: Comportamentos que atrapalham o relacionamento professor-aluno criativo e o trabalho do professor em sala	Freq.	%
<p>UNIDADES DE SENTIDO</p> <p>Questiona autoridade do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Você tem conflito com esse aluno, ele vai questionar você na sua autoridade.</i> ✓ <i>Que menino chato, contesta tudo.</i> ✓ <i>O questionamento como forma de indisciplina.</i> ✓ <i>É o aluno discordar.</i> ✓ <i>A discordância e a divergência com o professor.</i> 	5	33.4
<p>Atrapalha ritmo do planejamento e da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A gente planeja, organiza, a gente está o tempo todo criando uma forma para que o aluno entenda... os alunos menos criativos se adaptam melhor ao nosso planejamento</i> ✓ <i>Ele trava o seu planejamento.</i> ✓ <i>Aquela pergunta quebra a aula, quebra o ritmo da aula.</i> ✓ <i>A tendência é o professor querer uma sala mais homogênea</i> 	4	26.6
<p>Indisciplina, agressividade e contestação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>O adolescente é muito criativo e não tem um controle sobre como se colocar, como defender suas idéias. Tem um jeito de falar agressivo. Contesta o tempo todo.</i> ✓ <i>Eles agredem o professor e é perigoso, porque muito professor pode levar para o pessoal.</i> ✓ <i>A indisciplina é a parte que mais incomoda o professor</i> 	3	20
<p>Autonomia e independência</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>O professor ainda quer ser aquela figura que sabe tudo. Ele faz o caminho dele. Ele não é tão dependente da figura do professor</i> ✓ <i>Eu acho que é esse negócio de fazer sem perguntar. Ele se dá uma autonomia muito grande.</i> ✓ <i>Não tô nem aí professora, vou fazer no meu tempo.</i> 	3	20
Total	15	100

Observa-se, no **Quadro 4**, o resultado das entrevistas sobre a questão – *Que tipo de comportamento incomoda mais o professor em relação ao aluno criativo?*

Alguns fatores podem ser destacados e agrupados nas seguintes unidades de sentido: Em primeiro lugar, com 34.4% da frequência das respostas aparece o *questionamento à autoridade* do professor. Este tem conflito com o aluno criativo por freqüentemente questionar e contestar sua autoridade e as atividades propostas em sala. O professor enxerga o questionamento insistente como forma de indisciplina. Se o aluno discordar e divergir de suas orientações será visto como postura indesejada em sala de aula.

Em segundo lugar, com 26.6% vem a queixa sobre como o aluno criativo *atrapalha o ritmo do planejamento e da aula*. O professor afirma que este aluno trava o planejamento, por seu tempo ser outro, por querer ir por outros caminhos de resolução de problemas e de criação de idéias. O planejamento se quebra, também, por seu questionamento excessivo. A tendência é o professor sentir-se melhor em uma turma homogênea onde sua aula será cumprida em seu tempo ideal.

Em terceiro lugar, com 20.0% aparecem a *indisciplina, a agressividade e contestação* em relação ao professor. Este explica que o aluno criativo não tem muito controle sobre como se colocar, como se expressar, por isso pode, por muitas vezes, apresentar uma forma agressiva de falar e uma contestação exacerbada. Foi explicitado que este aluno facilmente agride o professor, por toda a dificuldade explicada anteriormente, e que, por este motivo, pode ser perigoso para o relacionamento professor-aluno, se o educador levar para o lado pessoal. A indisciplina gerada pelo comportamento do aluno criativo é o que mais incomoda o professor. Não que ela seja promovida intencionalmente por ele, mas é o resultado do excesso de energia desse aluno que ainda não sabe manuseá-la durante a comunicação e expressão de suas idéias e desejos.

Também com 20.0% vem a *autonomia e independência* do aluno criativo, neste caso, compreendidas como incômodo à função de ensinar e orientar do professor. Este explica que sente descartada sua autoridade sobre o saber, deixando-o sem espaço. Outra questão é o tempo deste aluno, que parece não ser nem o tempo do professor, nem o tempo do grupo em sala de aula.

Quadro 5 - Distribuição das respostas em (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação ao comportamento do aluno criativo que agrada o professor.

Categoria: Comportamentos dos alunos criativos que agradam aos professores.		
Classe: Comportamentos que facilitam o relacionamento professor-aluno criativo e o trabalho do professor em sala	Freq.	%
UNIDADES DE SENTIDO		
Capacidade de transformar as coisas, de extrapolar, de ser diferente <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Você dá uma atividade comum e eles trazem para você além da resposta. Diferente daquilo.</i> ✓ <i>É justamente ele ser diferente. Não aceita o lugar comum.</i> ✓ <i>Ele é quem traz o novo.</i> ✓ <i>Puxa, que coisa diferente, que coisa bacana!</i> ✓ <i>O que me agrada é o aluno sair daquele normalzinho, ir além.</i> ✓ <i>Eles têm uma espontaneidade completamente diferente</i> ✓ <i>Ali ele se transforma, ele tem outra visão.</i> ✓ <i>De repente ele extrapola, vem com algo inesperado. Ele extrapola em tudo...</i> 	8	50
Mostrar-se e liberar potencial <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ele pode botar para fora todo esse potencial... eles podem literalmente se mostrar.</i> ✓ <i>Porque ele faz florescer, ele floresce.</i> ✓ <i>Quando ele se coloca para o grupo, a maneira com que ele está enxergando aquilo.</i> ✓ <i>É ele querer se expressar, mostrar seu ponto de vista.</i> 	4	25
Responder à necessidade do professor <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Relação interpessoal gostosa é uma troca.</i> ✓ <i>Ele agrada quando está de alguma forma responde às necessidades do professor.</i> 	2	12.5
Inconformismo e contestação <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>O inconformismo é o que mais agrada no aluno criativo.</i> ✓ <i>O comportamento que mais me agrada é a contestação.</i> 	2	12.5
Total	16	100

No **Quadro 5**, observamos o resultado das entrevistas em os fatores que se destacaram no resultado da questão – “*Que tipo de comportamento incomoda o professor?*” – foram agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 50.0% da frequência das respostas aparece a capacidade do aluno de *transformar as coisas, de extrapolar e de ser diferente*. O professor gosta do surpreendente no aluno criativo, do inesperado, do que vem a mais, sem ele pedir ou esperar. O professor se agrada em receber a novidade, em ele mesmo sair do usual, gosta de ver o aluno extrapolar e ir além, de sentir a espontaneidade naquele indivíduo, do seu fazer sem esforço, somente pelo prazer de criar algo novo.

Em segundo lugar, com 25.0% aparece o desejo do aluno criativo em *mostrar-se e liberar seu potencial*, quando ele floresce a partir do que o professor apresenta. Este educador sente-se bem quando o aluno criativo consegue expor para a turma o que ele está enxergando de diferente, quando este aluno consegue expressar-se e mostrar seu ponto de vista ao grupo.

Em terceiro lugar, com 12.5% dois aspectos são apontados como facilitadores da relação professor-aluno criativo e para o trabalho do professor em sala: o primeiro foi o comportamento do aluno em *responder às necessidades e expectativas do professor*. O docente afirma que a relação com este aluno é muito gostosa, que ele recebe muito nesta troca, porquanto sente-se recompensado pela presença contagiante e surpreendente do aluno criativo. Este reforça, no professor, sua identidade de educador, ao fazê-lo sentir-se competente e entusiasmado pelo magistério.

O segundo aspecto mencionado como positivo é o *inconformismo e desejo de contestação* deste aluno. O professor gosta do espírito inconformado do seu adolescente, ele se diverte e revê sua história naquele momento, além de servir de combustível para enriquecimento de suas aulas.

Quadro 6 - Distribuição das respostas (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação à facilidade do professor no relacionamento com o aluno criativo.

Categoria: Facilidades no relacionamento do professor-aluno criativo		
Classe: Fatores que interferem positivamente na relação do professor com o aluno criativo	Freq.	%
UNIDADES DE SENTIDO História de Vida <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu acho que tem um pouco de história de vida, do jeito de lidar com a coisa.</i> ✓ <i>Era a última de dez irmãos, tinha que ser muito criativa, ralava para ser vista.</i> ✓ <i>Talvez tenha resgatado em mim coisas que ficaram lá atrás.</i> ✓ <i>Eu fui uma criança muito criativa, dei muito trabalho para minha mãe.</i> ✓ <i>Eu me espelhava na paixão que a professora tinha pelos alunos.</i> ✓ <i>Eu dizia que se eu fosse professor seria o contrário daqueles professores.</i> ✓ <i>Eu tinha muita dificuldade em Matemática, eu chorava sempre, a professora não entendia porquê, aquilo me esmagava.</i> 	7	51.8
Formação acadêmica <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sou formada em História, minha inquietude de como o mundo funciona.</i> ✓ <i>Porque fui estudar literatura e estudei Freud.</i> ✓ <i>Eu me formei em arte terapia e aprendi a enxergar o que estava por trás dos trabalhos dos meninos. A minha área é uma ponte.</i> ✓ <i>Fazer o mestrado em Educação, refleti muito, li muito, isso me ajudou.</i> ✓ <i>A História nos mostra que as figuras criativas transgrediram e ousaram.</i> 	6	44.4
Identificação com o aluno <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Por isso eu me identifico muito com os meus alunos.</i> ✓ <i>Eu me vejo muito neles.</i> ✓ <i>Eu sempre me senti dentro da questão do aluno criativo.</i> ✓ <i>Eu me coloco como exemplo, porque era aquele aluno que eu queria ter sido.</i> 	4	14.8
Sensibilidade <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu tenho na minha docência essa coisa da afetividade.</i> ✓ <i>Me ensinou a trabalhar de forma diferenciada.</i> ✓ <i>É saber estimular.</i> ✓ <i>Se o professor tiver a sensibilidade para perceber que ali está um ser criativo</i> 	4	14.8
Quebra da idealização – sentir-se humano <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Esse aluno vai fazer com que você se aprimore</i> ✓ <i>O professor também quer receber. O professor é um ser, não uma entidade.</i> 	2	7.4
Total	27	100

No **Quadro 6**, os fatores que se destacam no resultado da questão – *Quais as facilidades no relacionamento com esse aluno?* – são agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 51.8% da frequência das respostas aparece a *história de vida do professor*. Dos oito professores entrevistados, seis afirmam que sentem muito prazer em trabalhar com o aluno criativo, pois resgatam parte de suas histórias como alunos ou filhos que procuravam mais espaço para se expressarem e serem reconhecidos.

Em segundo lugar, com 44.4% o professor indica sua *qualificação acadêmica* como aspecto facilitador em tratar com o aluno criativo. Os docentes explicam como sua formação em Arte, Literatura e História os auxilia na compreensão do fenômeno da criatividade em seus alunos.

Em terceiro lugar com 14.8% pôde-se verificar a própria *identificação do professor com seu aluno* e sua sensibilidade em poder compreender esse aluno. Essa identificação fica evidente quando expõem suas histórias de vida. Eles são capazes de compreender o aluno criativo a partir de suas próprias vivências como alunos criativos ou não.

Em quarto lugar com 7.4%, é falado que a *quebra da idealização da imagem do professor* e sua conseqüente *humanização* facilita esse relacionamento. Nessa questão, o professor se sente aliviado ao ser posto fora de um pedestal. Ele quer poder sentir-se mais humano – questionando-se, podendo ter dúvidas e trocar experiências outro ser humano - seu aluno. Outro aspecto associado à humanização do professor é de como as exigências apresentadas pelo aluno criativo despertam no educador o desejo de continuar aprendendo e aprimorando-se como profissional e pessoa.

Quadro 7 - Distribuição das respostas (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação à dificuldade do professor no relacionamento com o aluno criativo.

Categoria: Dificuldade no relacionamento do professor-aluno criativo		
Classe: Fatores que interferem negativamente na relação do professor com o aluno criativo	Freq.	%
UNIDADES DE SENTIDO		
Dificuldade de compreensão	6	37.5
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Existe a dificuldade de compreensão do outro</i> ✓ <i>Eu interfiro nisso? Será que isso é importante para eles?</i> ✓ <i>É muito difícil compreender e direcionar a criatividade, podendo o menos possível.</i> ✓ <i>A dificuldade é você se conhecer.</i> ✓ <i>Muitas vezes a gente não percebe, ele está te chamando para o novo.</i> ✓ <i>O novo agrada e agride.</i> 		
Sair do contexto do grupo – dificuldade para avaliar	4	25
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Na parte de julgar o trabalho artístico é muito difícil</i> ✓ <i>Alunos que faziam um trabalho tão além que os outros ficavam assim, sem entender nada.</i> ✓ <i>Se você não analisou aquele projeto daquela maneira, afronta.</i> ✓ <i>Não é que ele não queira envolver o grupo, mas a idéia é completamente diferente.</i> 	4	25
Excesso de energia e falta de auto-controle		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>O adolescente é muito criativo e não tem controle sobre como se colocar, é agressivo.</i> ✓ <i>O excesso de energia que precisa ser canalizado.</i> ✓ <i>Você não vai saber distinguir o aluno comportado, do indisciplinado, do criativo, do bom aluno...</i> ✓ <i>Quando o professor não se dá conta, não consegue identificar aquela transgressão, aí eu acho que complica.</i> 	2	12.5
Preferências e Identificação		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Parece que eu tenho preferências pelos alunos criativos.</i> ✓ <i>Eu não era aceito, ficar desenhando era estar à toa.</i> 	2	12.5
Quebra da idealização do ser professor - confronto		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Aceitar que você é uma pessoa e que ele pode te atingir. Ele te deixa mais humano, muito humano.</i> ✓ <i>Me afronta, por quê? Eu não me coloco como dona da verdade.</i> 		
Total	16	100

No **Quadro 7**, os fatores que se destacaram como resultado da questão – *Quais as dificuldades nesse relacionamento?* – foram agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 37.5% da frequência das respostas aparece a *dificuldade de compreensão* de si-mesmo, do outro e do fenômeno da criatividade.

Muitos questionamentos assolam o professor que trabalha com o aluno criativo. Existe a ambigüidade de sentimentos que o novo produz no indivíduo também ocorre em sala de aula, local onde se privilegia a repetição, a cópia e o instituído. O professor afirma que é difícil conhecer o outro e também conhecer-se, é difícil perceber de imediato um ato criativo, pois ele vem normalmente recheado de ruídos, de bagunças e às vezes, agressões. É também difícil avaliar e analisar o novo que sai dos padrões, pois não há parâmetros construídos que assegurem que o professor será justo em relação àquele aluno.

Em segundo lugar, com 25.0%, o professor indica que é complicado para ele quando o aluno *sai do contexto do grupo*, tanto em relação às idéias, quanto ao nível de trabalhos que apresenta, gerando dificuldades para avaliá-los.

Novamente depara-se com a questão de julgamento e avaliação, se é distinto do resto grupo, como avaliar? Outra questão é a diferença de níveis de compreensão e abrangência que o professor tem de lidar ao tratar com a turma e nela, inseridos, os alunos criativos. Estes normalmente produzem de forma diferenciada e, por vezes, anárquica.

Outro aspecto indicado é o de *excesso de energia e falta de auto-controle* desses alunos que ainda carecem de capacidade de expressão para suas idéias e desejos.

Os professores explicam que alguns alunos criativos têm dificuldade de expressar adequadamente suas idéias, gerando, muitas vezes, agressões com seus colegas e contra o professor. Existe igualmente dificuldade do professor em discriminar o que é pura transgressão e indisciplina, do momento de criatividade.

Em terceiro lugar, com frequência de 12.5% são indicadas as *preferências e identificações* dos professores por seus alunos criativos.

Dois professores colocaram que a própria preferência por alunos criativos é um fator complicador nas suas relações em sala de aula, pois eles sentem dificuldade em se interessar, da mesma forma, pelos outros estudantes.

Outra questão apontada é a *quebra da idealização do ser professor* que estes alunos provocam, a partir do momento em que o retiram parcialmente de sua função de ensinar, por serem mais autônomos e vanguardistas, e o deixam em papel coadjuvante em sala de aula.

Quadro 8- Distribuição das respostas (nº. e %) em relação ao comportamento do professor ao lidar com os aspectos positivos e negativos em relação ao aluno criativo.

Categoria: Manejo do aluno criativo em sala de aula		
Classe: Comportamentos do professor ao lidar com aspectos positivos e negativos do aluno criativo	Freq.	%
<p>UNIDADES DE SENTIDO</p> <p>Dar significado e refletir</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Trabalho com ele de forma que ele encontre lógica e argumentos.</i> ✓ <i>Mostrar para ele que as coisas têm um sentido. Tento mostrar coerência.</i> ✓ <i>Então eu faço essa pergunta: então a gente é a gente ou...</i> ✓ <i>Será que a gente não pode chegar por outro caminho?</i> ✓ <i>Aí você começa a conversar com ele: você buscou, quais são as alternativas?</i> ✓ <i>Para ele criar, ele tem informação de toda natureza...</i> ✓ <i>Eu costumo perguntar sempre para ele tirar sua própria conclusão</i> <p>Sensibilidade para ouvir e enxergar</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ter que ter essa sensibilidade.</i> ✓ <i>Ali você não podia agir da mesma forma que com as outras turmas.</i> ✓ <i>O aluno fica muito apreensivo se ninguém escuta ele.</i> ✓ <i>Eu preciso criar um ambiente interno para a criação dele desabrochar.</i> ✓ <i>Aí você descobre a criatividade atrás daquela criaturinha, quieta, na dele...</i> ✓ <i>Pode ser que não queira cumprir certa norma, é humano não estar afim.</i> <p>Limite</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Vamos voltar um pouquinho, senão seus colegas não conseguem compreender.</i> ✓ <i>Você quer que ele fique se indagando para ver se ele pode ir além daquilo.</i> ✓ <i>É, a gente ainda vai descobrir, no momento eu ainda não sei.</i> ✓ <i>Eu tenho um contrato didático com meus alunos.</i> ✓ <i>No limite, eu tiro...</i> <p>Poder e Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Alguma atividade onde ele lidere e organize.</i> ✓ <i>Quando eu percebo que ele quer liderar, aí eu dou muita bola.</i> ✓ <i>Eu sempre valorizei as idéias dos meus alunos.</i> ✓ <i>Dou muita informação para terem material para argumentar.</i> ✓ <i>Eu transferei para ele a autoridade, oficializei o espaço dele.</i> <p>Integração</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Outras vezes eu chego e digo: vamos chegar a um consenso?</i> ✓ <i>Aí eu resolvi circular entre eles e ver como eu podia trabalhar com eles.</i> ✓ <i>É preciso envolvê-los, colocá-los como parte especial.</i> ✓ <i>Eu construo a confiança, depois, é perfeito.</i> 	7	26.92
	6	23.07
	5	19.23
	4	15.03
	4	15.03
Total	26	100

No **Quadro 8**, os fatores que se destacam no resultado da questão – *Como você lida com esse aluno diante das dificuldades e facilidades que expôs?* – são agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 26.92% da frequência das respostas aparece a necessidade que o professor sente em seu aluno de encontrar um *significado* no conteúdo ministrado em sala de aula e um *sentido* no próprio comportamento do professor: o porquê de suas escolhas e como ele administra o tempo das atividades em sala.

O professor percebe a necessidade de proporcionar muita informação ao aluno criativo afim de que ele aumente sua capacidade de expressão e consiga integrar pensamentos e idéias. O docente provoca mais reflexão nesses alunos, para que eles consigam atingir seus objetivos e percebam caminhos para empregar sua energia criativa.

Em segundo lugar, com 23.07%, aparece a *sensibilidade* do professor em *enxergar e ouvir* o aluno criativo, perceber a maneira como ele funciona, seu tempo, suas apreensões. O professor afirma que é necessário ouvir esse aluno, suas angústias e idéias, seus sentimentos de inadaptação, suas limitações às regras e ao tempo do grupo.

Em terceiro lugar, com frequência de 19.23% é indicada a necessidade de *reconhecimento de limite*, tanto do aluno em relação ao que ele pode fazer em sala, quanto do professor em relação a sua capacidade para lidar com o aluno criativo e com os conteúdos propostos.

O professor coloca a necessidade de construir limites no aluno criativo, tentando protegê-lo, muitas vezes, de si mesmo, do caos interno onde ele possa vir a se perder em sua criatividade. Outro limite necessário é em relação ao convívio do aluno criativo com o grupo. A questão colocada por dois professores foi: o grupo consegue entender se você for por aí?

Em quarto lugar, com 15.03% está o trabalho do professor em proporcionar o *reconhecimento do poder e da autonomia* desse aluno, que normalmente vem impor sua necessidade de individualização ao colocar-se para o docente e para o grupo.

Com a mesma frequência 15.03% da resposta anterior, aparece a *necessidade de integração* do aluno criativo, no grupo e com o próprio professor. Os professores

propõem atividades onde o aluno criativo possa funcionar como líder, onde ele se sinta valorizado e com autoridade. Eles percebem este aluno como mais sensível e necessitado de cuidados em relação a sua integração no grupo.

Ao verificarmos as necessidades de auto-afirmação e de individualização *versus* necessidade de integração ao grupo deste aluno, percebemos que, embora pareçam movimentos vetoriais opostos, são demandas necessárias que se complementam na formação da identidade do adolescente.

Quando 9 - Distribuição das respostas (nº. e %) explicitadas nas entrevistas em relação ao acolhimento do aluno criativo pelo grupo.

Categoria: Acolhimento ao aluno criativo			
Classe: Comportamentos e sentimentos do grupo em relação ao aluno criativo em sala de aula	Freq.	% Parcial	% Geral
UNIDADES DE SENTIDO			
1. <u>É aceito</u> quando ele serve e se adéqua ao grupo:			
Ele é porta-voz	2	33.34	10
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Às vezes ele é sim porta-voz do grupo.</i> ✓ <i>Aquele que tira 10.</i> 			
Ele diverte	2	33.34	10
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>São alunos espirituosos, engraçados, bem-humorados, eles surpreendem.</i> ✓ <i>Você finge que não ouve, você morre de rir, porque ele é brilhante.</i> 			
Ele oferece boas idéias	1	16.67	5
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sugeriu que colássemos os cartazes no teto, a turma ficou maravilhada.</i> 			
Ele transgride com o grupo	1	16.67	5
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>É moda transgredir.</i> 			
Total - aceitam	6	100	30
2. <u>Não é aceito</u> quando ele se individualiza e se diferencia do grupo:			
Sendo exibido e diferente	5	35.72	25
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Interfere o tempo todo. Quer falar mais que todo mundo. É mais exibido.</i> ✓ <i>Ele é metidinho, que quer aparecer. Ah, ele só quer ser diferente.</i> ✓ <i>Ele é completamente diferente do grupo.</i> ✓ <i>Ele busca a individualidade.</i> ✓ <i>Ele quer mostrar para você e para a turma que ele é criativo.</i> 			
Querendo impor suas idéias	5	35.72	25
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Apresentava comportamento agressivo, quando não concordavam com ele.</i> ✓ <i>Normalmente eles agridem quando não aceitam o que é proposto.</i> ✓ <i>Ele não suporta que sua idéia seja suplantada.</i> ✓ <i>Uma forma de que ele também não aceita que outros alunos participem.</i> ✓ <i>Eles são muito competitivos.</i> 			
Sendo solitário e autônomo	4	28.56	20
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Às vezes é opção do próprio aluno, ficar sozinho.</i> ✓ <i>Ninguém queria trabalhar com ele.</i> ✓ <i>O que predomina é o aluno criativo largado. Ele prefere estar sozinho.</i> ✓ <i>Eu acho que ele tem uma solidão, uma coisa construída</i> 			
Total - não aceitam	14	100	70
Total Geral	20	—	100

Observamos no **Quadro 9** o resultado da questão – *Como o grupo acolhe o aluno criativo?*

A fim de facilitar a visualização dos dados, as respostas são primeiramente agrupadas em: (1) comportamentos aceitos, quando o aluno criativo se adéqua e serve ao grupo, com um percentual de frequência de respostas de 30% e; (2) comportamentos não aceitos, quando o aluno criativo tende a individualizar-se e diferenciar-se do grupo, com um percentual de 70%. Estes percentuais foram calculados a partir do total de respostas obtidas nos dois grupos.

Os fatores que se destacam como comportamentos aceitos, quando o aluno criativo se adéqua e serve ao grupo foram agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 33.34% de frequência vem o comportamento de ser *porta-voz* do grupo e quando o aluno criativo é *bom aluno*. Juntamente com esses aspectos, ele é aceito quando é *divertido*, bem-humorado e alegre a turma.

Em segundo lugar, com a frequência de 16.67%, aparece o aluno criativo quando se sente aceito ao *oferecer boas idéias* aos colegas e quando sua *atitude de transgredir* é conveniente aos colegas. Quando ocorrem esses fatores, passa a existir união entre o indivíduo criativo e o grupo.

Os fatores que se destacaram como comportamentos não aceitos pelo grupo foram aqueles em que o aluno criativo tenta individualizar-se e diferencia-se do grupo. Estes fatores foram agrupados nas seguintes unidades de sentido:

Em primeiro lugar, com 35.72% da frequência das respostas aparecem os aspectos ligados ao *exibicionismo* e o desejo do aluno em se mostrar, *pensar ou fazer diferente*. Ele deseja se destacar do grupo. Com a mesma frequência de respostas vem o desejo do aluno criativo em *impor suas idéias*, como as melhores, mostrando-se pouco aberto às idéias dos colegas.

Em segundo lugar, com um percentual de 28.56% nas frequências de respostas, aparece o comportamento *solitário* e mais *autônomo*, quando o aluno criativo não parece se importar com a presença do grupo, seu ritmo e seus objetivos. Ele aparenta preferir ficar sozinho em seu processo de criatividade.

4.3 Discussão dos resultados à luz da teoria da criatividade de Winnicott

*A pessoa humana é o próprio ato criativo,
fundado em transcendência e aberto para agir e perguntar.*

Winnicott

A teoria da criatividade de Winnicott (2005) afirma que todos os sujeitos são capazes de serem criativos, tanto em suas construções subjetivas, quanto em suas construções objetivas. Através de um desenvolvimento determinado geneticamente e por meio da interação com o mundo, a criança torna-se o adulto capaz de ver tudo de um modo novo e para ser criativo nos detalhes do viver.

Para compreender o homem como ser originalmente criativo, é necessário permitir que ele expresse sua necessidade de liberdade em cada gesto que venha a exprimir a construção de novas representações, de novas idéias, de novas crenças e comportamentos. Para Winnicott, a pessoa humana é o próprio ato criativo, fundado em transcendência e aberto para agir e perguntar.

Como explicado anteriormente no capítulo 2, existem três áreas da vida necessárias ao desenvolvimento da capacidade de criar em um indivíduo: a primeira é a da realidade psíquica pessoal ou interna, a segunda é a do mundo real, no qual o indivíduo está inserido e a terceira é a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda vida cultural do homem. Existe o chamado espaço potencial, onde ocorre a intersecção da realidade interna e a realidade externa do indivíduo, onde se localiza a área de experiência do viver criativo, a área onde ocorre o brincar – forma primordial de construção da realidade objetiva e subjetiva.

O impulso criativo é algo que pode ser considerado como naturalmente necessário tanto a um bebê, quanto a uma criança, a um adolescente, a um adulto ou a um velho, quando qualquer um deles se inclina de maneira saudável para algo ou realiza algo deliberadamente, demonstrando que frui o que está a realizar. O impulso criativo passa, então, a tomar forma no desejo de agir ou pensar algo.

O percurso inicial do ato criativo passa pela agressão e destrutividade que têm origem ainda na vida do bebê. A agressão aparece com dois significados: o primeiro é direta ou indiretamente uma reação diante da frustração; o segundo é uma das principais fontes de energia que o homem possui. A construção da segunda forma de agressão ocorre e se desenvolve a partir do encontro onipotente do bebê com o objeto externo, desencadeando a agressividade e, criando assim, a exterioridade. Este é o momento em que o objeto é percebido como “outro” diferente do ego, a origem das relações objetais. Mas é necessária a sobrevivência do objeto que recebe os impulsos agressivos do bebê. O primeiro objeto será a mãe, que oferecerá à criança a oportunidade da perda e reencontro com o mundo através da ruptura de sua onipotência e a recuperação do objeto externo por meio do vínculo afetivo.

Desta forma, a destruição desempenha um papel essencial na formação da realidade, já que coloca o objeto fora da pessoa. O pressuposto é de que a agressão é uma reação ao encontro com o princípio da realidade, enquanto que o impulso agressivo é que vai criar a exterioridade. A partir daí surge outro movimento: a capacidade para a inquietude, ou capacidade para preocupar-se com o outro. Esta capacidade envolve reconhecer a própria responsabilidade nas relações em que aparecem os impulsos instintivos, trazendo a chance da reparação do objeto.

Na teoria psicanalítica o impulso agressivo é inato, junto com o amor. Entretanto, a atitude da criança para com estes instintos é que virá a marcar o destino da agressividade. A oportunidade de reparação oferecida pelos pais é que trará a possibilidade da criança confiar em sua atitude amorosa, favorecendo a aquisição da capacidade de preocupar-se com os outros. Revive-se a experiência de reparação cada vez que se desenvolve uma tarefa criativa. A agressão, que não é negada e pela qual é possível aceitar a responsabilidade pessoal, pode ser utilizada para fortalecer as tentativas de reparação e restituição.

A agressividade, durante o ato criativo, pode ser considerada, neste momento um ato de transgressão ao poder instituído existente. Poder este que se materializa tanto na área das relações pessoais e afetivas, como na área do conhecimento ou nas artes e religião. Ao criar-se algo, destrói-se, inevitavelmente, aquilo que embargava a

chegada do original. Normalmente, é na adolescência o período em que o indivíduo mais experiencia seu potencial destruidor e, possivelmente, criativo.

Para Outeiral (1996) a criatividade, na adolescência, articula-se com a noção de limite, que neste período irá significar a criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente exercitará sua espontaneidade e criatividade sem riscos, onde poderá organizar sua mente e, seu mundo. A escola, durante esta fase, proporciona esse espaço social protegido, onde este indivíduo exercitará sua “brincadeira” de tornar-se adulto.

A escola tem um significado primordial para o adolescente, pois, conforme o ambiente que ele vivencie, pode-se ter uma aprendizagem favorecida e prazerosa, onde o adolescente poderá experimentar e exercitar sua capacidade criativa, por outro lado, pode acontecer um processo de aprendizagem violento, ou desinteressante, ajudando a formar indivíduos violentos e/ou desinteressados. Na escola, o adolescente se apresenta com suas vivências familiares, seus aspectos constitucionais somados ao ambiente educacional. Este tripé influenciará todo o seu processo educacional.

A escola produz uma simulação da vida, onde o adolescente poderá exercitar e conhecer, as regras a serem seguidas e, conhecer também as transgressões possíveis, ainda protegido das sanções da sociedade. Ele sentirá até onde poderá aprender com a transgressão e até onde o grupo o aceitará em sua criatividade e destrutividade.

Compreender o aluno como ser criativo é permitir que ele expresse sua necessidade de liberdade em cada gesto em sala de aula que venha a exprimir a construção de novas idéias, de novos olhares, de novas perspectivas e comportamentos.

4.3.2 Discussão dos resultados

Podemos verificar, ao observarmos os resultados, que o aluno criativo funciona intensamente nas três áreas da vida, citadas na teoria winnicottiana: 1) a da realidade psíquica pessoal ou interna – quando o aluno imagina, fantasia, desenvolve idéias e produz soluções; 2) a do mundo real no qual o indivíduo está inserido – quando ele aparece interagindo com o grupo e com o professor, materializando o que criou

internamente; 3) e da brincadeira, quando o adolescente brinca e joga com suas idéias, quando faz uso de informações que recebe do meio para transformar as coisas, aplicando nelas seu olhar inovador. Exatamente ponto de união das três funções, a da realidade interna, a da realidade do mundo social e a realidade da brincadeira, que Winnicott prevê a expansão do viver criativo em toda vida cultural da sociedade.

Nas entrevistas, constatamos a presença de percepções e sentimentos ambíguos nos professores, gerados pelo convívio com o aluno criativo. O aspecto de imprevisibilidade, inerente a toda criação, normalmente acontece à revelia da força das certezas da vida quotidiana, do coletivo que firma na posição segura do antigo e do conhecido. A ambigüidade de sentimentos que “o novo” produz na sociedade, ocorre também no docente em sala de aula.

Como lidar com a mudança, a criação e o novo em um local onde se privilegia a repetição, a cópia e o instituído? Como lidar com alunos que se rebelam às propostas tradicionais de ensino e avaliação e que propõem, muitas vezes de forma imatura e desconectada, a invenção de caminhos inusitados?

A ambigüidade também pode ser explicada a partir do pressuposto de que a criatividade deve ser aprendida, desde cedo, a partir do exercício de agressividade e destruição sobre os objetos. Talvez, a partir deste paradoxo possamos apresentar a resposta para o impasse dos docentes que se postam entre admiração e rejeição, desejo e receio por esse aluno criativo. Afinal esse aluno deseja destruir ou criar em nossas aulas? – Perguntam-se.

Questões como essas despontam nos professores pois, eles próprios, já viveram sua adolescência e seus momentos de criatividade, nem sempre aceitos em seu tempo e em suas escolas.

O professor afirma que é difícil conhecer-se e conhecer o outro. É difícil perceber de imediato um ato criativo, pois ele vem normalmente recheado de ruídos – internos, falta de compreensão de si mesmo e externos, falta de compreensão do outro. A indisciplina associada à bagunça e, por vezes, às agressões dirigidas ao professor e aos colegas, dificultam ainda mais a percepção do ato criativo emaranhado em tantas situações difíceis de serem geridas. É também complexo julgar e analisar o novo, o que sai dos padrões, pois não há parâmetros construídos para avaliar o recém criado.

“O professor que não está preparado, ele vê esse questionamento, ele vê essas formas de comportamento como indisciplina, ele se sente agredido e essa forma de se sentir agredido é a revelação do seu despreparo. Ele não está preparado para lidar com o ser diferente. É muito mais fácil você mandar e querer que obedecem do que aceitar novas formas de comportamento O comportamento que mais incomoda o professor é o aluno discordar. A discordância, a divergência do professor que se acha o máximo, ele vai falar que o aluno está enfrentando.”

(Professora de Redação – Escola Particular)

Foi colocado pelos professores a necessidade, desses alunos, por mais liberdade, por menos controle dos professores sobre o planejamento e no por mais flexibilidade no tempo para a execução de seus trabalhos. Usualmente, os alunos criativos brincam mais, eles se divertem mais, eles são mais curiosos e expressivos. Tendem a brincar e criar mais individualmente em seu mundo subjetivo para, em um momento posterior, apresentarem aos colegas suas idéias e produções. Confirmamos em nossa pesquisa a teoria de Winnicott (1975) de que é no brincar que o aluno aproveita a liberdade de criação, podendo experienciar sua capacidade criativa e utilizar sua personalidade integral. É no brincar que se fazem os primeiros ensaios da comunicação entre subjetividade e mundo objetivo, na área intermediária entre realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do grupo social.

No estudo, muitas falas trouxeram a necessidade de trabalhar com os alunos a expressão de sua criatividade: como expressar um desejo, como expressar uma idéia, uma contestação, como elaborar um pensamento, como viabilizar a execução de algo que foi criado, primeiramente, na imaginação. Os professores explicitam como os alunos ficam agitados, angustiados e tensos por não conseguirem ser ouvidos ou compreendidos, ou por não conseguirem exprimir exatamente o que pensam. A partir desses depoimentos, remetemo-nos à teoria da criatividade que afirmar que a criatividade é a capacidade de usarmos um objeto com habilidade, seja ele um objeto do mundo interno – imaginação, fantasia, elaboração de um pensamento; ou um objeto do mundo externo – um instrumento musical, um aparelho eletrônico, um pincel.

O desenvolvimento da capacidade de usar um objeto constitui um exemplo do processo de amadurecimento, algo que depende de um meio ambiente propício e que está intimamente ligado à capacidade criativa que irá se desenvolver no indivíduo. Logo, os professores percebem que existe mal-estar nos alunos, quando não conseguem manipular adequadamente os objetos, sejam eles internos ou externos. O papel do professor é, então, orientá-los nesse processo de maturação e treino de expressão da atividade criativa.

Propomos, a partir do diagrama apresentado na **Figura 1**, um tipo de organização dos atributos associados ao aluno criativo em cinco grupos distintos, a fim de discutirmos os resultados agora sob a ótica psicanalítica de Winnicott.

Ao apresentarmos este diagrama, não pretendemos aprisionar os indivíduos criativos neste ou naquele núcleo, em verdade verificamos que estes alunos circulam, em momentos diferentes, pelos vários níveis de expressão de sua criatividade. Podem existir momentos de fácil e agradável expressão da criatividade, como também, momentos de angústia em que o jovem em desenvolvimento ainda não consegue expressar de forma adequada o que deseja criar.

Ao observarmos a **Figura 1**, no *núcleo amarelo mais claro*, estão representadas características relacionadas aos alunos criativos que conseguem lidar melhor com sua energia. Eles se mostram interessados, capazes de transformar o que recebem em informações inovadoras, questionam o sentido das coisas em seu mundo, extrapolam em idéias e atitudes e são considerados cooperativos com o grupo. Acreditamos que, indivíduos em que estejam predominando essas características, provavelmente possam estar se relacionando melhor consigo mesmos e com o grupo.

Em sentido horário, alcançamos o *núcleo amarelo mais escuro*. Nesse ponto, os atributos do aluno apresentam um tom mais agitado. Existe a necessidade de liberdade e independência, há inquietude, há muita curiosidade e existe o movimento intenso em direção ao novo. Winnicott (1996) traz o conceito de inquietude para falar da responsabilidade de reconstrução sobre o que está sendo destruído ou desfeito.

Sem perceber, ao desmanchar o que está fora, o aluno criativo também desmancha o que existe dentro dele, reconstruindo e ressignificando o que necessita para seu desenvolvimento emocional. Ele destrói um mundo velho de crenças e

concepções que não lhe servem e constrói um mundo novo, de novos espaços, de liberdade e de autonomia para continuar seu processo de criação e crescimento.

Neste núcleo existe um grande impulso do id, o princípio do prazer, onde o indivíduo ainda está começando a aprender a lidar com suas energias criativas. Para a abordagem winnicottiana, o processo da criatividade está em movimento oposto ao comportamento de submissão do ser humano ao mundo, aqui representado como a escola, algo ao qual é preciso o aluno encaixar-se, que exige sua perfeita adaptação. Na zona amarela escuro, encontra-se então, possivelmente o primeiro local de encruzilhada entre o id, com seus impulsos erótico-agressivos, confrontando-se com o ego e sua capacidade de controle e organização. Existe aí, o exercício de convivência entre o que o aluno deseja, em seu puro instinto e, o que ele vai ser capaz de realizar no mundo objetivo.

Complementar ao anseio de liberdade, o aluno explicita, por meio de seu comportamento anárquico, a necessidade de limite. A criatividade, na adolescência e em sala de aula, articula-se com a noção de limite. Nesse período, a escola irá significar o espaço protegido dentro do qual o adolescente exercitará sua espontaneidade e criatividade sem riscos, onde poderá organizar sua mente e, seu mundo. Os professores trouxeram a questão do limite como um auxílio à criatividade do aluno, em não somente como controle de disciplina. Eles percebem seus alunos desprotegidos frente à energia criativa que necessita de descarga e encaminhamento.

Ao alcançarmos o *núcleo laranja*, localizamos a transgressão como seu aspecto principal. Neste ponto o aluno age com mais força de impacto para romper com o que impede sua criatividade. Ele contesta o que lhe é apresentado e questiona a autoridade com mais veemência.

Ao confrontar a autoridade e romper limites e regras ele está, simbolicamente, matando quem representa tudo isso, no caso o professor. Ele brinca de EU SOU O REI DO CASTELO, como uma afirmação de ser pessoal, uma realização de crescimento emocional e individual, uma posição que implica a morte de todos os rivais e o estabelecimento da dominância, tema próprio de crescimento na puberdade e adolescência (WINNICOTT, 1975). A autoridade do professor, definitivamente, é

inimiga de sua autonomia que vem desabrochando e seus colegas são empecilhos ao desejo de ser único.

Propusemos, em nosso estudo, a verificação da existência da relação entre transgressão e criatividade. A transgressão foi percebida como uma investida contra às normas instituídas, uma agressão à lei vigente na escola, com seus ritmos e conteúdos. Desta forma, podemos apontar provável relação entre transgressão e ato criativo. Os professores de nossa pesquisa compreendem a transgressão de seus alunos criativos como forma de comunicação, de pedido de sentido. Eles transgridem para compreender como as coisas funcionam. Eles avançam para explicações que acalmem e satisfaçam seus questionamentos. A partir da saída e ruptura com o antigo, ocorre a criação de novos espaços de compreensão de funcionamento do mundo e de funcionamento de si mesmo.

A partir da transgressão, da destruição de velhos espaços e entrada em novos territórios, surge a capacidade para a inquietude, ou capacidade para preocupar-se com o que será do outro destruído. Esta capacidade envolve reconhecer a própria responsabilidade nas relações em que aparecem os impulsos instintivos, trazendo a chance da reparação do objeto (WINNICOTT, 1975). E é neste momento de consciência da necessidade de reparação que encontramos o embrião da criatividade.

Revive-se a experiência de reparação cada vez que se desenvolve uma tarefa criativa. A agressão provocada pela transgressão, quando não é negada, possibilita o desenvolvimento da responsabilidade pessoal que pode ser utilizada para fortalecer as subseqüentes tentativas de reparação e restituição.

Ao adentrarmos o *núcleo vermelho*, supomos encontrar o ponto máximo de concentração de energia criativa, mas, com pouco recurso para ser expressa. Existe agressividade, inconformismo, insatisfação e sofrimento neste aluno. Winnicott propõe que a capacidade de construir é herdeira do impulso destruidor. Podemos explicar esta afirmação a partir da teoria de maturação associada a teoria da criatividade do indivíduo.

Em um primeiro momento, para o indivíduo existe a relação com o objeto, depois, finalmente, ele passa a saber fazer uso deste objeto. Mas, entre a relação e o uso existe o momento de colocação do objeto para fora da área de onipotência do

sujeito, isto é, a percepção do objeto como fenômeno externo e fora do controle absoluto do ego. Assim sendo, o primeiro impulso de relação com o objeto é o destrutivo, pois o indivíduo o mata dentro de si como simples projeção e material subjetivo, para permitir sua existência na realidade externa. O objeto passa então a ser percebido objetivamente e de forma compartilhada, ou seja, o sujeito avança do princípio do prazer para o princípio de realidade. Neste ponto, a teoria winnicotiana afirma que o sujeito está sendo criativo, ao criar o objeto, no sentido de descobrir sua própria externalidade e poder agir sobre esse objeto.

Mas, ao persistir o comportamento agressivo, existe a possibilidade desse aluno não estar conseguindo expor sua produção criativa ou, não estar conseguindo expressar-se – com suas capacidades ainda em desenvolvimento, o seu potencial criativo. Outro fator considerado é se existe espaço, atenção ou sensibilidade do professor e do grupo em relação à produção criativa do aluno.

Os professores explicam que os alunos criativos, entre 11 e 15 anos, não têm muito controle sobre como se colocar, como se expressar, por isso podem apresentar uma forma agressiva de falar e uma contestação exacerbada. Normalmente a indisciplina gerada pelo comportamento do aluno é o resultado do excesso de energia desse aluno que ainda não sabe manuseá-la durante a comunicação e expressão de suas idéias e desejos. O papel do professor, nessas situações, será o de canal e continente á descarga de energia desse aluno, ensinando-o, pouco a pouco, a dar significado lógico aos seus desejos, ou seja, ensinando-o a percorrer o caminho de saída do princípio de prazer puro e alcançar a expressão de sua criatividade por meio do princípio da realidade.

Aliado ao desejo de destruição e à agressividade, o aluno revive a experiência de reparação cada vez que se desenvolve uma tarefa criativa. A agressão provocada pela transgressão, quando não é negada, possibilita o desenvolvimento da responsabilidade pessoal que pode ser utilizada para fortalecer as subseqüentes tentativas de reparação e restituição.

A agressividade, durante o ato criativo, pode ser considerada, na situação de sala de aula, um ato de transgressão ao poder instituído existente. Poder que se concretiza na área das relações pessoais e afetivas e na área do conhecimento. O aluno,

ao criar algo, destrói aquilo que embargava sua chegada ao original. É neste movimento entre transgressão-destruição e construção que o aluno criativo vai construindo seu mundo interno e seu mundo externo.

Na educação, o aluno encontrar o Outro, a autoridade do mundo externo, para que ele receba a ruptura com o instituído, significa o aluno poder apresentar seu impulso destrutivo em sala e, mesmo assim, sentir-se aceito pelo professor e pelo grupo.

O gesto-ruptura dirigido ao professor que o acolhe, possibilita o estabelecimento do sentido, se transforma em comunicação, possibilitando a encarnação daquele aluno, ou seja, o jovem percebe-se como indivíduo que existe. O criativo e a busca do novo, do recém-criado, o impulso de reparação e criação, possibilita ao aluno aparecer como ser singular.

“Às vezes, um aluno te afronta não na questão de julgar, mas no desejo de te mostrar que aquilo é diferente, que existe outra porta, outra saída. Ele quer te fazer uma pergunta diferente. Às vezes, o professor acha que é um aluno que atrapalha, o professor não entende muito. E na realidade não atrapalha, ele quer que você seja ele, ele quer que você mostre alguma coisa diferenciada. Na minha percepção de professor, que conhece as regras, ele transgride. Ele, na minha percepção, transgride, ele não é um transgressor consciente, ele está fazendo uma coisa que para ele é normal.

Ele tem que fazer, ele tem que falar, é o momento dele. Para a gente pode ser até o momento de ele estar transgredido. A transgressão é uma palavra muito colada à agressão, então agora aquele menino está agredindo você dentro de determinada regra que você impôs no quadro ou que você impôs na sala. Ele está te chamando atenção para outra coisa, para uma nova situação e muitas vezes a gente não percebe isso. [...] mas o criativo não, ele é transgressor, porque ele acha que aquilo é inovador, que aquilo vai trazer algo diferenciado, é ultrapassar aquela questão do limite. Para ele passar daquela linha, ele tem que romper esse limite, né? Ele vai acabar entrando no limite da agressão, vai entrar noutra campo. A gente é que sente essa ruptura, ele não sente isso. Eu vejo muito isso nos jovens, principalmente na questão das leis. Existem aqueles que conhecem as leis e transgridem conscientes, por uma questão não de criatividade, mas uma questão de agressão realmente, eles

entram para um universo agressivo, eles querem te agredir de alguma forma. Tem aqueles que não conhecem as leis e que invadem isso aqui, até por uma questão de busca, ele quer buscar alguma coisa a mais naquele outro lado. Existe alguma coisa depois daquele tapumezinho ali! No caso dele, ele não conhece e, buscar, é o mais interessante do aluno original, do aluno criativo.”

(Professor de História – Escola pública)

Ao observarmos os atributos característicos do aluno criativo no *núcleo lilás*, verificamos que esses elementos estão, provavelmente, associados à construção de sua identidade. Na verdade, os aspectos apresentados nesse nível permeiam, todo o tempo, os outros núcleos. Esse centro mostra a necessidade de poder e autonomia do aluno, seu desejo de sentir-se diferente, único e especial. Ao mesmo tempo em que o jovem se afasta dos colegas e sente necessidade em estar só, criando, experimenta o desejo de integração ao grupo e de sentir-se respeitado e reconhecido por este grupo.

“O que eu tiro de proveito disso? Quando eu percebo que ele está querendo liderar, aí eu dou muita bola para ele, aí ele vai lá exercer aquela liderança dele. Você desperta nos demais colegas esse ímpeto de também ser diferente, de tentar ser diferente, como se partisse do princípio que todos nós somos criativos, só precisa ser despertado. Quando o aluno aceita a sua autoridade pelos cuidados que você dispensa a ele, aí fecha o ciclo, está tudo ótimo em sala de aula, você dá a sua aula com muita tranqüilidade. Como é que eu lido? Hoje eu preciso sair da sala de aula por alguns minutos, eu chamei o aluno mais inquieto da sala e falei: você vai sentar aqui na frente e você vai cuidar da turma. Atenção todo mundo, respeitem esse aluno! Ele se sentiu o máximo. Eu fui embora, deixei eles sozinhos e nada de errado aconteceu. Eu transferei para ele uma responsabilidade. No momento em que você transfere para ele a responsabilidade, ele se sente dono da situação. Já imaginou o tanto que deve ser gostoso para ele exercer essa autonomia? Oficializei o espaço dele. Ele vai cuidar da sala de aula como se fosse eu que estivesse lá dentro. Isso é mágico! É dessa forma que eu lido com os alunos criativos transgressores, chamando atenção, destacando, chamo para jogar no meu time. Eu construo a confiança com esse aluno, depois que a confiança foi construída, perfeito!”

(Professor de Matemática – Escola particular)

É importante proporcionar ao aluno espaço para seu desejo de poder, este fato está ligado à construção de sua identidade e os professores confirmam que para lidar com este tipo de aluno é necessário lhe entregar o poder e autonomia, dentro dos limites necessários a sua integridade física e emocional.

Em verdade, o que confere a escola importância vital, segundo Outeiral (1993) no processo de desenvolvimento do aluno mais criativo ou menos criativo é o fato dela produzir uma simulação da vida, onde o adolescente poderá exercitar e conhecer, as regras a serem seguidas e, conhecer também as transgressões possíveis, ainda protegido das sanções da sociedade. Ele sentirá até onde poderá aprender com a transgressão e até onde o grupo o aceitará sua destrutividade e criatividade.

Winnicott exalta (2005), nos aspectos centrais de sua teoria – estudos sobre a criatividade e a maturação do ser humano, para que deixemos que o jovem altere a sociedade e ensine o adulto a ver o mundo de modo totalmente novo. Ao adulto, cabe orientá-lo e protegê-lo de sua destrutividade e criatividade, ainda sem controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o mito de Prometeu servia de fundo simbólico a nossa pesquisa, buscamos investigar o fenômeno da criatividade em sala de aula.

Pretendemos conhecer e analisar o conteúdo das representações sociais dos professores sobre o aluno criativo, a fim de desenvolver um olhar mais abrangente e reflexivo sobre a relação professor-aluno no processo educacional. Para que esta pesquisa pudesse alcançar os objetivos propostos, adotamos a utilização de metodologia capaz de proporcionar: a análise da estrutura e do conteúdo das representações sobre criatividade e aluno criativo e as possíveis relações entre elas; a apreensão de elementos positivos e negativos da representação sobre o aluno criativo; o exame da existência de possível relação entre ato criativo e comportamento de transgressão e a verificação do comportamento e práticas educacionais do professor com esse aluno.

A grande turbulência causada pelo roubo do Fogo do Olimpo por Prometeu - o aluno criativo, no seu ímpeto por mudança e pelo novo, provoca sentimentos e percepções ambíguas e tumultuadas a seu respeito.

Ao perguntarmos sobre as representações sociais sobre o aluno criativo, não houve professor que se mantivesse tranqüilo ou passivo. Logo, durante os primeiros minutos das entrevistas, o fogo prometeico invadiu os educadores e eles, prontamente, deslocaram-se ao próprio passado de euforias e sonhos, quando imaginavam mudar o mundo e se firmar como seres únicos e divinos.

Durante as entrevistas pudemos notar uma sobreposição entre professor-aluno, momentos de identificação, onde pouco se distinguia o eu-professor do outro-aluno, o passado do presente, Zeus de Prometeu. Sobre quem estávamos falando, sobre aluno ou professor? Percorrer o tema da criatividade e perguntar sobre transgressão trouxe lembranças aos professores, que perceberam haver redimido muito de sua história de vida no exercício do magistério e nos cuidados com o aluno criativo – aluno sinuoso, rico em contradições, exercício de paciência e sensibilidade.

Durante a pesquisa, fomos constantemente lembrados do nosso desejo pela *Alma* – da paixão por aprender e por ensinar, da criação da criatura, da vocação do ser humano em ser deus, do jovem aluno escrevendo sua história e desbravando encontro com seu destino. Ao perguntarmos pelo aluno criativo, também perguntávamos pelo professor criativo, pois somente alguém pronto a construir e reconstruir-se diariamente frente a seus alunos estaria pronto a falar sobre delícias e agruras do lidar com alunos adolescentes e criativos. Talvez, um grande pleonasma esteja sendo apresentado – adolescentes criativos.

No discurso dos professores que possuem mais tempo de experiência em sala e vivência em escolas das redes pública e privada, colhemos a afirmação de que, não importa o local onde estudam esses jovens deuses, eles terão sempre o ímpeto de roubar dos céus idéias inusitadas e inovadoras, serão sempre capazes de desenhar novos caminhos e soluções, instigarão seus professores a buscar novas saídas para antigos conflitos, não importando se estão em escolas com mais recursos ou ambientes educacionais menos favorecidos materialmente.

Os professores afirmam que o necessário é reconhecer esse tipo de aluno, ouvi-lo e estimulá-lo, que se deve priorizar a relação humana, não somente a técnica educacional. O sofrimento dos grilhões apertando os membros do prometeu-aluno aparece na fala de uma professora mais moça, que repete muitas vezes expressões: sentir-se engessado, sofrimento em manter-se adequado e obedecer às regras.

Pode-se, então, verificar que os professores apontam a criatividade se manifestando na curiosidade, na ousadia e na espontaneidade dos alunos criativos. Ela é compreendida como processo de inovação, como a capacidade de olhar de forma nova um evento ou conteúdo. As representações sociais dos professores apresentam a criatividade como competência para transformar, para ressignificar o que já existe. É percebida como movimento dos alunos para questionar normas, valores, idéias prontas e o que lhes é ensinado. Também foi apontado como elemento preponderante à representação social sobre criatividade, o ser capaz de imaginar formas novas de compreensão de conteúdos e produzir de forma diferenciada.

No Estudo 1, verificamos que, a representação social do aluno criativo parece oscilar entre a do bom aluno – aquele que se encaixa nos moldes do ser humano ideal,

perfeito, bem adaptado e obediente à cultura de seu grupo e, a representação do aluno ideal – aquele que não existe na experiência concreta, nas ações do cotidiano, que só existe no plano de idealização de seu professor. Os elementos que caracterizam o aluno criativo são: *interessado, questionador, participativo, solucionador, observador, inovador, cooperativo e atento*.

Essa possível confusão entre RS de diferentes tipos de alunos pode estar nos informando sobre um movimento de construção da RS do aluno criativo. Assim como um processo de divisão de uma célula em outras duas, uma representação social em formação surge, muitas vezes, a partir de outras já existentes e de pressões sociais que exigem adaptações, inovações e conformações diferenciadas nas RS existentes.

Para Jodelet (2001), esse movimento de criação ou emergência de uma nova RS se inscreve em quadros de pensamento preexistentes, no caso, as RS já construídas sobre alunos ideais e bons alunos. Saberes arcaicos, construídos na memória social, oferecem seu valor simbólico, às vezes, conduzidos por interesses políticos e sociais afim de que a nova RS se constitua. Então, um elemento ainda pouco reconhecido – o aluno criativo, é acolhido como nova representação social por meio de um lastro constituído por estados de conhecimentos anteriores ou conhecimentos científicos, por sistemas de pensamentos mais amplos, ideológicos e culturais, pela condição social do grupo e pela experiência privada e afetiva do indivíduo.

É necessário um período de amadurecimento e preparação para que haja assimilação de um novo conteúdo científico pela sociedade. Certos paradigmas organizadores das práticas sociais ao serem tocados pelo novo conhecimento, acabam por transformar o funcionamento de grupos específicos. Para que o meio social sintasse protegido e seguro para integrar a nova informação e utilizá-la a seu favor, ocorre uma modificação na representação social daquele conteúdo, que se inicia desde das camadas mais individuais, superficiais e móveis da RS – sistemas periféricos até conseguir atingir seu núcleo central. Podemos então, afirmar que, provavelmente a RS sobre o aluno criativo vem se configurando de forma progressiva, por adaptação no sistema periférico.

No Estudo 2, pudemos verificar que os professores apontam elementos associados a dificuldade que os alunos criativos têm em seguir regras e normas, além de mostrar a transgressão como aspecto encontrado em seu comportamento.

Quanto aos aspectos relacionados ao manejo do aluno criativo, os professores assinalam elementos por vezes ambivalentes, em que hora facilitavam o relacionamento professor-aluno, hora dificultavam-no: quebra de idealização da figura do professor, autonomia do aluno, alto nível de questionamento, inconformismo e o ser diferente do grupo.

Quanto ao comportamento e sentimentos do grupo em relação ao aluno criativo em sala de aula, os fatores que se destacam como positivos são aqueles em que o aluno criativo apresenta tendência a adequar-se e servir ao grupo. Os fatores que dificultam a inserção do aluno criativo no grupo são os que indicam disposição desse aluno em individualizar-se e diferenciar-se de seus colegas.

Prosseguindo na análise dos resultados e adentrando a teoria psicanalítica de Winnicott, apresentamos discussão sobre como o fenômeno da criatividade é inerente a todo ser humano, variando somente sua capacidade ou possibilidade em expressá-la. Ao pesquisarmos as RS sobre criatividade e aluno criativo, encontramos prováveis estágios ou níveis por que passam esses jovens durante a expressão de sua criatividade: *a)* momento em que ele se sente capaz de realizar o que deseja e imaginou; *b)* momento em que existe pequena tensão entre o que deseja e imagina e sua possível realização; *c)* momento de transgressão, quando o aluno criativo força seu caminho por meio do que sente ou percebe como obstáculo ao que deseja realizar; *d)* estágio de muita tensão entre desejo e possibilidade de realização, onde há alto nível de agressividade; *e)* momento de construção de identidade – este é um nível característico a todos os outros momentos, pois a principal função da criatividade, de acordo com Winnicott (1975), é a de construção do próprio sujeito.

Como local de desenvolvimento da expressão criativa do ser pessoa, a escola é indicada como lugar público do aprender as regras da vida, do aprender a viver e tornar-se indivíduo. Na escola, o adolescente deve achar seu espaço para criar, para desenvolver sua criatividade, que de início mostra-se através de uma atividade

impulsiva, difusa, caótica sob a ótica dos adultos, mas é uma fase considerada normal pelas teorias de desenvolvimento.

Aos poucos, a atividade criativa vai amadurecendo e se tornando mais definida, integrada e produtiva. O período de transição exige um ambiente propício capaz de suportar as tensões dos movimentos iniciais do processo criativo, processo este que deve ser cuidado tanto na família, quanto na escola.

E o final de nossa história é feliz. Prometeu é libertado do rochedo, entra em acordo com todo-poderoso Zeus e, em sinal de seu pacto com o Olimpo, passa a usar uma grinalda de flores. Este ato simbólico nos remete a realidade social que exige constante integração entre a *aceitação da tradição* e a *originalidade*, que serve como base da inventividade, ou seja, a criatividade no seio da cultura.

Quanto ao nosso aluno criativo, este também busca um pacto, um acordo com seus professores. Sua exigência para esse acordo de paz é: enxerga-me. Libertar um aluno é proporcionar-lhe condições de expressão de pensamento e de identidade.

Como contribuições deste trabalho, temos a busca de caminhos mais abrangentes para reflexão e compreensão do fenômeno da criatividade em sala de aula e, conseqüentemente, a possibilidade de professores e alunos perceberem-se com mais clareza e ouvirem-se com real interesse.

Representar algo socialmente é torná-lo visível, compreensível e passível de ser comunicado no grupo. A partir da afirmação de Moscovici (2003. p. 40) de que todas as interações humanas – sejam elas entre pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações sociais, percebemos a importância da construção da RS sobre o aluno criativo afim de que seja facilitada a comunicação entre os profissionais da educação, diminuindo talvez, tensões e mal-entendidos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S. & OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- _____. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad. Ângela M.O. de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Trabalho fotocopiado, não publicado. Traduzido de: J.C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central e système périphérique. In: **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé. p. 73-84. 1994.
- ALENCAR, E. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. & FLEITH, D. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 19, n. 1. Brasília jan/abr. 2003.
- _____. Criatividade – múltiplas perspectivas. Brasília: editora UNB, 2003.
- ALBUQUERQUE, N. Adolescentes em situação de risco: representações sociais de professores. Rio de Janeiro: UFRJ, dissertação de Mestrado. 2001.
- ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. *Ser Social*, n.9, 2001. pp.129 – 158.
- ALMEIDA, A. & COSTA, W.A. A construção social do conceito de bom professor. IN: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. MOREIRA, A.S. & OLIVEIRA, D. (Orgs.). Goiânia: Editora AB, 2000.
- ALVES, R. & DIMNESTEIN, G. Fomos maus alunos. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- AQUINO, J. G. (Org.) Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARANHA, M. L. de A. A Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, N. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: Guareschi, P. & Jovchelovitch. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 229 - 257.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAREICHA, L. C. Atores sociais do Distrito Federal e suas representações sociais a respeito dos adolescentes em situação de rua usuários de drogas. Dissertação de Mestrado em Psicologia, UNB, 2000.

BASTOS, F.C. O desejo de aprender. Uma visão psicanalítica da educação. Trilhas, Belém, ano 4, nº 1, p. 95-104, jul. 2004.

BELÉM, R. Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2008.

BRANDÃO, J. Mitologia Grega, Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147 - 160.

BRENNER, C. Noções básicas de psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

CHARDIN, T. O Fenômeno Humano. São Paulo: Cultrix, 1989.

COSTA, W. & ALMEIDA, A. M. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e grupos sociais. Revista de Educação Pública, Cuiabá, V.8, n.13, jun-1999. pp. 250 – 280.

COSTA, W. A construção social do conceito do bom professor. Brasília: UnB, dissertação de Mestrado, 1998.

DE MASI, D. Criatividade e grupos criativos. Vol.II. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

DOISE, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of analysis. Em R. Farr & S. Moscovici (org.), **Social Representations**. Cambridge: University Press.

_____. (2001) Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. Da psicologia social à psicologia societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Psic: Teoria e Pesquisa. vol.18, no.1. Brasília Jan./Apr. 2002.

DOTTA, L. T. Representações sociais do ser bom professor. Paraná: UTP, dissertação de Mestrado, 2003.

EDINGER, E. A criação da consciência – o mito de Jung para o homem moderno. São Paulo: Cultrix, 1984.

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. São Paulo: Martin Claret, 2005.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

FRANCO, M.L. Análise de conteúdo. Brasília: liberlivro, 2005.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. **Obras completas. Vol. XXI.** Rio de Janeiro: Imago, 1961/1996.

_____. Totem e tabu. **Obras completas. Vol. XIII.** Rio de Janeiro: Imago, 1961/1996.

_____. Moisés e o Monoteísmo. **Obras completas. Vol. XXIII.** Rio de Janeiro: Imago, 1961/1996.

GARDE, M. Criatividade: um estudo sobre as representações e crenças de professores do ensino médio. São Paulo: FFCLRP/USP. Dissertação de Mestrado, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. (Org.) Representações Sociais: Um domínio em Expansão. In: As Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. Presença da cultura no campo da saúde. In: ALMEIDA, A. (Org.); SANTOS, M.F. (Org.); DINIZ, G.R. (Org.); TRINDADE, Z. (Org.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais.** 1. Ed. Brasília: UnB, 2006. V. 1.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

JULIEN, P. Abandonarás teu pai e tua mãe. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAËS, R. Psicanálise e Representação Social. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. O intermediário da abordagem psicanalítica da cultura. Dossiê: Fronteiras entre a Psicanálise e a Psicologia Social. Psicol. USP. v. 14, n.3. São Paulo, 2003. <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/v14n3a03.pdf>.

KERÉNYI, K. Os deuses gregos. São Paulo: Cultrix, 2000.

LAKATOS, E.M. Metodologia do trabalho científico. Atlas, 1996.

LUCIANO.E.; ANDRADE, A. Representações de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno. Programa de pós-graduação em Psicologia – FFCRP. Tomo II – Livro de artigos, 2005. stoa.usp.br/antandras/files/318/1473/Repres_prof_sobre_aluno.pdf

LOPARIC, Z. De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática. *Natureza Humana*, v. 8, p. 21-47, 2006.

LUFT, Representações sociais dos professores de alunos hiperativos incluídos em escolas da rede pública estadual de Santa Maria/RS. 2007.

MACIEL, C. Mitodrama – o universo mítico e seu poder de cura. São Paulo: Ágora 2000.

MADEIRA, M.C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentido. Rio de Janeiro: UCP, 2005.

MIGLIAVACCA, E. M. A consciência no mito: Prometeu e Satã. *Psyché*. Ano VII, nº. 12. São Paulo. jul – dez / 2003. p. 27 - 45.

MILLOT, C. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

MINAYO, M.C. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASIO, J. D. Édipo. O complexo do qual nenhuma criança escapa. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

NEUMANN, E. História da origem da consciência. São Paulo: Cultrix, 1995.

ORNELLAS, M.F. Afetos Manifestos em sala de aula. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

OUTEIRAL, J. & GRAÑA, R. B. Donald Winnicott – Estudos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OUTEIRAL, J. & ABADI, S. (Orgs.). Sem morrer nem vingar-se (sobre os destinos da agressividade). IN: **Donald Winnicott na América Latina – Teoria e Clínica Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

_____. O objeto subjetivo segundo Winnicott (os começos da criatividade). IN: **Donald Winnicott na América Latina – Teoria e Clínica Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

OUTEIRAL, J. Adolescer. Estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEREIRA, F J. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. IN: MOREIRA, A.; CAMARGO, B.; JESUÍNO. (Orgs.). **Perspectivas teórico-**

metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

PEREIRA, U. Matemática, que bicho é esse? Brasília: UnB, dissertação de Mestrado, 1999.

RAMGEL, M. Bom aluno: real ou ideal? Tese de concurso para Professor Titular da área de ensino-aprendizagem da Universidade do estado do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago., 1996.

RAPPAPORT, R. & FIORI, W. & DAVIS, C. Teorias do desenvolvimento. Vol. 1. São Paulo: E.P.U, 1981.

REIS, A. Representações sociais dos professores sobre a criança problemática. Brasília: UnB, dissertação de Mestrado, 2000.

RIBEIRO, A. S. Macho, adulto, branco, sempre no comando. Brasília: UnB, dissertação de Mestrado, 2000.

RIBEIRO, M.; JUTRAS, F. Representações sociais sobre afetividade. Bahia: UFFS, Tese de Doutorado, 2004.

ROBBINS, S. Fundamentos de Administração. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2004.

ROSENFELD, R. & SERVO, G. Business and creativity. The Futurist. August, 21-26. 1884.

SAFRA, G. A PO-ÉTICA na clínica contemporânea. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

SAGGESE, E. Adolescência e psicose. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

SANTOS, Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio. 2008.

SANTOS, M.F. & DINIZ, G. TRINDADE, Z. (Orgs.). Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. **Estudos em Representações Sociais**. Brasília: UnB, 2006.

SOMMERMAN, A. Costura: Fundamentos da transdisciplinaridade. In: FRIAÇA, A. & BARROS, V. (Orgs.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

SPINK, Mary Jane P. - Representações sociais: questionando o estado da arte. Psicologia & sociedade. 8 (2): 166-86, 1996.

SARDINHA, T.; SILVA, A.; PERERIRA, M.J. Representações sociais sobre criatividade construída por professores e alunos. 2008

VIEIRA, T. S. Representações sociais sobre criatividade construídas por professores e alunos no âmbito da disciplina de Educação Visual. Dissertação de Mestrado em Família e Sistemas Sociais, Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, 2004.

VIEIRA, PEREIRA e SILVA. Representações sociais sobre criatividade construída por professores e alunos. 2008.

http://www.rede-educacaoartistica.org/docs/gt_docs/Tania%20Vieira.pdf.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S. & OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000.

WILSON, T.C. Relação entre representações de fracasso escolar de professores do ensino fundamental e sua prática docente. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, 2003.

WINNICOTT. D.W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Da pediatria à psicanálise. Textos selecionados. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. O gesto espontâneo. São Paulo: Martins fontes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Instrumento do Estudo 1

Pesquisa sobre A representação social do professor sobre o aluno criativo

Prof^ª. Resp.: Dr^ª. Teresa Cristina S. Cerqueira - UnB

Mestranda: Karen G. Domingues – UnB

Estamos interessados em conhecer sua opinião sobre quem é o aluno criativo para você: como ele se comporta, quais as suas principais características. Solicitamos sua colaboração nesta pesquisa, respondendo às seguintes questões abaixo:

- A. O mais livremente e rapidamente possível, escreva 6 palavras ou frases que, na sua opinião, completam a seguinte afirmação:

Aluno criativo em sala é...

(Atenção, é de extrema importância que todas as linhas sejam preenchidas)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

- B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes.

1º. Lugar
2º. Lugar
3º. Lugar

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como sendo a mais importante, ou seja, aquela que você indicou em 1º. lugar.

D. O mais livremente e rapidamente possível, escreva 6 palavras ou frases que, na sua opinião, completam a seguinte afirmação:

Criatividade para você é...

(Atenção, é de extrema importância que todas as linhas sejam preenchidas)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes.

1º. Lugar
2º. Lugar
3º. Lugar

B. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como sendo a mais importante, ou seja, aquela que você indicou em 1º. lugar.

D. Dados pessoais:

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: F M

Escolaridade: 3º grau incompleto 3º grau completo pós-graduado(a)

Função que ocupa: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Tempo de experiência: _____ anos _____ e meses

Escolas que trabalha: _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Agradecemos a sua participação

APÊNDICE 2 – Instrumento do Estudo 2

Pesquisa sobre A representação social do professor sobre o aluno criativo

Prof^ª. Resp.: Dr^ª. Teresa Cristina S. Cerqueira - UnB

Mestranda: Karen G. Domingues – UnB

Roteiro para a entrevista

1. Para o professor, existe relação entre comportamento criativo e comportamento transgressor?
 - 1.1. O aluno criativo tem facilidade para seguir regras e normas? Fale sobre sua experiência e vivência em sala de aula.
 - 1.2. O aluno criativo gosta de transgredir? Sim/Não? Se transgride, como acontece essa transgressão?
 - 1.3. Que tipo de comportamento incomoda mais o professor em relação ao aluno criativo?
 - 1.4. Que tipo de comportamento mais agrada o professor?

2. Conte sobre suas experiências em sala com o aluno criativo.
 - 2.1. Quais as facilidades no relacionamento com esse aluno?
 - 2.2. Quais as dificuldades nesse relacionamento?
 - 2.3. Como você lida com esse aluno, diante das dificuldades e facilidades, que você expôs?
 - 2.4. Como o grupo acolhe o aluno criativo?

APÊNDICE 3 – Categorização das respostas dos professores à entrevista

Análise de conteúdo

Quadro 9 - Resposta dos professores sobre a facilidade dos alunos criativos em seguir normas e regras

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. O aluno criativo não tem facilidade para seguir regras e normas. Eles questionam o tempo todo aquilo que está posto e eles sempre acham que poderia funcionar de outra maneira.</p> <p>O aluno criativo tem essa dificuldade de seguir regras e eu acho isso até natural, mas também não é exatamente eu não sigo a regra porque não sigo regra, porque ele tem vontade de modificar as coisas.</p> <p>2. Eu acho que o aluno criativo não tem muita, eu acho que é meio agonizante, porque ele vive num mundo em que ele tem que se adequar às regras, é obrigatório, mas ao mesmo tempo ele tem algo a mais para dar, e como lidar com isso?</p> <p>Eu gostaria de ter um aluno que ao mesmo tempo em que tentasse se adequar, não deixasse a criatividade morrer. Então o artista é esse cara que está cansado dessas regras, ele não pode ser ele, então onde ele pode ser ele? Na arte, é o único lugar para se ser.</p> <p>É você sair desse mundo de regras que te prendem, mas no mundo da arte, da criação ninguém manda, é o seu mundo, você que manda, é um lugar onde você pode extravasar na sua criatividade</p> <p>Ela não aceita nada, ela sempre questiona, que menina chata! Ela não quer lugar-comum, ela quer mais, ela é diferente, ela é altamente criativa. Em relação ao aluno criativo, o que me agrada mais é justamente ele ser diferente, alguém que traz algo novo e que não aceita o lugar-comum.</p> <p>Então quando o menino é criativo, mas que se adéqua às regras consegue um equilíbrio. Mas aquele que é muito criativo faz a opção de não seguir tanto as regras e tenta ser ele mesmo, agride né?</p>	<p>Não seguir regras e normas: modificar o instituído</p> <p>Seguir regras e normas: Sofrimento em se adequar às regras e normas. Modificar o instituído</p> <p>Sofrimento em se adequar - Sentir-se diferente.</p>	<p>Regras e normas para os alunos criativos</p>
<p>3. Eu observo muito isso, seguir regras e normas ... O aluno criativo não tem facilidade para seguir regras ou normas, se segue, sofre. O aluno criativo é diferente, ele quer fazer diferente, ele percebe as coisas de uma forma diferente. Eu acho que o aluno criativo sofre demais.</p> <p>Tem professor que não percebe esse sofrimento, que acha que simplesmente é falta de limites, menino não tem educação, os pais não ligam para a criança, o aluno é daquele jeito porque é solto, é largado.</p>	<p>Necessidade de se sentir único</p> <p>Insatisfação com o posto</p>	<p>Regras e normas para os alunos criativos</p>
<p>4. Então é realmente um aluno que não segue normas, na maioria das vezes ele quer fazer sozinho, porque ele sabe que pela criatividade dele o seu trabalho pode ficar melhor do que se ele se resumir naqueles pouquinhos ali que só querem o normal, o posto. Então acho que ele não segue, geralmente não.</p>	<p>Quebra do instituído</p>	

<p>5. O aluno criativo não tem facilidade para seguir regras e normas, não, ele não tem. Porque a criatividade pressupõe essa insatisfação que o aluno criativo tem e a gente precisa saber lidar com ela e eu apresentava idéias prontas como provocação e o aluno criativo, ele não aceitava, ele contestava, ele questionava.</p> <p>6. O aluno criativo não tem facilidade para seguir regras e normas. Eu acho que o aluno criativo, muitas das vezes, é desregrado, ele não segue muito as regras. Existem regras, não é que ele burle as regras por vontade própria, ele burla por uma questão de que aquilo para ele não é o ideal. Então ele quer algo a mais, mas pra ele fazer aquele algo a mais, é necessário que ele tenha certa ousadia, essa ousadia, muitas vezes, é a quebra da regra, é a quebra de determinada disciplina, é aquilo que num determinado momento ele não pode fazer e a gente pode se basear numa série de pessoas que foram extremamente criativas no mundo e tiveram que quebrar o momento.</p> <p>O aluno criativo tem dificuldade de entender aquilo (regras) para ele, mas ele tem dificuldade de fazer com que aquilo seja perene na vida dele, algo que ele tenha que conviver com aquilo. Originalidade é o que você tem que fazer para ser único e para ser único, ele sai do uniforme.</p> <p>7. O aluno criativo nem sempre tem facilidade para seguir regras, não é regra geral, mas o aluno criativo precisa estar solto, de estar à vontade. Se você engessá-lo numa carteira, mandar ficar cinquenta minutos, cinco aulas parado naquele jeito ali, ele fica engessado, ele não consegue colocar para fora.</p> <p>8. Eu não acho que a criatividade está atrelada a seguir ou não normas. Eu acho perfeitamente possível ele ser criativo e cumprir normas. Eu acho que ele cumpre sim.</p> <p>O que eu observo muito no aluno criativo é que ele pode naquele momento em que você solicitou, ele pode enrolar um pouco, porque às vezes ele tem tanta facilidade com tudo que... aí você fala: fulano você ainda não fez...vou fazer professora. E faz. Talvez ele não vá fazer no horário que você quer, no minuto que você quer, mas ele faz, mas no tempo dele. O aluno criativo é mais relaxado, mais tranquilo. O tempo dele é diferente, mas ele não deixa de fazer.</p>	<p>Necessidade de Liberdade</p> <p>Necessidade de Liberdade</p>	
--	---	--

Quadro 10 - Resposta dos professores sobre a transgressão do aluno criativo

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. Eu acho que gosta de transgredir, para mim é uma coisa mais profunda, não é que ele gosta de transgredir, eu acho que ele gosta de se colocar com uma idéia nova, uma alternativa que é para que as coisas melhorem, até para si próprio. Eu vejo a transgressão vindo junto com a criatividade. Ele vai questionar você, na sua autoridade.</p> <p>2. O aluno criativo gosta muito de transgredir e ele sofre com isso, pode ser que ele sofra. Quando alguém traz alguma coisa nova, ao mesmo tempo em que agrada, agride. Eles agriem o professor e é perigoso, porque muito professor pode levar para o pessoal, que menino chato, que menino</p>	<p>O colocar-se</p> <p>O novo que agride</p>	<p>Transgressão no aluno criativo</p>

<p>insuportável, questiona tudo.</p> <p>3. Eu tenho situação assim, de saber que o aluno sofre, está sendo rotulado porque pensa diferente, porque busca soluções menos convencionais, busca saídas pouco convencionais, mas assim dentro da minha disciplina, educação artística, é menos. O aluno criativo gosta de transgredir, ele tem dificuldade com regras. Eu falo para os meus alunos, se você repete padrões, a gente nunca vai avançar. Então eu vejo a transgressão assim, como uma maneira de você ousar, de ir além, fazer diferente. A gente teve tanta coisa legal dos movimentos artísticos e os artistas que mais se destacaram foram aqueles que tiveram coragem de fazer diferente, de ousar, de ir contra os padrões da época, apresentar coisas novas, esses ficaram marcados.</p> <p>4. Eu acho que sim, porque como ele tem que ir além, geralmente ele vai além sem a permissão. Isso eu vivo muito lá no laboratório, essa semana a gente vai mexer com o coração. Então ele não se contenta em ver, ele quer cortar tudo, mexer, perguntar, ir além, ele quer virar o coração do outro lado. Ele vai embora e realmente ele passa por cima das pessoas e das coisas para conseguir aquilo que ele quer.</p> <p>5. Porque a criatividade pressupõe essa insatisfação que o aluno criativo tem e a gente precisa saber lidar com ela. Eu não sei se o aluno criativo gosta de transgredir, mas é normal que ele tente. Ele tem de transgredir, para você explicar porque que deve ser feito, explicar como deve ser feito, entendeu?</p> <p>6. Às vezes um aluno te afronta não na questão de julgar, mas no desejo de te mostrar que aquilo é diferente, que existe outra porta, outra saída. Ele quer te fazer uma pergunta diferente. Às vezes o professor acha que é um aluno que atrapalha, o professor não entende muito. E na realidade não atrapalha, ele quer que você seja ele, ele quer que você mostre alguma coisa diferenciada. Na minha percepção de professor, que conhece as regras, ele transgride. Ele, na minha percepção, transgride, ele não é um transgressor consciente, ele está fazendo uma coisa que para ele é normal.</p> <p>Ele tem que fazer, ele tem que falar, é o momento dele. Para a gente pode ser até o momento de ele estar transgredido. A transgressão é uma palavra muito colada à agressão, então agora aquele menino está agredindo você dentro de determinada regra que você impôs no quadro ou que você impôs na sala. Ele está te chamando atenção para outra coisa, para uma nova situação e muitas vezes a gente não percebe isso. ...mas o criativo não, ele é transgressor, porque ele acha que aquilo é inovador, que aquilo vai trazer algo diferenciado, é ultrapassar aquela questão do limite. Para ele passar daquela linha, ele tem que romper esse limite, né? Ele vai acabar entrando no limite da agressão, vai entrar noutro campo. A gente é que sente essa ruptura, ele não sente isso. Eu vejo muito isso nos jovens, principalmente na questão das leis. Existem aqueles que conhecem as leis e transgridem conscientes, por uma questão não de criatividade, mas uma questão de agressão realmente, eles entram para um universo agressivo, eles querem te agredir de alguma forma. Tem aqueles que não conhecem as leis e que invadem isso aqui, até por uma questão de busca, ele quer buscar alguma coisa a mais naquele outro lado. Existe alguma coisa depois daquele tapumezinho ali! No caso dele, ele não conhece e, buscar, é o mais interessante do aluno original, do aluno criativo.</p> <p>7. Esse aluno tem vontade de fazer diferente, ele tem uma maneira</p>	<p>Busca do novo, do diferente</p> <p>Passar por cima das coisas e das pessoas para conhecer</p> <p>Insatisfação com o posto</p> <p>Quebra do limite, do instituído</p> <p>Inquietude para fazer diferente</p> <p>Não submissão ao que está posto</p>	<p>Transgressão no aluno criativo</p>
---	---	---------------------------------------

<p>diferenciada do grupo, de achar respostas, na maneira de pensar, encadear o pensamento, encontrar saídas inesperadas para os problemas propostos. Não é transgredir a regra só por transgredir, ele transgride porque é inquieto e essa inquietude faz com que ele seja um transgressor. Por que eu tenho que aceitar as coisas da forma com que você está colocando aqui? Então o professor está explicando uma maneira de solucionar um determinado problema, então vamos lá. Você está ensinando equação de segundo grau e você está estudando a fórmula de Báskara. Então o aluno criativo transgride isso, ele fala: não, mas existe outra maneira, eu posso ir pela fatoração. Isso é muito bom, aí vem o papel do professor, quando ele é democrático, ele permite que haja esse canal de comunicação em sala de aula.</p> <p>8. Na minha percepção, o aluno criativo tem necessariamente que transgredir. Porque também pode ter o aluno que transgride e não é criativo, então se o professor tiver uma visão mais reducionista, se ele reduzir a transgressão ao comportamental, então, tem aluno que transgride e não tem nada a ver com criatividade, mas se você for um criativo, você tem que transgredir. Porque o aluno que é criativo ele vê além. Não é só o aluno, o ser humano em geral, os grandes artistas, eles transgridem... Ele não se submete ao que está posto, transgride o que está posto. Isso é criatividade, transgredir modelos, ele criou. Ele ousa mais? Claro que ele ousa, ele se expõe mais, ele dá a cara. As pessoas também acham que todo o sujeito criativo é um porra louca, não é, eu acho que ele precisa de informação.</p>		
---	--	--

Quadro 11 - Resposta dos professores sobre o comportamento do aluno criativo que incomoda.

Verbalizações
<p>1. Várias coisas me incomodam no comportamento do aluno criativo. A gente planeja, organiza, a gente está o tempo todo criando uma forma de fazer com que o aluno entenda compreenda o mundo e chegue naquelas habilidades que você planejou. Por causa disso, na maioria das vezes, você não conta como fator o outro, você tem conflito com esse aluno criativo, porque ele vai questionar você, na sua autoridade. Então eu acho que os professores e eu também tenho dificuldade em lidar com os alunos que são muito criativos. Os alunos que são mais ou menos criativos, eles se adaptam melhor, para a gente, para o nosso planejamento. O adolescente em fase de formação é muito criativo e não tem um controle sobre como se colocar, como defender suas idéias, é difícil lidar com ele, é muito difícil. E quando ele é agressivo, então? Porque eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de se relacionar, ele é muito criativo, contestador e ele é agressivo na sala, isso às vezes me incomoda, quase sempre me incomoda, porque ele tem um jeito de falar e se colocar muito agressivo e autoritário, eu me pego com raiva dele. E ele é criativo, quando ele se envolve nos trabalhos, ele é muito criativo, mas ele contesta o tempo todo. Tem que ter um jogo de cintura, paciência e uma inteligência que possa mostrar para ele que as coisas têm um sentido.</p> <p>2. A dificuldade que eu tenho é que às vezes fica parecendo que eu tenho preferências, entendeu? Porque como eu acabo chegando perto desse aluno, os outros ficam meio assim. A dificuldade é com os outros, é o inverso. Eles agredem o professor e é perigoso porque muito professor pode levar para o pessoal, que menino chato, que menino insuportável, questiona tudo.</p> <p>3. Eu acho que a parte da disciplina, a parte de comportamento incomoda o professor, porque volta naquela questão, a gente não consegue lidar com isso, não somos preparados para lidar com isso. Normalmente o aluno criativo não agrada o professor. O professor ainda quer ser aquela figura que sabe tudo, quer ter o controle de tudo e o aluno criativo foge um pouco disso. Ele faz o caminho dele, não é tão dependente da figura do professor, isso não agrada o professor. A gente precisa se sentir necessário.</p>

4. Incomoda? Eu acho que é esse negócio de fazer sem perguntar, porque realmente o aluno criativo está explorando uma área que ele gosta, que ele quer, ele se dá autonomia muito grande. Ele vai embora e realmente ele passa por cima das pessoas e das coisas para conseguir aquilo que ele quer.

5. O professor que não está preparado, ele vê esse questionamento, ele vê essas formas de comportamento como indisciplina, ele sente agredido e essa forma de se sentir agredido é a revelação do seu despreparo. Ele não está preparado para lidar com o ser diferente. É muito mais fácil você mandar e querer que obedeçam do que aceitar novas formas de comportamento. O comportamento que mais incomoda o professor é o aluno discordar. A discordância, a divergência do professor que se acha o máximo, ele vai fazer o que o aluno está enfrentando.

6. Às vezes o professor acha que é um aluno que atrapalha, o professor não entende muito. Então é aquele aluno que dentro do planejamento, ele te trava, mas é algo legal e você tem que acabar aceitando. É difícil isso, não é fácil, às vezes, em sala de aula os professores não acham fácil, não. O aluno criativo incomoda muito, não sei se te dizer se na questão da regra ou na questão do desregramento. O que me incomoda no aluno criativo é você cercear o aluno e aí entra uma série de coisas, você vê que o aluno está preso num determinado esquema que para ele não serve e você mantém isso, isso me incomoda. O que complica dentro de sala de aula? É que você tem um planejamento, isso me incomoda, e esse tem começo, meio e fim. E quer queira quer não a Secretaria cobra um começo, um meio e um fim.

7. O que incomoda? Você está no meio daquele aulão, você está no meio daquele espírito. Todo mundo está comprometido, você percebe os corpos virados para frente, a atenção está a toda e de repente aquele aluno que você queria tanto que participasse da aula, você consegue despertá-lo. Ele levanta a mão, você vai e ele fala assim: posso ir ao banheiro, deixa eu fazer tal coisa, lembra que você disse que ia deixar tal coisa? E aquela pergunta fora de contexto quebra a aula no meio, assim como uma metralhadora, mas sei até que ponto incomoda. Acho que incomoda porque quebra o ritmo da aula, mas não me tira do sério.

8. Tipo de comportamento? Só se for esse: não tô nem aí pro seu tempo professora. Vou fazer, mas na hora que eu tiver afim. É difícil para o professor em sala de aula atender a todo tipo de manifestação do aluno, do criativo, do menos criativo, daquele que não capta assim, daquele que tem um ritmo mais lento. Então a tendência do professor é querer uma sala mais uniforme. Fica mais fácil para o professor dar uma aula assim, do que atender a cada aluno dentro da sua particularidade, dentro da sua especificidade. Então às vezes, quando o aluno criativo diz assim: depois eu faço. Daqui a pouco professora. Isso às vezes é difícil o professor lidar. Ele chama o grupo a querer fazer isso também, por isso que o professor evita! Eu não deixo esse aluno – daqui a pouco eu faço, você sabe que ele faz, mas aí acaba que ele vai se tornando uma liderança. Eu acho que é difícil o professor lidar com o criativo-transgressor-rebelde.

Quadro 12 - Resposta dos professores sobre o comportamento do aluno criativo que agrada.

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
1. As atividades em grupo, vocês vão criar uma maneira criativa de	Inconformismo	Comportamento

<p>apresentar esse assunto. Aí, os alunos vão longe, muito mais longe do que o professor espera e a gente fica encantado com isso. O inconformismo é o que mais me agrada no aluno criativo, eu não sei é muito difícil eu responder isso, o que mais me agrada no aluno criativo, porque eu sou uma pessoa inconformista e eu era uma aluna muito rebelde também e dei muito trabalho para minha mãe. Então, eu gosto dessa atitude inconformada. Então quando eu pego esse aluno criativo que é muito inconformado com o mundo, eu procuro trabalhar aquilo nele, de maneira que ele encontre lógica e argumentos para suas idéias.</p>	<p>Ir além</p> <p>Ser diferente</p> <p>Trazer o novo</p>	<p>do aluno criativo que agrada o professor</p>
<p>2. Em relação ao aluno criativo, o que me agrada mais é justamente ele ser diferente, alguém que traz algo novo e que não aceita o lugar-comum. Por exemplo, eu passo um livro para os meninos, pode ser que o livro não seja interessante para todos, eu gosto daquele aluno que traz a crítica, claro que com uma coerência. Eu gosto do aluno que transgride, que questiona, mas os professores, acho que pelo senso comum o que mais agrada os professores eu acho que é quem traz o novo. O novo para mim agrada, não me agride, porque eu estudo arte, estudo literatura. Então o novo para mim é brilhante, mas eu acho assim, o grupo, como um todo que não tem essa vivência de estudar o que é criação, de sentir prazer com o novo, eu acho que agride assim, todo mundo vive muito igual.</p>	<p>Responder à necessidade do professor</p> <p>Mostrar-se</p> <p>Liberar o potencial</p>	
<p>3. Que agrada? Normalmente o aluno criativo não agrada o professor, ele só agrada o professor quando ele surpreende de forma positiva, quando ele de alguma forma está respondendo a alguma necessidade do professor. O professor ainda quer ser aquela figura que sabe tudo, quer ter o controle de tudo e o aluno criativo foge um pouco disso. Ele faz o caminho dele. Ele não é tão dependente da figura do professor, isso não agrada o professor. Lá eles explodem na minha aula, só que no sentido positivo, aqui a gente vai fazer tudo o que não pode fazer na outra aula. Não é que a aula de artes seja abagunçada, mas é que para o aluno é o momento em que ele pode botar para fora todo o potencial dele. Então é um momento em que eles podem literalmente se mostrar, fazer o que eles realmente tem potencial, querem, necessitam, é ali na sala de artes... Eu olhava aqueles meninos produzindo e aquilo me enchia de orgulho, puxa eu coisa bacana, que coisa diferente.</p>	<p>Ir além -</p> <p>Florescer</p> <p>Contestar</p> <p>O colocar-se</p>	<p>Comportamento do aluno criativo que agrada o professor</p>
<p>4. Eu olhava aqueles meninos produzindo e aquilo me enchia de orgulho, puxa eu coisa bacana, que coisa diferente. O que me agrada mais é o aluno sair daquele normalzinho que você passa, é ir além. É muito fácil trabalhar com o aluno criativo, é aquele negócio de trabalhar com o que se tem. Então quando eu estou com o aluno criativo, eu costumo ir mais além com ele. Se ele faz uma arvorezinha, eu digo, porque você vai desenhar só isso? Ele diz, é mesmo, na mesma hora ele você tem uma resposta dele quando você estimula, você joga, você está motivando. Você pode jogar o que você quiser, porque ele faz florescer, ele floresce, ele faz as coisas com muito prazer quando é estimulado.</p>	<p>A capacidade de transformar as coisas -</p> <p>extrapolar</p> <p>Mostrar-se -</p> <p>Colocar-se</p>	
<p>5. O comportamento que mais agrada, para mim, é a contestação, é o máximo, é ele mostrar que é diferente, é ele querer se expressar com propriedade. Mostrar que tem um ponto de vista e para isso eu facilito sempre muito, com informação.</p>	<p>Troca interpessoal –</p> <p>O receber</p>	
<p>6. Eles têm um ponto de vista diferenciado, eles têm uma espontaneidade completamente diferente. Você tem alunos que você dá uma atividade comum, de uma resposta que está ali na sua frente e eles trazem para você além da resposta, um ponto de vista diferente daquilo. Então você</p>		

<p>nota que o aluno criativo ali, ele se transforma, ele tem outra visão, você dá um panorama do mundo para ele e ele te surpreende com uma idéia original do que poderia ter ocorrido, ou como não poderia ter sido feito. Extrapolar é uma palavra fora de série, porque você determina as regras para o trabalho ser feito, para que haja um mínimo de qualidade, de repente o aluno vem com algo imprescindível, inesperado, ele extrapola. O aluno criativo extrapola em tudo, ele extrapola nas idéias, em coisa bem feita, até na coisa sistemática.</p> <p>7. O que mais me agrada na atitude dele? Quando ele chama para si a responsabilidade de se colocar para todo o grupo, a maneira como ele está enxergando aquilo do jeito dele. Nem sempre é bem bonitinho, mas a maneira com que ele enxerga aquilo, quando aquele aluno se levanta, pede a palavra e consegue colocar para a turma a maneira como ele está enxergando aquilo, dá vontade de ficar aplaudindo. Eu gosto disso.</p> <p>8. Mas o professor goosta daquele padrão com que ele se identifica, isso é muito sério. Então eu acho que quando ele é tudo isso e ainda tem uma relação interpessoal gostosa... ah, ai é tudo de bom! É tudo de bom. O professor também quer receber, a qualidade de interação com o aluno alimenta o professor. É uma troca, você oferece, mas você quer ter resposta. Eu acho que esse tipo de comportamento agrada, não só ao professor, mas há todos os seres humanos, eu acho. Acho que a troca é a coisa mais gostosa do mundo.</p>		
---	--	--

Quadro 13 - Respostas dos professores sobre as facilidades do relacionamento com o aluno criativo.

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. A facilidade de lidar com o aluno criativo? Eu acho que tem um pouco de história de vida, de jeito de lidar com a coisa e como eu sou formada em História, eu acho que eu me aproximei e fiz História por causa dessa minha inquietude e necessidade de entender o mundo, como é que funciona a sociedade. Mas, por causa disso, eu gosto muito dos alunos, porque pela minha formação eu sei que o que muda o mundo são pessoas criativas. Elas é que fazem as descontinuidades na História, elas é que fazem as transformações acontecerem, pequenas ou grandes, então eu tenho muita esperança.</p> <p>Comunicar e de respeitar as regras e de se colocar de uma maneira adequada, num momento adequado na aula, na escola, seja lá onde for, acho que o professor prefere esse tipo criativo, o criativo mais contido, mais introvertido. Ele é o aluno que é o termômetro da sala para que eu explique o motivo das coisas para eles. Ele exercita a minha capacidade de coerência. Eu me questiono, questiono todo o meu trabalho, a minha relação e tudo.</p> <p>2. É a oportunidade de se entrar no mundo novo, porque o mundo que a gente vive está todo podado, está guardado e não pôde sair, porque a sociedade não deixa, mas na hora do texto vem à tona por meio do</p>	<p>História de vida Formação acadêmica Identificação Crescimento pessoal</p> <p>O novo que agrada Formação acadêmica História de vida Arte Identificação</p>	<p>Facilidades no relacionamento do professor com o aluno criativo</p>

<p>fantástico. Eu tenho todas as facilidades para lidar com alunos criativos, porque fui estudar literatura na minha vida, porque eu me considero uma pessoa criativa, eu escrevo poesias e, até estudando Freud. Aos dezoito anos eu percebi isso, porque a escola não me deu essa possibilidade, de eu extravasar minha criatividade, muito pelo contrário. Quando eu fui estudar literatura é que eu descobri e eu trago isso para sala de aula. Por isso eu me identifico muito com meus alunos criativos, porque eu tenho na minha docência a questão da afetividade com os alunos.</p> <p>3. Algum ponto facilitador? Bom, na minha área existe, isso é uma ponte. Lá eles explodem na minha aula, só que no sentido positivo, aqui a gente vai fazer tudo o que não pode fazer na outra aula.</p> <p>Me ensinou a trabalhar de forma diferenciada, talvez tenha resgatado em mim coisas que tenham ficado lá atrás, talvez em algum momento de minha vida também eu tivesse feito parte de uma turma como aquela e eu não tive um professor que olhasse com bons olhos aquilo ali e eu, eu procurei fazer, aproveitar aquilo que a turma tinha de bom, isso foi muito significativo para mim, muito, muito, muito. Eu me senti redimida na minha história como aluna, criança, adolescente. Apesar de ter sido uma turma super difícil, desgastante, era uma turma que eu saia revigorada</p> <p>4. A facilidade que eu tenho em tratar com o aluno criativo é saber estimular. Botar ele para avançar, ir além, mas colocar ali um parentinho para ele, para saber até onde ele pode ir. Porque às vezes o aluno é tão criativo que ele acaba saindo do que você quer e acaba se perdendo na criatividade dele.</p> <p>5. É bom esse aluno contestador que lhe instiga, ele vai fazendo com que você se aprimore, com que você também queira estar além, que você se torne uma pessoa maleável, que possa aceitar, que você possa concordar, que você possa prosseguir com ele naquela linha de idéia. Isso é muito produtivo, você ver no futuro os frutos desse comportamento seu e dele. O professor é assim, nunca está pronto, ele tem que estar sempre se questionando, sempre perguntando o porquê das suas atitudes, o porquê das atitudes de seus alunos, qual a melhor forma de conviver com aquele aluno.</p> <p>6. Eu sou meio suspeito para falar, porque eu sempre me senti dentro da questão do aluno criativo. A minha história me ajuda a receber o aluno criativo, o aluno não criativo é que é complicado para mim, eu sei que eu não aceito, porque eu sei que ele pode fazer mais, brilhar mais. Já com o aluno criativo eu sei aonde ele quer chegar, eu sei por onde ele pensa, eu sei que ele precisa de mais estímulo.</p> <p>7. As minhas turmas, as mais indisciplinadas em termos de comportamento, de uma forma geral, elas são as melhores turmas em termos de resultados, de prova. É a minha teoria é a seguinte, eu me coloco como exemplo. Eu compreendo essa relação dentro da linguagem matemática, não traduzo isso como negativo, como impedimento à aprendizagem.</p> <p>Poxa, era assim que eu queria ter sido lá atrás. Ah, talvez seja uma explicação do porquê dessa ligação! Eu gosto. Eu gosto desse aluno.</p>	<p>A Arte</p> <p>Formação acadêmica</p> <p>História de vida Identificação</p> <p>Saber estimular História de vida</p> <p>Sentir-se humano</p> <p>Saber estimular Crescimento pessoal</p> <p>História de vida Identificação</p> <p>História de vida Identificação</p> <p>Sensibilidade</p> <p>Formação acadêmica</p> <p>Quebra da idealização</p> <p>Sentir-se humano</p>	<p>Facilidades no relacionamento do professor com o aluno criativo</p>
--	--	--

<p>Primeiro que ele colabora muito com a minha aula, segundo porque era aquele aluno que eu queria ter sido.</p> <p>8. Eu acho tranqüila a relação com o aluno criativo, a menos que o professor não se dê conta, não consiga identificar aquela transgressão como um momento de criatividade, aí eu acho que complica. Mas se o professor tiver a sensibilidade para perceber que ali está um ser criativo, eu acho que flui bem...</p> <p>Eu tive alguns privilégios, eu saí de sala de aula e voltei a estudar. Isso é assim, a condição do professor de ter aquela formação específica da área, é uma condição necessária para sua profissão, mas ela não é suficiente para você ser bom professor. Se você não for além, não buscar conhecimento, não estudar Filosofia da Educação, se você não estudar Sociologia da Educação, você nunca vai ser um bom professor. Eu digo que eu tive esse privilégio, porque eu tive a experiência, mas eu tive a reflexão sobre ensino médio, dando uma identidade para o ensino médio, eu tive a teoria de três anos de Mestrado na UnB. Eu tive o privilégio de refletir sobre, então isso minimiza algumas coisas, não elimina as angústias, os conflitos em sala de aula, não, onde tem relação humana tem conflito.</p>		
---	--	--

Quadro 14 - Resposta dos professores sobre as dificuldades no relacionamento com o aluno criativo

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. Existe a dificuldade de compreensão do outro, que eu acho que é uma dificuldade das relações humanas. O adolescente em fase de formação é muito criativo e não tem um controle sobre como se colocar, como defender suas idéias, é difícil você lidar com ele, é muito difícil. E quando ele é agressivo, então? Eu perco o controle. Mas eu sei que esse aluno é muito criativo e especial, mas ele me afronta, por quê?</p> <p>2. Para me relacionar com eles, a dificuldade que eu tenho é que às vezes fica parecendo que eu tenho preferências, entendeu? Porque como eu acabo chegando perto desse aluno, os outros ficam meio assim.</p> <p>3. Eu na parte de artes fico muito angustiada, porque às vezes eu falo: será meu Deus, que eu interfiro nisso aí? Será que isso é importante para eles? Cara, porque você está usando assim, não seria melhor aquele material? Na parte de julgar trabalho artístico é muito difícil, é a parte que eu mais sofro, porque para o aluno muitas vezes aquilo não foi simplesmente uma produção estética. As dificuldades são realmente no comportamento agitados que eles trazem, no excesso de energia que precisa ser canalizado e que dá muito trabalho para o professor compreender e direcionar a criatividade, podendo o menos possível.</p> <p>4. Porque eu tive vários casos de alunos hiper-criativos que faziam um</p>	<p>Compreensão do outro</p> <p>Falta de auto-controle</p> <p>Afrontamento</p> <p>Preferências</p> <p>Dificuldade para avaliar</p> <p>Excesso de energia</p> <p>Falta de auto-controle</p> <p>Sair do contexto do grupo</p>	<p>Dificuldade no relacionamento professor-aluno criativo</p>

<p>trabalho tão além que os outros alunos ficavam assim, sem entender nada do que ele estava falando. Ele estava indo para fora da matéria, além do conteúdo. Acho eu esse é o limite para você podar o aluno.</p> <p>5. A dificuldade em relação a esse tipo de aluno? É você se conhecer, saber de suas fragilidades, aceitar que você é uma pessoa e que ele pode te atingir, e que às vezes ele pode estar além de você. Você é uma professora, você vai estar com ele, vai reconhecer que você é uma pessoa em desenvolvimento também, que nunca está pronta. Esse aluno quebra a idealização do professor perfeito, ideal. Ele fica satisfeíssimo quando ele vê que conseguiu atingir e que o professor não é aquele máximo que a gente se apresenta. A gente sempre se apresenta como o rei das idéias e com tudo pronto e o aluno criativo faz você sair disso e você se sente satisfeito no final. O aluno criativo te faz, te deixa mais humano, muito humano, muito bom.</p> <p>6. Ele está te chamando atenção para outra coisa, para uma nova situação e muitas vezes a gente não percebe isso. Incomoda a transgressão agressiva, existem momentos de transgressão agressiva. Por exemplo, em Artes você dá uma determinada atividade, aquela atividade tem que ser com determinado material, ele faz outra coisa muito melhor, mas não com aquele material, ele transgrediu. E aquilo é agressivo, por que é agressivo? Porque você trabalha numa sala, numa turma que vai me questionar e querer saber como é que eu vou avaliar, se você não avaliou aquele projeto daquela maneira, afronta? Afronta, porque existe uma regra e ela é clara para todos, mas o aluno teria que tirar dez pelo trabalho dele, só pela criatividade, mas ele vai precisar refazer o trabalho como os outros, porque eu não posso criar exceções, isso incomoda a gente. Não que ele não queira se envolver no grupo, mas a idéia dele é completamente diferente, a maneira com que ele quer fazer é completamente diferente.</p> <p>7. Você não vai saber distinguir o aluno comportado, do indisciplinado, do criativo, do bom aluno e do mau aluno. Você não vai saber distinguir, mas quando você abre, quando você promove um ambiente democrático em sala, você começa a perceber esses casos aparecerem.</p> <p>8. ... a menos que o professor não se dê conta, não consiga identificar aquela transgressão como um momento de criatividade, aí eu acho que complica. mas se o professor não tiver essa percepção...às vezes até nem valoriza, o que é pior. Pior para o aluno criativo é ver a criatividade dele cerceada, ele não poder dar continuidade, aquela coisa... o ser humano criativo acho que cerceia dentro dele, já pensou ele não poder expandir, não poder colocar? Eu acho que isso deve acontecer muito em sala de aula.</p>	<p>Quebra de idealização do ser professor</p> <p>Confronto</p> <p>Sair do contexto do grupo</p> <p>Dificuldade para avaliar</p> <p>Julgamento e sensibilidade</p> <p>Julgamento e sensibilidade</p>	<p>Dificuldade no relacionamento professor-aluno criativo</p>
--	---	---

Quadro 15 - Resposta dos professores sobre como ele lida com o aluno criativo em sala.

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. A gente trabalha com uma série de dinâmicas dentro de sala, trabalho com grupos, a gente trabalha com um monte de coisa, aí ele fica questionando a minha metodologia, por que tem que fazer isso agora? Eu quero aula, eu não vou me reunir em grupo agora. Eu quero outra coisa, eu quero não sei o quê e eu fico batendo de frente com ele. E ele continua, eu queria ficar aqui de boa, sou obrigado a fazer isso? Então quando eu pego esse aluno criativo que é muito inconformado com o mundo, eu procuro trabalhar aquilo nele, de maneira que ele encontre lógica e argumentos para suas idéias. Porque é difícil encontrar argumentos. Tem que ter um jogo de cintura, paciência e uma inteligência que possa mostrar para ele que as coisas tem um sentido. ... como é que eu lido, eu tento mostrar a coerência do meu trabalho, às vezes ele é tão profundo nas suas interrogações que eu preciso questionar o meu próprio trabalho e eu acho isso bacana. Muitas vezes os conflitos em sala se resolvem por si mesmo, mas várias vezes eu tive que intervir para poder conciliar o aluno criativo com o grupo, vários momentos. Mas eu vejo muita imaturidade neles, porque é difícil para eles concordarem entre si sobre alguma coisa, então fica aquela coisa de briga, vamos fazer assim, não vamos fazer de outro jeito, aí eu chego e digo, vamos chegar a um consenso?</p> <p>2. Então, tem que ter essa sensibilidade, se você for conversar com elas, elas vão falar. Eu falo muito para os meus alunos, quem é o artista? Artista é esse cara que, desde que nasce, tudo o que ele quer fazer não pode. Então o artista é esse cara que está cansado dessas regras, ele não pode ser ele, então onde ele pode ser ele? Na arte, é o único lugar para se ser. Eu faço essa pergunta para eles, então a gente é a gente, ou a gente é aquilo que vocês querem que a gente seja? Eles ficam pirados, assim, a gente é o que a sociedade quer que a gente seja.</p> <p>3. Eu falo para os meus alunos, se você repete padrões, a gente nunca vai avançar. A gente teve tanta coisa legal dos movimentos artísticos e os artistas que mais se destacaram foram aqueles que tiveram coragem de fazer diferente, de ousar, de ir contra os padrões da época, apresentar coisas novas, esses ficaram marcados. Esses iniciaram movimentos artísticos significativos dentro da História. Se o caminho é por aqui, será que a gente não pode chegar por outro caminho? Tudo aquilo que em sala de aula não tem oportunidade de mostrar, de atividades e produções individuais, então ele ali pode ser ele mesmo.</p>	<p>Integração Sensibilidade Sentido e coerência</p> <p>Sensibilidade - Significado - Escuta</p> <p>Significado Integração</p> <p>Sentido Limite Escuta</p>	<p>Comportamentos do professor ao lidar com o aluno criativo</p> <p>Comportamentos do professor ao lidar com o aluno criativo</p>

<p>Você não podia agir ali dentro da mesma forma que você agiria em outras turmas. Ali você tinha que ter todo um jogo de cintura, aí eu resolvi circular entre eles e ver como é que eu podia trabalhar com eles.</p> <p>4. Na sala de aula ele é mais assim, ele interrompe para fazer comentários, como ele está além dos outros, acaba sabendo um pouco mais, atropela um pouco o professor e o tempo dos colegas, aí eu falo, espera aí, vamos voltar um pouquinho. Eu costumo perguntar sempre para o aluno, para ele tirar sua própria conclusão. E se ele reclama, eu explico, você vai daqui até lá, porque senão os seus colegas não conseguem compreender o que você está trazendo.</p> <p>O aluno fica muito apreensivo quando ninguém escuta ele. Então quando você escuta as frustrações em relação ao colega, deu para começar a trabalhar acordos. Eu sentava com ele e falava, fulano, me diz uma coisa, isso aqui que você fez, como é que é o nível da turma para isso que você fez? Eu costumo perguntar sempre para o aluno, para ele tirar sua própria conclusão. É preciso cuidar para o aluno não se perder dentro da sua própria criação Nós fizemos um trabalho todo de inserção porque ele acabou levando uma suspensão de três dias por causa das agressões dele e aí eu trabalhei a turma, olha turma, o que vocês queriam, não era a punição dele?</p> <p>5. O que é que o professor faz, ele ensina você a querer, mas de forma inteligente. Não é que você vai argumentar por argumentar, você vai trabalhar com ele que, realmente o criativo é o insatisfeito, mas é o insatisfeito que é capaz de lhe apresentar novas formas, ele é capaz de apresentar sua marca ao que já existe. Isso precisa de muita informação. Aí você começa a conversar com ele, o que você não sabe? Você buscou, você procurou, quais são as alternativas? Você vai querer que ele fique sempre se indagando para ver se ele pode ir além daquilo que já existe. Até quando ele indaga e você ainda não tem condições de responder, você fala: É, a gente ainda vai descobrir, no momento eu ainda não sei, mas a gente vai descobrir. Eu sempre valorizei as idéias dos alunos criativos e me pus muito ao lado de quem tinha dificuldade de se expressar.</p> <p>6. Por exemplo, eu tenho um aluno, o V. ele é um leitor fantástico, lê tudo muito rápido, mas na hora de escrever, apesar de ser extremamente criativo, ele é muito lento e, normalmente, eu preciso conversar com ele e criar uma ambiente interno para a criação dele desabrochar. Você precisa dizer para todos que o trabalho dele foi excelente, o trabalho precisa ser mostrado, precisa ser visto. Em sala de aula é preciso envolvê-los. Colocá-los como parte especial em alguma coisa, ou produzir trabalhos individuais, mesmo que ele faça em duplas, onde ele organiza e lidera.</p> <p>7. Eu tenho um contrato didático com os alunos, então já não é uma coisa imposta, eu construo com eles . Eu digo para eles exatamente qual é a hora que tem quês estar todo mundo em silêncio. Qual é a parte da aula que eles podem se sentir mais a vontade e como eu faço isso com eles e só assinamos o contrato depois que as duas partes concordam, aí tudo funciona. Tem um ou outro que foge à regra e que desrespeita o contrato e que eu vou lá e tomo as medidas cabíveis, sem dúvida nenhuma, porque nós temos um programa a cumprir e o aluno não pode inviabilizar sua aula. Mas na maioria das vezes os resultados são legais. O que eu tiro de proveito disso? Quando eu percebo que ele está querendo liderar, aí eu dou muita bola para ele, aí ele vai lá</p>	<p>Discriminação Sentido Valorização</p> <p>Valorização Integração</p> <p>Limite com acordo Valorização Dividir poder Dar autonomia</p> <p>Sensibilidade Conhecimento sobre o aluno Limite</p>	<p>Comportamentos do professor ao lidar com o aluno criativo</p>
---	--	--

exercer aquela liderança dele. Você desperta nos demais colegas esse ímpeto de também ser diferente, de tentar ser diferente, como se partisse do princípio que todos nós somos criativos, só precisa ser despertado. Quando o aluno aceita a sua autoridade pelos cuidados que você dispensa a ele, aí fecha o ciclo, está tudo ótimo em sala de aula, você dá a sua aula com muita tranquilidade. Como é que eu lido? Hoje eu preciso sair da sala de aula por alguns minutos, eu chamei o aluno mais inquieto da sala e falei: você vai sentar aqui na frente e você vai cuidar da turma. Atenção todo mundo, respeitem esse aluno! Ele se sentiu o máximo. Eu fui embora, deixei eles sozinhos e nada de errado aconteceu. Eu transferei para ele uma responsabilidade. No momento em que você transfere para ele a responsabilidade, ele se sente dono da situação. Já imaginou o tanto que deve ser gostoso para ele exercer essa autonomia? Oficializei o espaço dele. Ele vai cuidar da sala de aula como se fosse eu que estivesse lá dentro. Isso é mágico! É dessa forma que eu lido com os alunos criativos transgressores, chamando atenção, destacando, chamo para jogar no meu time. Eu construo a confiança com esse aluno, depois que a confiança foi construída, perfeito!

8. Por isso que o professor gosta de deixar a coisa mais homogênea, até porque é mais fácil, uma acomodação talvez. Eu nunca perco de vista essa questão humanista, então, eu acho importante essa relação interpessoal aluno-professor. Porque às vezes a gente comete erro, a gente quer estar mais junto daquele que é um perfil que corresponde mais ao seu padrão de aluno etc e tal, mas não é assim. Pode ocorrer em determinado dia do aluno criativo não querer cumprir determinada norma, eu acho que tem que respeitar aquele momento daquele aluno. É óbvio, se for uma coisa que vai se perpetuar, o aluno se recusa, aí é uma outra história. Num momento o aluno não querer fazer, não querer aceitar uma orientação, eu acho normal. Tem que conhecer. Não quer dizer que eu não tenha tirado aluno de sala de aula. No limite, eu tiro, quando a rebeldia dele é tanta que ele não me deixa falar, não me deixa dar aula, é óbvio que eu tiro. Eu não tenho essa dificuldade não, agora se ele está na dele, aí eu digo, depois você copia isso daí, é normal é humano às vezes não estar a fim.

Quadro 16 - Resposta dos professores sobre como o grupo acolhe o aluno criativo em sala.

VERBALIZAÇÕES	UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIA
<p>1. O grupo apóia, não é que ele vire porta-voz do grupo, porque o grupo é meio covarde, o grupo se une a ele, quando é do interesse do grupo alguma coisa, quando não é interesse do grupo, ele fica sozinho. Mas a maioria dos criativos também não se importa em ficar sozinho, mas às vezes ele é sim porta-voz da sala. Tenho uma aluna também muito brilhante, ela sugeriu que os trabalhos dos cartazes nós colássemos no teto da sala, ao redor do ventilador e ficou tão legal, que a gente colocou as mãos assim com os poemas e a turma toda ficou maravilhada: poxa, como você é inteligente! Eles não falam criativo, falam inteligente, às vezes se confunde. Mas eu vejo muita imaturidade neles, porque é difícil para eles concordarem entre si sobre alguma coisa, então fica aquela coisa de briga, vamos fazer assim, não vamos fazer de outro jeito, aí eu chego e digo, vamos chegar a um consenso? Eu acho que o aluno criativo fica mais de birra que os outros, porque ele tem certeza que a idéia dele é a melhor e não quer abrir mão dela.</p> <p>2. As variações que eu vi foram essas, você é aluno criativo, mas se adéqua, você é o representante da turma, mas normalmente os alunos criativos estão à margem da turma, pois eles normalmente não aceitam o que é proposto, agridem, aí a turma começa a deixar eles de lado. Quem se torna porta-voz da turma é aquele que tira dez em tudo, o perfeito. Não tive nenhum momento de trabalho com o grupo em relação com os alunos criativos, tenho somente quatro anos de experiência.</p> <p>3. Geralmente a turma recebe muito bem os alunos criativos, acolhe muito bem. Geralmente são alunos espirituosos, engraçados, bem-humorados, são alunos que surpreendem. Geralmente a turma apóia aquele aluno. Ele é o porta-voz. A minha experiência nessa turma do ano passado era super difícil, porque eles eram tão apoiados uns pelos outros que você perdia força ali dentro.</p> <p>4. Então o grupo age em relação a ele como aquele aluno chato que interfere o tempo todo. No grupo o aluno quer falar mais que os outros, geralmente ele é um pouco mais exibido, aparecido. Outros casos não, eles são mais introvertidos. Mas a maior parte deles quer mostrar que é criativo, ele quer mostrar o potencial dele, aí o exibido o grupo não topa muito. Eu tive um aluno que era extremamente inteligente e criativo, mas assim ao extremo mesmo, ele fazia muito, ele criava muito. Só que ele apresentava alguns comportamentos agressivos. E a gente teve sérios problemas com ele na sala de aula, porque quem não concordava com a opinião dele, ele agredia, era aquele aluno bem complicado de trabalhar. Aqui é comum o aluno</p>	<p>Apoio do grupo quando há interesse Porta-voz</p> <p>O grupo aceita quando o aluno criativo se adéqua</p> <p>O grupo aceita bem O professor perde força</p> <p>O grupo rejeita Exibido, chato, agressivo</p> <p>O grupo aceita e aproveita idéias</p> <p>O grupo nem sempre aceita o aluno criativo Exibido Quer ser diferente</p>	<p>Grupo em relação ao aluno criativo</p> <p>Grupo em relação ao aluno criativo</p>

<p>criativo trabalhar em grupo. Em outras escolas que eu trabalhei geralmente ele era excluído, ninguém queria trabalhar com ele, ou às vezes era opção do próprio aluno, ele prefere fazer sozinho:</p> <p>Ah professora, eu faço tudo e os outros não fazem nada, porque ele é o da criatividade. Aí ele mesmo pode falar : pode deixar que isso aí eu faço, porque o outro não vai saber fazer do jeito que ele acha que é.</p> <p>5. Todo mundo tem potencial criativo, às vezes você tem dificuldade de expressar porque você tem vergonha, você tem medo de se tornar ridícula, ridículo, não é? E o professor condena aquele que é ridículo. Às vezes ele se faz de ridículo mesmo e expressa a idéia dele e o professor não valoriza. Eu sempre tentei mostrar ao grupo aquela idéia de forma que aquela abordagem fosse útil para o grupo. O aluno criativo nem sempre é aceito pelo grupo, nem sempre e é difícil, eu me indispus em vários lugares por isso. O grupo em sala acha ruim, acha que ele é metidinho, acha que ele quer aparecer. Ele não quer aparecer, ele precisa aparecer, porque ele tem muito a oferecer, para contribuir. Ah, não, ele só quer aparecer, ele só quer ser o diferente. Espera aí, é crime querer ser diferente, hein?</p> <p>6. Não é fácil lidar com o aluno criativo no grupo, muitas vezes o grupo não aceita o aluno criativo, porque ele é completamente diferente do grupo e muitas vezes essa agressividade dele ela é única, de uma forma que ele também não aceita que os outros alunos participem. Então, muitas vezes em sala de aula, o aluno criativo ou é seguido ou é largado, ele não consegue se envolver. Não que ele não queira se envolver no grupo, mas a idéia dele é completamente diferente, a maneira com que ele quer fazer é completamente diferente. O que predomina é o aluno criativo largado, não é fácil lidar com isso, porque você não pode isolar o aluno em sala de aula, tem que inseri-lo sempre, propor trabalhos onde você possa inseri-lo e ainda assim muitas vezes ele não quer participar. Ele prefere fazer sozinho, ele quer que a idéia dele suplante, ele não suporta que a idéia dele seja suplantada. Isso é outra problemática, a idéia dele não ser suplantada, você gera um conflito no grupo, isso não é fácil. Ou talvez você traga ele para um grupo que seja mais flexível, ou você traz ele para um grupo onde ele vai ter um determinado papel fixo. Olha você vai fazer a capa, a capa é sua, ele vai achar o máximo. O aluno criativo ele se individualiza, ele busca a individualidade! Os alunos criativos são muito competitivos e às vezes não é coisa saudável, mas ele precisa ser visto, ele precisa ser afagado.</p> <p>7. Como o grupo vê o aluno criativo? Hoje em dia eu poderia dizer para você que os alunos Nerds são menos aceitos pelo grupo, sempre. Eu tenho um exemplo dentro de casa. Minha filha é excelente aluna, mas teve uma época na vida dela em que ela começou a não mais se destacar porque ela queria estar inserida naquele grupo e, para não ser expulsa do grupo. A força da tradição acaba sendo mais forte mesmo, a tradição agora esta virando transgressão. O que você pensa de mim é muito mais importante do que possa ser, me preocupa o que você está achando de mim. Eu mesmo não estou preocupado comigo, com o que eu sou capaz, até onde eu posso ir. Então se perder aula, se chegar atrasado é importante para o grupo, então eu vou entrar dentro desse contexto. Então eu vou chegar atrasado de forma proposital, eu vou deixar de fazer a tarefa de forma proposital, eles combinam entre eles, está na moda, está na moda transgredir. O aluno criativo gosta muito</p>	<p>O grupo nem sempre aceita</p> <p>Diferente</p> <p>Autônomo</p> <p>Solitário</p> <p>Convencido</p> <p>O grupo aceita, é moda transgredir</p> <p>Solidão</p> <p>Auto-suficiência</p> <p>O grupo aceita por ser divertido</p>	<p>Grupo em relação ao aluno criativo</p>
--	--	---

<p>de se mostrar criativo, ele não quer ser criativo só para ele, ele quer mostrar para você e para a turma que ele é assim. Para o representante de turma e para os outros alunos, sabe o que eles acham? Poxa, que alívio, tirou a minha responsabilidade, que bom que o professor não me chamou. Ele não se incomoda tanto assim.</p> <p>8. Eu acho que o aluno criativo ele tem até uma solidão, mas uma coisa construída. Você sabe que eu acho que ele tem uma solidãozinha construída? Gosta de estar na dele ali, fazendo...ele te solicita, ele precisa de você também, mas não tanto quanto o outro e eu acho isso tão bom, tão gostoso, tão prazeroso, ficar olhando pra aquela coisa gostosa, aquela concentração. Acho que eles têm uns momentos tão bonitos, da criatividade deles. Acho que eles têm o momento daquela rebeldia, daquele bábábá bábábá, mas quando ele concentra, aquele momento é dele, ninguém tira...que legal isso!</p> <p>Tem coisas que eu acho engraçado, eu viro as costas, pra não assinar embaixo, dou às costas e começo a rir, porque o professor não assina embaixo certas coisas porque ele tem meio medo de perder o controle da turma, porque às vezes a gente não entra muito na onda de aluno, porque pra controlar de novo é muito difícil. Às vezes você finge que não está ouvindo, você morre de rir depois, porque o aluno criativo é brilhante, eu acho.</p>		
---	--	--