



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL EM ATIVIDADES LÚDICAS

ALICE RODRIGUES HOYER

BRASÍLIA, 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL EM ATIVIDADES LÚDICAS

ALICE RODRIGUES HOYER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjáns Martínez

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

BRASÍLIA, 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL EM ATIVIDADES LÚDICAS

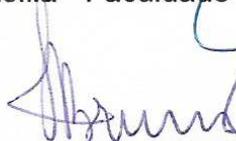
ALICE RODRIGUES HOYER



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Albertina Mitjans Martínez
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação



Examinador: Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação



Examinadora: Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Bruno-Faria
Universidade de Brasília - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e
Ciência da Informação e Documentação



Examinadora Suplente: Prof.ª Dr.ª Angela Magda Rodrigues Virgolim
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Dedico este trabalho aos meus amados pais Franklin e Maria Antonia, e à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Albertina, pelo apoio dispensado, força concedida e por terem acreditado na minha capacidade de criar, vencer e finalizar esse projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

[...] E passo a passo, pude sentir a sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar meu caminho e seguir [...]
Vinícius de Moraes.

Agradeço primeiramente a **Deus**, sem o qual nada seria possível, por ser a minha inesgotável fonte de força e esperança em todos os momentos da minha vida.

Aos meus amados **pais Franklin e Maria Antonia**, meus mais preciosos tesouros, principal refúgio e maior exemplo: a vocês dedico cada uma das minhas conquistas como forma de gratidão ao infinito amor, incansável apoio e imenso investimento na minha educação. Palavras nunca serão suficientes para expressar o que sinto por vocês.

À minha querida orientadora **Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez**, pelo acolhimento, afeto, constante compreensão e preciosos ensinamentos que foram fundamentais na minha formação profissional e pessoal: a senhora me motivou a ir adiante, dando a certeza de que eu seria capaz, e não haveria melhor parceira para a realização deste trabalho. Juntamente com o **Prof. Dr. Fernando González Rey**, são meus maiores exemplos de dedicação, seriedade e competência no ofício de produzir ciência e educar.

Ao meu **irmão** companheiro **Franklin**, pelas cobranças, controle e parceria no dia-a-dia que me fizeram tanta falta: obrigada por querer e exigir sempre o meu melhor. A sua competência e o seu sucesso me dão orgulho e me servem de incentivo.

Aos meus valiosos **avós José, Alice** (minha protetora e guerreira) e **Maria de Lourdes**, aos **meus padrinhos Jaime e Joana**, **tias Sandra e Clara**, **primos** tão queridos e demais membros da minha amada família, pelo constante apoio nessa caminhada: vocês fazem parte do “bem” mais precioso que possuo nessa vida.

Às duas famílias que me acolheram como parte delas, **família Silva Barros e família Castro Matsuoka**, e às responsáveis por essa adoção, **minhas amigas-irmãs Talita, Camila e Emiko**: vocês me mostraram o que é a verdadeira amizade, que durará por toda uma vida. Obrigada pelas constantes orações, intenso carinho, apoio imensurável, verdadeira torcida e por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus inigualáveis **amigos brasileiros** que fizeram a minha estadia em Brasília ser a melhor possível; aos meus igualmente especiais **amigos cariocas**, por terem feito parte do meu crescimento; e principalmente ao meu **Pedro**, por ter sido meu companheiro (mesmo que virtual) em tantas madrugadas de produção e minha fonte de

amor e cuidado nos momentos em que tanto precisei: vocês pertencem à minha história e fazem os meus dias serem mais leves e felizes.

Aos meus colegas de mestrado e doutorado **Carolina Oliveira, Fernanda Távora, Armando Veloso, Ana Luiza Amaral, Maristela Rossato, Geandra Santos** e especialmente à **Luciana Campolina**, pela parceria, vivências, trocas de conhecimentos e apoio nos momentos de “angústia produtiva”.

Aos respeitados membros da banca: **Prof. Dr. Cristiano Muniz** pelas valorosas orientações, correções e empréstimo de materiais que muito me auxiliaram na compreensão do lúdico e na construção do capítulo relacionado a esse tema que domina com tanta maestria; à **Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Bruno-Faria** pelas indispensáveis críticas e sugestões no exame de qualificação e por ter aceitado fazer parte da minha banca; e à **Prof.^a Dr.^a Angela Virgolim**, quem me apresentou ao tema da criatividade ainda na graduação, pelo carinho e disponibilidade em participar dessa minha importante fase de aprendizado. Agradeço igualmente aos membros da banca pela flexibilidade e compreensão em relação às minhas falhas e atrasos.

A todos os **membros da escola Le Petit Galois**, especialmente à diretora **Andréa Bichara**, à coordenadora do VA **Magalí Silva** e aos professores que me acolheram com carinho e se disponibilizaram abertamente a ajudar: vocês são exemplos de profissionais comprometidos com a desafiante tarefa de inovar na educação.

Às **crianças** que participaram da pesquisa, personagens principais desse enredo, agradeço por terem me incentivado a brincar e criar, tornando o meu trabalho mais divertido e prazeroso, e aos seus responsáveis minha gratidão por terem me permitido a entrada em suas vidas.

Assim como um grande quebra-cabeça não pode ser completado sem cada uma de suas peças, esse trabalho não seria possível sem a participação de cada um de vocês. Agradeço por fazerem parte dessa conquista, que de maneira significativa mostrou para mim mesma o quanto ainda preciso aprender e mudar para conseguir vencer os próximos desafios.

Por fim deixo registrado um importante fato: nos últimos dois anos a minha maior companheira foi esta **dissertação**; onde eu estivesse ela também estava, e foi assim que crescemos juntas.

*Rodeadas por um mundo de gigantes, as
crianças **criam** para si, **brincando**, o
pequeno mundo próprio.*

Walter Benjamin

RESUMO

A possibilidade de expressão da criatividade depende de uma articulação complexa entre as características do contexto e os recursos pessoais do sujeito. Tão importante quanto o estímulo ao desenvolvimento desses recursos desde a primeira infância é o incentivo à expressão criativa concreta da criança. Objetivando compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental, buscamos identificar e analisar as formas de expressão da criatividade nas referidas atividades, os elementos contextuais que participam dessa expressão, assim como os elementos da subjetividade individual a ela relacionados. Para nortear o trabalho e atingir o referido objetivo, após ampla revisão bibliográfica optamos pela compreensão da criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade de Mitjáns Martínez e pela concepção epistemológica e metodológica qualitativa elaborada por González Rey. A pesquisa empírica, realizada em um espaço lúdico de uma escola privada do ensino fundamental do Distrito Federal, foi dividida em duas fases, sendo a primeira caracterizada por um estudo geral para a identificação de expressões da criatividade e dos elementos contextuais que nelas participam, e a segunda pela realização de dois estudos de caso, utilizando uma diversidade de instrumentos como: observação, análise documental, dinâmica conversacional, entrevista, completamento de frases, além de outros elaborados por nós. Entre os principais resultados, encontramos que a criatividade infantil em atividades lúdicas se expressou fundamentalmente na mudança de regras dos jogos ou atividade; em uma nova utilização dos objetos ou inserção de novos elementos na brincadeira; na criação de novas brincadeiras; na elaboração de projetos de sucata; na elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas e na resolução de problemas nas atividades lúdicas. Entre os diferentes elementos contextuais encontrados estão a natureza livre e aberta da própria atividade lúdica; a existência de espaços estimulantes e favoráveis à criação e a valorização social dessa criação, seja pelos pais, colegas e/ou professores. A expressão da criatividade infantil é possível pela complexa inter-relação entre elementos da subjetividade individual e elementos dos contextos sociais, destacando para o importante papel da família e da escola no desenvolvimento dos recursos pessoais ligado à criatividade, assim como no incentivo e valorização dessa expressão concreta.

Palavras-chave: Criatividade Infantil. Expressão Criativa. Subjetividade. Lúdico. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The possibilities of expressing creativity depends on a complex articulation between the characteristics of the context and someone's personal resources. Fostering a child's concrete creative expression is as important as stimulating the development of one's personal resources related to it. With the aim of understanding how children's creativity is expressed in play activities at an elementary school, we sought to identify and analyze the ways of expressing creativity in such activities, the contextual elements that take part in this expression, as well as elements of individual subjectivity related to it. To guide this work and reach its aim, after extensive bibliographical review, we chose the comprehension of creativity on the historic-cultural approach of subjectivity developed by Mitjáns Martínez and the qualitative epistemological and methodological approach elaborated by González Rey. The empirical research, which took place at a play activity space of a private elementary school in Distrito Federal (Brazil), was done in two phases. In the first, a general study was undertaken to identify creative expressions and its contextual elements. In the second, two case-studies were undertaken based on different instruments such as: observation, document analysis, conversation dynamics, interviews, sentence completion and others which we elaborated. Among the main results, it was found that, in play activities, child's creativity was expressed fundamentally by changing the rules of a game or an activity, by giving a different use to objects, by the inserting new elements in a game, by creating new games, by elaborating objects from scrap, by elaborating characters and/or creating stories and by solving problems in play activities. The open and free nature of play activities themselves, the existence of spaces that are stimulating and favoring to creation and the social valorization of creative productions by parents, colleagues or teachers are among the different contextual elements found. Child's creative expression is made possible by a complex inter-relationship of elements of individual subjectivity related to this expression and the elements of social contexts of actions and relations, highlighting the important role played by family and school in the development of personal resources related to creativity, as well as the fostering and valorization of this concrete expression.

Key Words: Child Creativity. Creative Expression. Subjectivity. Play. Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I. Criatividade	16
1.1 Abordagens teóricas do estudo da criatividade.....	16
1.2 A criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade.....	24
1.2.1 A teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural.....	24
1.2.2 A criatividade na perspectiva da subjetividade.....	31
CAPÍTULO II. Lúdico	41
2.1 Abordagens teóricas do estudo do lúdico.....	41
2.2 O lúdico e o desenvolvimento infantil: principais teorias.....	45
2.3 O lúdico no contexto escolar.....	53
CAPÍTULO III. Criatividade Infantil	58
3.1 Discussões teóricas acerca da criatividade infantil.....	59
3.2 Principais pesquisas.....	70
3.2.1 Criatividade infantil.....	70
3.2.2 Criatividade infantil e o lúdico.....	82
CAPÍTULO IV. Metodologia	91
4.1 Objetivos.....	91
4.2 A epistemologia qualitativa.....	91
4.3 Contexto da pesquisa: a escola e o seu espaço lúdico.....	94
4.4 A estratégia da pesquisa.....	100
4.4.1 Descrição da primeira fase: estudo geral.....	101
4.4.1.1 Participantes.....	102
4.4.1.2 Instrumentos.....	102
4.4.2 Descrição da segunda fase: os estudos de caso.....	105
4.4.2.1 Participantes.....	105
4.4.2.2 Instrumentos.....	106
4.5 Análise da informação.....	111

CAPÍTULO V. Resultados e Discussão	113
5.1 Análise e discussão geral da criatividade nas atividades lúdicas e dos elementos contextuais que participam da sua expressão	113
5.1.1 Expressões da criatividade.....	113
5.1.2 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade.....	125
5.2 Análise e discussão dos casos	130
5.2.1 O caso Carlos.....	130
5.2.1.1 Apresentação.....	130
5.2.1.2 Expressão da criatividade.....	130
5.2.1.3 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade.....	132
5.2.1.4 Elementos da subjetividade individual relacionados à expressão da criatividade.....	135
5.2.2 O caso Jason.....	143
5.2.2.1 Apresentação.....	143
5.2.2.2 Expressão da criatividade.....	144
5.2.2.3 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade.....	146
5.2.2.4 Elementos da subjetividade individual relacionados à expressão da criatividade.....	148
5.2.3 Análise integrativa dos casos.....	154
5.3 Conclusões Gerais	156
CAPÍTULO VI. Considerações Finais	160
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	171
APÊNDICE A - Espaço físico do VA	171
APÊNDICE B - Roteiro de observação	172
APÊNDICE C - Carta ao responsável: explicação da pesquisa	173

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	174
APÊNDICE E - Eixos da entrevista semi-estruturada com os pais.....	175
APÊNDICE F - Eixos da entrevista semi-estruturada com os professores do Liceu..	176
APÊNDICE G - Eixos da entrevista semi-estruturada com os professores do VA.....	177
APÊNDICE H - Completamento de frases.....	178
APÊNDICE I - Instrumento “Eu por eu mesmo”.....	181
APÊNDICE J - Instrumento “O melhor e o pior menino”.....	182
APÊNDICE K - Instrumento “Tudo a ver e nada a ver”.....	183
APÊNDICE L - Instrumento “Fotografando minha vida”.....	187
APÊNDICE M - Resumo das observações realizadas.....	188
APÊNDICE N - Imagens referentes ao estudo de caso Carlos.....	201
APÊNDICE O - Imagens referentes ao estudo de caso Jason.....	203

INTRODUÇÃO

O tema da criatividade tem despertado interesse de pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento. No atual cenário global em que vivemos, caracterizado por suas constantes mudanças, contextos complexos e desafios a serem enfrentados, as exigências por indivíduos e produções criativas tornaram-se ainda maiores. A escola, ao despertar para essa demanda, vem reconhecendo a necessidade da inserção da criatividade em seu trabalho pedagógico, com estratégias e ações para a sua estimulação e desenvolvimento desde os anos iniciais.

O estudo desse tema, por sua característica complexa, esbarra logo no início com uma dificuldade relacionada à definição do termo. Apesar de existir certo consenso entre os autores de que a criatividade é um processo psicológico em que o indivíduo, em determinadas condições, produz algo “novo” e “valioso”, na psicologia, área com maior número de pesquisas a respeito do tema, encontra-se ainda uma enorme diversidade de conceituações e diferentes enfoques para o seu estudo. No entanto, apesar dessa diversidade, constatamos a raridade em encontrar conceituações mais específicas que tivessem abarcado a criatividade no período da infância.

Com o tema da criatividade infantil em mãos, nos deparamos com a tarefa de ir à busca de pesquisas científicas que abordassem o assunto; eis, então, que surge o desafio. A grande maioria (das poucas que encontramos) foi no âmbito internacional. As pesquisas realizadas no Brasil, por sua vez, que abordaram a criatividade na infância, o fizeram fundamentalmente relacionando com o contexto escolar, seja sob a análise da percepção dos professores em relação à criatividade (SCHIRMER, 2001; NASCIMENTO, 2004; NEVES-PEREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2006), seja sob influência desse contexto estimulador ou inibidor, abordado de forma mais ampla (VIRGOLIM, 1991; SOUZA, 2001; MATOS, 2005; ALENCAR; FLEITH, 2006, 2008). Encontramos ainda pesquisas que analisaram o possível impacto de atividades ou programas intencionais para o desenvolvimento da criatividade na infância (SCHMITT, 1981; BERTONHA, 1995).

É ainda mais raro encontrar pesquisas científicas em âmbito nacional que tenham estudado, em profundidade, a relação entre a criatividade infantil e o lúdico. Das poucas produções que encontramos, e sobre as quais tivemos acesso, apenas Mozzer (2008) e Vieira (2008) especificaram como essa criatividade de fato se expressa. Essas pesquisas, no entanto, diferenciam-se da nossa pelo fato de a primeira ter tratado dessa expressão na atividade de contar histórias com crianças da educação infantil e a

segunda, estudando essa mesma faixa etária de até 5 anos de idade, analisou a criatividade sob um enfoque menos complexo e, portanto, diferenciado do nosso.

Fazendo uma análise geral do campo, observamos que a maioria desses estudos nacionais e internacionais adotou um enfoque psicométrico para mensurar e comparar a criatividade das crianças. Não apenas isso, essa criatividade infantil tem sido estudada majoritariamente sob uma perspectiva inatista e/ou ambientalista, acreditando que o sujeito nasce com essa capacidade criativa ou mesmo que, a partir de uma postura fundamentalmente passiva, o meio é responsável por desenvolvê-la em maior ou menor grau a partir de condições ambientais e sociais. A perspectiva com a qual trabalhamos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009) possibilita uma melhor compreensão desse processo que, a nosso ver, está inter-relacionado e é interdependente com a subjetividade humana, compreendida sob seu aspecto individual e social (GONZÁLEZ REY, 1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007). Nessa perspectiva, o sujeito possui um papel ativo no processo criativo, pois será ele que, a partir de uma ação intencional no contexto, da sua produção de sentido subjetivo sobre uma determinada atividade e de suas configurações criativas, é capaz de produzir algo novo e valioso, mesmo que essa novidade e esse valor sejam com relação a si mesmo.

Estudos relacionados à infância tornam-se importantes, portanto, uma vez que nessa faixa etária formam-se as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas. Concordamos com Vygotsky (1930/2009) quando afirma que uma das questões mais importantes da psicologia e pedagogia infantil é com relação à criatividade, seu desenvolvimento e sua significância para o desenvolvimento geral das crianças. A partir disso, o nosso interesse pelo estudo surge da necessidade de compreender melhor, sob a perspectiva histórico-cultural da subjetividade, como a criatividade se desenvolve e se expressa em crianças, especialmente em algumas atividades caracteristicamente infantis: as lúdicas.

Esse interesse pelos temas “criatividade” e “lúdico”, eixos da presente pesquisa, surgiu ainda na minha graduação em Pedagogia. Nos anos iniciais da faculdade busquei me aprofundar na relação existente entre o lúdico, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em todos os trabalhos que me permitissem incluí-la no assunto principal da disciplina. Esse aprofundamento veio não apenas no sentido teórico, como especialmente no prático por meio de dois projetos: um que se baseava na educação, matemática por meio de jogos, supervisionado por Muniz e outro que se baseava na utilização de atividades lúdicas no trabalho com crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem escolar, projeto esse desenvolvido em um espaço denominado *Núcleo*

de Desenvolvimento da Aprendizagem, e por nós considerado inovador (HOYER, 2006). Para relatar essa última experiência, em parceria com outras duas alunas, elaboramos um artigo publicado em uma revista eletrônica (não mais acessível) cujo título é “A magia do brincar e o *Encanto no Aprender*: o trabalho lúdico com crianças com dificuldade de aprendizagem”.

Nos anos finais da graduação, por sua vez, encontrei-me com o tema da criatividade em duas disciplinas que tinham a mesma como foco principal. No trabalho final de uma dessas, ministrada por Virgolim, atentei-me para a possibilidade de estudar a relação entre o lúdico e a criatividade quando assim constatei a raridade de estudos e trabalhos que abordassem tal relação. Na segunda disciplina cursada, ministrada por Mitjás Martínez, tive o primeiro contato e encantamento com o estudo da criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade. A partir da experiência proporcionada pelo projeto desenvolvido no Núcleo, anteriormente citado, interessei-me em pesquisar como trabalho final de curso a possível relação existente entre as atividades lúdicas e a criatividade. No entanto, dada a complexidade do estudo e o pouco tempo para realização do trabalho, decidimos fazer uma análise sob a perspectiva da inovação (HOYER, 2006) e deixamos para realizar neste mestrado a pesquisa com a qual nos interessamos inicialmente.

Sendo assim, além desse interesse em explorarmos um eixo de pesquisa com poucos trabalhos científicos no Brasil, justifica-se a realização desta pela possibilidade de estudar a criatividade infantil de maneira mais aprofundada, podendo contribuir para que, uma vez compreendido como que a mesma se expressa em uma das atividades mais desempenhadas na infância (a lúdica), a escola possa desempenhar um papel mais efetivo e fundamental na constituição do sujeito criativo, estimulando e valorizando essa sua expressão. É essencial, como afirma Mitjás Martínez (1997, 2002), que paralelamente ao incentivo da expressão criativa concreta, se desenvolva desde a primeira infância os recursos pessoais associados estreitamente com o comportamento criativo. Nesse sentido, estudos sobre a criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, como o que buscamos fazer, permite um melhor entendimento de como esses elementos subjetivos estão implicados no processo criativo infantil e, conseqüentemente, na sua forma de expressão.

Buscamos igualmente trazer à atenção a importância do lúdico no contexto escolar. As poucas pesquisas que trataram da relação entre esse e a criatividade o fizeram fundamentalmente na educação infantil, não tendo sido encontradas pesquisas em âmbito nacional que tenham abordado essa temática no ensino

fundamental, campo esse que pretendemos explorar. Dessa forma, visamos, pela realização da presente pesquisa, a possibilidade de levantar elementos que possam atribuir novos significados aos espaços reservados ao lúdico na escola. Essa análise não se limitará às atividades lúdicas típicas da idade pré-escolar (brincar de faz-de-conta, parquinho, entre outros) mas também abarcará as atividades lúdicas em oficinas como artes plásticas, artes cênicas, em jogos e em outras atividades que se constituem como lúdicas pelo prazer e divertimento proporcionados.

Nosso objetivo principal, portanto, é **compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental**. Para isso buscamos identificar e analisar as formas de expressão da criatividade infantil em algumas atividades lúdicas, os elementos contextuais que participam da expressão da criatividade das crianças e os elementos da subjetividade individual relacionados com essa expressão.

Para esse estudo, inicialmente faremos uma discussão acerca dos dois principais temas que permeiam o presente trabalho: a criatividade, mais especificamente a infantil, e o lúdico. Assim sendo, dividimos a parte teórica em três capítulos principais, sendo o **primeiro** relativo a abordagens teóricas do estudo da criatividade de um modo geral, dando destaque à teoria da criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade de Mitjás Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) sobre o qual nos apoiamos para a realização da presente pesquisa; o **segundo**, relativo a abordagens teóricas do estudo do lúdico, trazendo discussões acerca da sua conceituação, as teorias psicológicas que o relacionaram com o desenvolvimento infantil e uma análise do mesmo no contexto escolar; e o **terceiro**, à uma discussão sobre a criatividade infantil, analisando as concepções teóricas e pesquisas científicas encontradas que abarcaram o assunto.

Iniciando a descrição da pesquisa empírica, o **quarto** capítulo abordará os aspectos teórico-metodológicos da epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005) que adotamos, assim como caracterizará o *locus* onde a mesma foi realizada, a estratégia de pesquisa construída, os participantes e os instrumentos de cada fase, assim como a forma com que foi feita a análise da informação. A partir disso, no **quinto** capítulo discutiremos os resultados da pesquisa e traremos as análises realizadas, apresentando as principais conclusões e seguindo assim para o **sexto** e último capítulo do presente trabalho com nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1. Criatividade

1.1 Abordagens teóricas do estudo da criatividade

Antes de entrarmos especificamente no objeto de estudo deste trabalho, a criatividade infantil, é importante termos uma visão geral do campo da criatividade nas últimas décadas, sendo crescente o interesse pelo assunto suscitado por pesquisadores de diferentes áreas do saber. É igualmente importante, como faremos na segunda parte deste presente capítulo, situarmos e explicitarmos a teoria da criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, sobre o qual nos apoiamos para a realização desta pesquisa e que, ao nosso entender, mais se aproxima da compreensão desse processo considerado complexo, heterogêneo e multifacetado.

As perspectivas de análise são variadas e, apesar de não existir uma unanimidade acerca da definição, há certo consenso atualmente entre os pesquisadores de que a criatividade “pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.9). É inegável, no entanto, que a complexidade do objeto de estudo, o qual em sua conceituação possui elementos tão relativos quanto são os critérios de novidade e de valor, dificultam a própria definição e colocam o pesquisador em uma posição difícil, diante da multiplicidade de abordagens possíveis.

É comum entre os pesquisadores de área atribuir como marco do início do estudo da criatividade na era moderna o discurso apresentando por Guilford (1950), então presidente da Associação Americana de Psicologia. Nesse discurso ele ressalta a importância social da criatividade e faz uma crítica em relação à falta de interesse pelo tema por pesquisadores da área de psicologia. A partir disso, são demarcadas as bases conceituais para a pesquisa em criatividade, que se tornariam norteadoras dos estudos realizados por quase duas décadas após esse período.

O interesse inicial de Guilford (1950) e de seus seguidores era traçar um perfil do indivíduo criativo para então poder criar instrumentos para sua identificação. Ele acreditava que isolando as características intelectuais e da personalidade que os indivíduos mais criativos possuíam em relação aos menos criativos, por comparação, poderia se aproximar da definição desse perfil. A partir disso, testes foram criados para cada uma das características e aplicados em indivíduos com diferentes níveis de criatividade para serem verificados (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994).

Guilford (1950) afirmava que os testes de QI, comumente usados para medida de inteligência, não tinham a capacidade de testar habilidades cognitivas específicas da criatividade (como aqueles ligados ao pensamento divergente). Um dos objetivos de sua pesquisa, portanto, foi construir novos testes, a partir de seu Modelo de Inteligência (*Structure of Intellect Model*), que melhor identificassem indivíduos com capacidades criativas, principalmente nas áreas tecnológica e científica. Esse objetivo estava intimamente relacionado ao interesse governamental americano da época.

Dentre as habilidades cognitivas citadas por Guilford (1950), as que estão relacionadas à criatividade e, portanto, contribuem para a mesma, são: sensibilidade aos problemas, fluência e flexibilidade de pensamento, originalidade (ideias incomuns), elaboração (quantidade de detalhes), complexidade de ideias, redefinição (capacidade de mudar informações), avaliação. Especialmente as habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade são componentes do pensamento divergente (capacidade de ter novas e diferentes respostas a um mesmo problema) e comumente utilizadas em diversas pesquisas como indicadores da criatividade.

O extensivo trabalho de Guilford tem sido influente até os dias atuais em diversos estudos na área de criatividade e na utilização de instrumentos para medir o pensamento divergente, assim como o trabalho de Torrance (1965, 1968, 1974, 1976), que foi um de seus seguidores. Torrance construiu sua proposta teórica e elaborou testes para a identificação de indivíduos criativos, enfatizando na sua avaliação os critérios de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. O eixo de interesse nessa identificação de indivíduos criativos, no entanto, passou do adulto para a criança, por acreditar ser essencial a identificação e a estimulação da criatividade desde cedo. Os testes de Torrance de Pensamento Criativo, figural e verbal, são amplamente utilizados em pesquisas sobre criatividade infantil até os dias atuais. Em sua teoria, o autor ressaltou ainda a importância de ambientes que sejam propiciadores e estimuladores da criatividade, focando especialmente na escola e nos procedimentos a serem utilizados para o fomento da criatividade do aluno.

Em uma análise das diferentes abordagens psicológicas que tiveram a criatividade como um dos seus objetos de estudo, Alencar e Fleith (2003) citam contribuições da teoria psicanalítica, da gestalt, da psicologia humanista e da comportamental.

Sigmund Freud (1908/1976), precursor da teoria psicanalítica, em uma de suas obras, ao analisar o trabalho do escritor criativo, o faz relacionando ao brincar infantil, onde estão presentes os primeiros traços da imaginação. O autor afirma que, assim como no brincar, toda criança se comporta como um escritor criativo por criar o seu próprio

mundo, rearranjando elementos do mesmo de uma nova maneira, o escritor criativo se comporta como uma criança ao brincar, criando o seu próprio mundo de fantasia. A diferença, no entanto, residiria no fato de que o escritor discrimina a fantasia da realidade, o que não acontece com a criança. Freud afirmava ainda que os desejos inconscientes e as neuroses poderiam ser expressos por meio da atividade criadora (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Na teoria da gestalt, por sua vez, afirma-se que a criatividade começaria com uma situação problemática, com a percepção de algo inacabado e com o intuito de organizar em um todo significativo o que foi observado. O alemão Wertheimer (1959 apud ALENCAR; FLEITH, 2003) afirma que o pensamento produtivo requer uma reestruturação do problema, implicando assim alguns aspectos que poderiam ser considerados pensamentos criativos. Os gestaltistas relacionam ainda a criatividade ao *insight*, que seria o momento em que surge uma ideia ou a solução para um problema de forma repentina.

Na psicologia humanista, por sua vez, a criatividade é considerada o auge do desenvolvimento mental e está relacionada a uma motivação interna do indivíduo de desenvolver suas potencialidades e se autorrealizar. Em sua definição de criatividade, Rogers (1978, p. 309) diz que o processo criativo “se trata de uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro”. O que constitui a essência da criatividade, para esse autor, é a originalidade ou singularidade. May (1982), consoante a essa ideia, acrescenta ao dizer que criatividade e originalidade associam-se às pessoas que não se adaptam à cultura em que vivem.

Rogers (1978) afirma serem necessárias algumas condições internas para que a criatividade construtiva ocorra, sendo a mesma possível somente em indivíduos psicologicamente saudáveis. Essas condições são: abertura à experiência, capacidade para lidar com elementos e conceitos (manejar espontaneamente ideias, cores, formas, opiniões, percepções, hipóteses – o brincar com as ideias) e um centro interno de avaliação (satisfação com o que criou independentemente do julgamento externo).

May (1982) e Rogers (1978), assim como os demais humanistas, acreditam que o meio tem uma importante influência na criatividade, sendo essencial, portanto, que condições favoráveis estejam presentes, tais como segurança e liberdade psicológicas para ação e para a expressão (sem avaliações externas rígidas), estímulo ao potencial criador de cada indivíduo e a possibilidade de explorar novas ideias. Nesse sentido,

Rogers (1959 apud ALENCAR; FLEITH, 2003) faz uma crítica à escola que não favorece a criatividade devido à ênfase ao conformismo, a estereotipia e à passividade.

Os psicólogos comportamentalistas, por sua vez, atribuem a criatividade a associações incomuns de elementos, ou seja, é efetuada uma associação de elementos em novas combinações. O reforço apropriado, nessa teoria, tem um importante papel no comportamento criador (SKINNER, 1974).

Mitjás Martínez (1997) ressalta que há cinco diferentes enfoques globais no estudo da criatividade, que são aqueles que enfatizam o processo, o produto, as condições, a pessoa ou a integração. Segundo a autora, as pesquisas que enfatizam o processo procuram descrever e explicar como ocorre o processo criativo e os outros que nele intervêm. Os que enfatizam o produto, por sua vez, abordam a criatividade sob a análise da especificação das características do produto considerado criativo. Aqueles que se concentram nas condições tentam explorar, segundo a autora, as situações ou condições que possibilitam ou não a atividade criativa, as barreiras e os estímulos e, entre esses estudos, destacam aqueles que “têm por objeto a análise dos vínculos e da grupalidade, e sua influência na atividade criativa” (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p. 10). Os estudos que enfatizam a pessoa incluem trabalhos com o intuito de revelar características, traços, qualidades, elementos ou processos psicológicos que viabilizam a criatividade. Por fim, os estudos que enfatizam a integração não costumam se concentrar em um ou outro elemento, mas procuram explicar a criatividade por meio da integração ou conjunção de mais de um desses elementos que, segundo a autora, geralmente são os sujeitos e as condições. Este último tem sido uma tendência maior nos estudos atualmente, ressaltando trabalhos como os de Amabile (1983, 1989, 1996), Alencar e Fleith (2003), Csikszentmihalyi (1994, 1999), Mitjás Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), Sternberg e Lubart (1999), Simonton (1999) entre outros.

Fazendo uma análise e uma confrontação do que foi produzido nos Estados Unidos da América (EUA) e na antiga União Soviética (URSS) sobre o tema da criatividade, Silva (1993) afirma que há uma diferença teórica e metodológica nas produções desses dois países a partir da forma ideológica de pensar o homem e, conseqüentemente, a sua inserção social. De uma maneira ampla, a autora afirma que nos EUA é dada uma ênfase teórica no indivíduo, enquanto na URSS essa ênfase recai sobre a questão do histórico-social. Ela conclui que a vertente caracteristicamente adotada por teóricos da psicologia produzida nos EUA concebe a criatividade como “um processo e/ou produto individual que seria influenciado pelo ambiente imediato no qual ocorre, sem uma tentativa de vinculação e/ou análise deste ambiente à história da

sociedade na qual a expressão criativa ocorre” (SILVA, 1993, p.146) e na URSS, por sua vez, a concepção da criatividade é tida como “um processo individual e um produto social que não poderiam ser desvinculados do momento social-histórico em que esta expressão ocorre”. Apesar da maneira ampla com que foram analisadas as produções científicas de ambos os países na área da criatividade, concordamos com a autora de que há pontos convergentes e divergentes em ambos; no entanto, acreditamos que não seja possível fazer uma extrema dicotomização.

Continuando sua análise, Silva (1993) afirma que, na produção teórica americana, de um modo geral, a ênfase maior é dada ao indivíduo criativo (e suas características pessoais) retirado do seu contexto sócio-histórico, pressupondo assim que o desenvolvimento cognitivo ocorra mais por um determinismo biológico e/ou ambiental do que propriamente pelo meio sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, também é dada uma ênfase ao uso de técnicas com o objetivo de treinar e estimular a criatividade como algo desvinculado do social. No entanto, observamos que a partir dos anos 80 houve uma significativa mudança da tendência de compreender a criatividade apenas como um fenômeno individual, sob uma perspectiva da pessoa criativa para a compreensão da mesma como um fenômeno sociocultural e um processo sistêmico, onde fatores culturais, sociais e/ou históricos influenciam no processo. Dentro dessa perspectiva sistêmica de compreender o processo criativo, destacamos a de Amabile (1983, 1989, 1996) e a de Csikszentmihalyi (1994, 1999), que discutiremos a seguir.

Csikszentmihalyi (1994, 1999), em sua teoria, afirma que a criatividade emerge da interação entre três subsistemas: o domínio, o campo e o indivíduo, sendo que:

Cada subsistema interage com os outros: indivíduos adquirem conhecimento de domínios desafiadores, propõem um novo conhecimento para estes domínios e têm o novo conhecimento avaliado pelo campo. Caso o novo conhecimento seja aceito pelo campo, ele se torna parte dele e é acrescentado ao domínio. (FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, 1994, p. 20, tradução nossa).

O domínio, portanto, é um corpo organizado de conhecimento associado a um determinado campo. Cada domínio que, por exemplo, pode ser a matemática, a arte, a física, entre outros, tem o seu sistema próprio de símbolos e de representatividade para determinados conhecimentos. Quanto mais organizado e coerente esse conhecimento é representado no domínio, mais fácil e possível será para avaliar possíveis transformações. Essas transformações, por sua vez, são promovidas pelos indivíduos considerados criativos, que antes necessitam assimilar as regras e o conteúdo do domínio e promovem mudanças no mesmo. No entanto, essas mudanças só ocorrerão se os especialistas, que fazem parte do domínio e que compõem o que Csikszentmihalyi

(1994, 1999) denominou de campo, decidirem se a ideia, o conhecimento ou o produto for de fato criativo e assim poder se incorporar ao domínio.

Ao que podemos observar, a teoria de Csikszentmihalyi (1994, 1999) contribuiu para a modificação da visão individual e intrapsíquica da criatividade, considerando assim os aspectos sócio-histórico-culturais que, em interação com os indivíduos, propiciam a criatividade. É nesse sentido que o autor acredita que nas pesquisas na área da criatividade é muito mais importante identificar onde está a criatividade do que propriamente defini-la.

É importante ressaltarmos que Csikszentmihalyi se deteve majoritariamente a estudar o que ele denominou “big creativity”, ou seja, os processos criativos que transformam e mudam determinado domínio e impactam a humanidade. No entanto, na perspectiva teórica que adotamos no presente trabalho, consideramos que a criatividade ocorre em diferentes níveis e formas, não desconsiderando assim aquela de um nível mais baixo (“small creativity”), como é a infantil. Sua relevância está no possível impacto que ela poderá ter no desenvolvimento da criança.

O modelo componencial desenvolvido por Amabile (1983, 1989, 1996), assim como na teoria de Csikszentmihalyi (1994, 1999) e outros autores, não focalizam somente os fatores pessoais, mas também os sociais e ambientais que têm um impacto significativo no processo criativo. Para a autora, a criatividade pode ser definida como um produto ou resposta que seja novo, apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão; a tarefa, por sua vez, deverá ser heurística (possibilitar múltiplas respostas, que não possuem uma solução clara), e não algorítmica (que já possui um caminho claro e bem estabelecido para a solução) (AMABILE, 1996).

Para a emergência desse novo produto ou resposta, é essencial a interação dos três componentes da criatividade que nessa teoria são: (a) as habilidades próprias do domínio, ou seja, conhecimento sobre o domínio, habilidades técnicas requeridas, talento especial para a área, sendo que algumas podem ser consideradas inatas e outras adquiridas por meio do processo educativo formal ou informal; (b) as habilidades relevantes para a criatividade, que envolvem adequado estilo cognitivo, estilo de trabalho favorecedor, domínio de estratégias para gerar novas ideias e características da personalidade; (c) a motivação pela tarefa, que é considerada a mais importante dos três componentes e depende muito mais do nível de motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer pela realização da tarefa) do que da extrínseca (compromisso para alcançar um objetivo externo) (AMABILE, 1996).

Para Amabile (1996) a grande importância da motivação na criatividade justifica-se porque ela é capaz de suprimir a possível deficiência dos demais componentes, o que não ocorre no contrário, ou seja, com uma grande motivação frente à tarefa, o indivíduo pode utilizar outras habilidades das quais dispõe (que não necessariamente estão ligadas à criatividade) e esforçar-se para desenvolver aquelas que necessita. Já no contrário, com a falta de interesse frente à tarefa, a mesma não se realizaria, mesmo com as habilidades e conhecimentos apropriados. Nesse sentido, a motivação, especialmente a intrínseca, é o motor de todo processo criativo e, como comparou Amabile (1989), ela seria o fogo que cozinha a sopa, cujos conteúdos (ingredientes) são as habilidades relevantes para o domínio (talento, educação e experiência na área) e os condimentos (temperos) são as habilidades relevantes para a criatividade (estilo de trabalho, de pensamento e traços da personalidade).

Retomando a análise comparativa feita por Silva (1993) sobre o foco das produções científicas realizadas nos EUA e na URSS, gostaríamos de ressaltar a de Vygotsky (1930/2009, 1932/1991; apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; NEVES-PEREIRA, 2007; MORAN; JOHN-STEINER, 2003; AYMAN-NOLLEY, 1992; SMOLUCHA, 1992a, 1992b), incluída no grupo daquelas realizadas na URSS cujo enfoque teórico e metodológico não desvincula os processos psicológicos, tal como a criatividade ao contexto histórico-cultural do sujeito. Vygotsky, um dos teóricos mais influentes na psicologia soviética, foi um precursor na compreensão da conjunção do individual com o social na criatividade, como afirma Mitjás Martínez (2009). Essa compreensão antecipou o que teorias mais recentes tratariam, tais como as de Csikszentmihalyi (1994, 1999) anteriormente exposta, Sternberg e Lubart (1999), Simonton (1999), Mitjás Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), entre outras, sobre as complexas relações entre o individual e o social no processo sistêmico que é a criatividade.

Vygotsky (1930/2009, 1932/1994, 1932/1991) afirmava que a cultura possui um papel central na constituição da psique humana e que as funções psicológicas superiores não são estruturas naturais, mas fundamentalmente construídas nesse contexto histórico-cultural. Sendo assim, a gênese e o desenvolvimento da criatividade para o autor estariam fundados na ontogênese. Para ele, a criatividade poderia ser definida como qualquer atividade humana cujo resultado não é a reprodução do que aconteceu na experiência, mas a criação de novas formas ou atividades por um processo de dissociação, transformação e associação de elementos em um sistema (VYGOTSKY, 1930/2009). Segundo Silva (1993, p. 151):

Para Vygotsky, este processo é determinado socialmente, uma vez que a criatividade surge de necessidades que são dadas ao indivíduo

criativo [...]. A vinculação da expressão criativa com o social fica mais clara quando este autor afirma que nenhuma invenção ou descoberta científica ocorre antes que as condições materiais e psicológicas, necessárias à sua criação, estejam presentes.

Mitjás Martínez (2005) ressalta que nas últimas décadas esse conjunto de teorias que vem tentando compreender e investigar a criatividade considerando a confluência de diversos elementos, como as citadas anteriormente, constitui-se em um avanço se comparadas a posições que se utilizaram de uma maior fragmentação e que foram dominantes em momentos anteriores. No entanto, como afirma a própria autora, a maioria dentro desse conjunto de teorias não se articula com sistemas teóricos mais amplos, que alargam o conhecimento de como funciona e se constitui o psicológico humano e que permitem uma maior aproximação à compreensão do fenômeno da criatividade.

A importância dessa articulação se justifica por duas razões principais destacadas pela autora (MITJÁS MARTÍNEZ, 2005): (a) a criatividade, como expressão particular do funcionamento humano, pode ser melhor compreendida à medida em que se avança na compreensão do funcionamento do psicológico humano, a partir de teorias mais complexas. Essa compreensão se dá pelo fato de que poderão ser utilizadas construções mais específicas (categorias, conceituações) igualmente necessárias para a explicação do processo; (b) a criatividade, como sendo uma das formas pelo qual o humano se expressa, possui juntamente a outros processos, relações de interpenetração, interdependência e unidade, sem as quais não pode ser compreendida e para as quais são necessárias teorias mais gerais.

É nesse sentido, portanto, que a teoria da criatividade de Mitjás Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), sobre a qual nos apoiaremos para a realização deste trabalho, por considerarmos que, com seu caráter complexo se aproxima mais da compreensão da criatividade, se inscreve em uma concepção mais geral do funcionamento humano representada pela teoria da subjetividade de González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007). Segundo Mitjás Martínez (2005) essa teoria desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural “abre novas possibilidades para avançar tanto na compreensão da psique humana como na compreensão da criatividade como parte desta” (p. 116). Sendo assim, para a discussão do tópico seguinte, iniciaremos abordando a teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey, trazendo suas principais categorias que são necessárias para a compreensão da teoria da criatividade de Mitjás Martínez, igualmente abordada no próximo tópico.

1.2 Criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade

1.2.1 A teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural

Tradicionalmente, na psicologia moderna, o conhecimento foi fragmentado seguindo um paradigma positivista e instaurou-se um modelo de ciência empírica que ignorava a relação dialética entre os contextos sócio-históricos e o indivíduo. Essa perspectiva, muito influente no estudo da psique humana até os dias atuais, foi rompida por autores, como o renomado psicólogo russo Lev Vygotsky, que desenvolveram suas teorias considerando a complexidade dessa relação e superando algumas dicotomias que caracterizavam o pensamento psicológico da época, tais como o externo-interno, o social-individual, o afetivo-cognitivo, o consciente-inconsciente, entre outros.

O enfoque histórico-cultural da teoria de Vygotsky e sua concepção da psique humana sob uma visão dialética, assim como a de outros autores da psicologia soviética, serviram de base para a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007) que, com seus estudos e pesquisas iniciados em Cuba nos anos 70 sobre personalidade e motivação humanas, o possibilitou avançar a partir das ideias até então desenvolvidas sobre o assunto.

Esse avanço caracterizou-se principalmente pelo desenvolvimento da categoria *subjetividade* como uma forma de representar a psique humana (sendo que a primeira integra dialeticamente a segunda) sob uma concepção mais ampla de sua constituição e funcionamento, dentro do paradigma da complexidade e da própria teoria histórico-cultural. Essa concepção de subjetividade se encontra em permanente construção e reconstrução, caracterizando-se por ser uma teoria aberta, cujos principais conceitos - subjetividade, configuração subjetiva, sentido subjetivo, sujeito e personalidade - não pretendem converter-se em elementos estáticos, com capacidades explicativas absolutas e únicas, mas sim como construções que, na sua articulação com o momento empírico do processo de construção de conhecimento, vão se tornando mais precisos e incitando o surgimento de novos desafios para a produção teórica e metodológica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Essa concepção se encontra coerentemente articulada com a epistemologia qualitativa elaborada igualmente por González Rey (2002, 2005) para dar conta desse caráter aberto e dinâmico da subjetividade e que, portanto, nos serviu de aporte metodológico para a realização desta pesquisa¹.

¹ Abordaremos os aspectos teórico-metodológicos da epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005) no capítulo 4.

A teoria de González Rey se contrapõe à ideia da subjetividade como algo universal e limitado unicamente à esfera individual. Em sua concepção, a subjetividade é assumida por uma visão de constituição dinâmica, dialética e variável, tanto na esfera individual - tendo significações diferentes partindo da história e vivências de cada sujeito - quanto social. Sendo assim, o autor define a **subjetividade** como:

A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 1999, p.108).

Nesse sentido, a subjetividade, como forma complexa de expressão dos processos psicológicos humanos, é compreendida nessa teoria, não por um caráter reducionista, fragmentado e limitado a formas de expressão relativamente simples, mas por meio de processos complexos de sentido e significação. Como exemplificação a essa caracterização, Mitjans Martínez (2005, p. 117, tradução nossa) afirma:

Por exemplo, os processos identificados em outras teorias com categorias como autoestima, identidade, representações mentais, valores, motivação..., aparecem nesta teoria na forma de sentidos e significados cuja constituição representa complexas articulações de elementos simbólicos e emocionais nos quais a unidade do cognitivo e do afetivo (ideia já apresentada por Vygotsky no princípio do século passado) assume um papel central.

Nessa perspectiva histórico-cultural, diferentemente das teorias tradicionais que limitam a subjetividade ao intrapsíquico, a subjetividade se expressa na condição simultânea de subjetividade social e de subjetividade individual. Como afirma o próprio autor, os processos sociais passam a serem vistos como componentes de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e simultaneamente constituído, estabelecendo assim uma relação dialética e recursiva. González Rey (1999, p. 21) conceitua a **subjetividade social** como:

Sistema integral de configurações subjetivas (individuais ou grupais), que se articulam em distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta.

A partir dessa categoria, podemos pensar, portanto, que dentro de um espaço social e relacional se articulam de forma complexa elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais, que estão igualmente em uma relação constitutiva com o universo subjetivo de cada indivíduo envolvido.

A **subjetividade individual**, por sua vez, representa “os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em relações

peçoais.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241). Nesse sentido, portanto, a inseparabilidade se dá pelo fato de que na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social, havendo, portanto, uma influência na constituição de ambos. O autor afirma que a subjetividade individual tem dois momentos essenciais que se relacionam entre si dialeticamente no curso do seu desenvolvimento: a **personalidade** e o **sujeito**.

A categoria **sujeito** possui um posicionamento importante na teoria de González Rey. Ela não se restringe aos processos de subjetividade individual, mas se constitui como um elo entre essa e a subjetividade social, uma vez que, em sua processualidade reflexiva e em sua maneira permanente de produzir novos espaços de subjetivação no decorrer de uma determinada atividade, o sujeito intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua. O autor conceitua o sujeito como sendo o “indivíduo concreto, portador de personalidade, quem, como características essenciais e permanentes de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional.” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 61, tradução nossa).

Essa categoria rompe com uma ideia do sujeito, intencionalmente definido dentro de algumas tendências filosóficas da modernidade, que esteve ligada a um princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem, que são alguns dos atributos que caracterizavam o sujeito racional. Na teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, o sujeito se posiciona, atua e produz sentidos subjetivos a partir de suas experiências sociais singulares (GONZÁLEZ REY, 2003). Nesse sentido, como afirmado anteriormente, ele se define como momento de contradição e confrontação não apenas com o social, mas com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas.

O se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir responsabilidade individual pela ação. Essa tensão à qual fazemos referência é um dos elementos essenciais da criatividade humana e, por conseguinte, do seu desenvolvimento. A dimensão do sujeito implica uma posição criativa pessoal perante o mundo [...]. O sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa. Embora existam formas e níveis de organização da subjetividade que facilitam o processo de se tornar sujeito, a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 144-146).

Como afirma o autor da teoria, o sujeito é o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, visto que os processos de subjetivação estão associados à experiência social.

A **personalidade**, por sua vez, é o sistema subjetivo auto-organizador dessas experiências históricas do sujeito concreto. Por isso afirma-se, nessa teoria, que a

personalidade e o sujeito são constituintes e estão constituídos, um pelo outro. A categoria personalidade conceituada por González Rey nega a concepção que a considera como um conjunto de traços personológicos, que se expressam de forma bem definida por meio da conduta e que são medíveis por testes psicológicos, como afirmam algumas correntes psicológicas. Essas teorias ignoram a trajetória singular de cada sujeito e que tem influência na sua personalidade. Na conceituação dessa categoria, González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 16, tradução nossa) compreendem a personalidade como uma “configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações psicológicas que caracterizam as funções reguladoras e autorreguladoras do sujeito” e que é relativamente estável. Sua principal função é a regulação do comportamento e nela a unidade do cognitivo e do afetivo se constitui como essencial. Em suas próprias palavras, González Rey (2004, p. 72) afirma que a personalidade é:

Uma organização sistêmica, viva e relativamente estável das diferentes formações psicológicas e seus sistemas de integrações funcionais de seus conteúdos, que participam ativamente nas funções reguladoras do comportamento, sendo o sujeito quem exerce estas funções. Ele está constituído por elas e, de forma simultânea, é constituinte delas.

Nessa teoria, portanto, a personalidade é vista como um sistema complexo, caracterizado pela configuração de elementos estruturais e funcionais e não apenas um conjunto deles e que é relativamente estável, pois há o pressuposto de que pode haver mudança a partir das experiências do sujeito.

Sobre o aspecto estrutural da personalidade, ou seja, a forma relativamente estável que assume os conteúdos psicológicos que participam das funções reguladoras da personalidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989), há três níveis de complexidade:

- a) *As unidades psicológicas primárias*: constituem uma integração cognitivo-afetiva relativamente estável, que atua de maneira imediata sobre o comportamento, dentro das quais se incluem os motivos, as normas, os valores, as atitudes, os traços etc.
- b) *As formações motivacionais*: especialmente as formações motivacionais complexas, que são integradas por um conjunto de motivos e mediatizadas pelas operações cognitivas do sujeito, das quais podemos citar os projetos, intenções profissionais, ideais morais e autovalorização.

O conteúdo da formação motivacional sempre aparece elaborado pelo sujeito, constituindo um sistema de informação personalizada relevante que permite a personalidade operar conscientemente com tal conteúdo, realizando o potencial motivacional dos mesmos em estratégias, valorizações e objetivos muito elaborados. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 29, tradução nossa).

- c) *As sínteses reguladoras, configurações ou subsistemas* que integram, de forma simultânea, outros elementos e formações. González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 29) afirmam que “o próprio caráter sistêmico da personalidade determina que seus elementos e formações se integrem em distintas configurações psicológicas de forma simultânea [...]”

Mitjans Martínez (1997) afirma que, apesar de haver uma interdependência entre os elementos funcionais (funções) e os estruturais (o conteúdo), pode-se estabelecer uma distinção entre ambos: o estrutural refere-se fundamentalmente ao *quê*, ou seja, quais conteúdos integram a personalidade, enquanto que o funcional refere-se ao *como*, ou seja, como a personalidade exerce a função reguladora. González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 26-27, tradução nossa) identificaram os seguintes indicadores funcionais:

- *Rigidez-flexibilidade*: capacidade flexiva ou não do sujeito para reorganizar e revalorar determinados conteúdos psicológicos da sua personalidade, mudando decisões, projetos, estratégias de comportamentos concretos, adequação a novas situações e exigências, entre outros;
- *Estruturação temporal de um conteúdo psicológico*: capacidade para organizar e estruturar os conteúdos em uma dimensão futura;
- *Mediatização das operações cognitivas nas funções reguladoras*: capacidade do sujeito para utilizar de forma ativa e consciente operações cognitivas na regulação do comportamento, sendo essenciais a reflexão, os processos valorativos, entre outros;
- *Capacidade de estruturar o campo de ação*: capacidade para organizar alternativas diversas de comportamento ante a situações novas e ambíguas;
- *Estruturação consciente ativa da função reguladora da personalidade*: o indivíduo realiza um esforço volitivo estável para a conscientização e a elaboração de elementos essenciais que mobilizam a personalidade.

A personalidade, por ser relativamente estável, se expressa e pode se re-configurar diante de diferentes situações vividas pelo sujeito em sua vida social. “A categoria personalidade refere-se às suas regularidades da complexa organização subjetiva dos processos de regulação do comportamento, enquanto que a categoria sujeito representa a individualidade do psicológico [...]” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 49). Para González Rey (2003) é por meio da relação dialética entre a processualidade, característica do sujeito, e a organização das experiências, característica da personalidade, que se desenvolve a

subjetividade individual, sendo que a personalidade é considerada como o nível mais complexo de organização da subjetividade individual, na qual se constituem os diferentes sistemas de sentido do sujeito. Sobre a configuração da personalidade, o autor afirma (2003, p. 256):

Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do indivíduo.

A categoria que González Rey tem utilizado como unidade para o estudo deste complexo sistema e para dar conta do caráter dinâmico, complexo, individual, irregular e contraditório que tem a organização da personalidade é a **configuração subjetiva**. Ele a define como “a integração dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 256).

O núcleo da configuração subjetiva, organizado por sentidos subjetivos dominantes, mantém a organização de uma configuração. No entanto, se o núcleo muda, pressupõe outro na organização geral da configuração, representando uma mudança profunda no desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, para González Rey (2003, p. 259), “a personalidade aparece como um sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito”. Os atos ou experiências que não têm sentido (em termos subjetivos) para o sujeito não se refletem em sua personalidade.

O autor afirma que a configuração subjetiva desenvolve-se e alimenta-se a partir de sentidos subjetivos produzidos pelo próprio sujeito no decorrer de suas vivências e ações; no entanto, essa configuração mantém um núcleo estável de produção subjetiva que devem ser identificados nas diferentes formas que assumem o comportamento humano (GONZÁLEZ REY, 2007). Dessa forma, as configurações subjetivas não podem ser analisadas como causas do comportamento, mas como fonte de sentido subjetivo para qualquer atividade humana.

Esses **sentidos subjetivos** são precedentes de diferentes zonas de experiência social e individual. Essa categoria é definida pelo autor como:

Expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 35).

O sentido subjetivo, portanto, é concebido como uma configuração singular de elementos cognitivo-afetivos. As configurações de sentido, segundo o autor, associadas a qualquer evento ou atividade, incluem elementos distintos, se expressando por meio de emoções e de processos simbólicos que, produzidos em outros contextos e tempo na vida do sujeito passam a fazer parte do sentido subjetivo de uma atividade atual (GONZÁLEZ REY, 2005).

Nessa categoria, as emoções possuem um lugar central, pois uma experiência ou ação do sujeito só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional, e como afirmamos anteriormente, o sentido subjetivo se define pela unidade entre o emocional e o simbólico, sem que um seja “reduzido” pelo outro.

Sobre as emoções o autor as conceitua como:

Registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão ante a situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais; no entanto, essa nova condição de registro emocional não elimina sua capacidade de registros somáticos e fisiológicos que, em sua relação complexa com os anteriores, definem o sentido subjetivo da emoção, que representa um momento essencial de sua definição subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 243).

A necessidade é um estado afetivo que, segundo González Rey (2003), aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade e, para se ter sentido para o sujeito, implica o surgimento de um conjunto de necessidades. Os motivos, segundo o próprio autor, são verdadeiros sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade. Eles representam configurações subjetivas, que permitem compreender a motivação como integração de sentidos subjetivos de diferentes procedências, que “quando se integram na configuração definem novos sentidos associados ao funcionamento integral da configuração, com o que os sentidos que se integram nela perdem sua especificidade e nexos anteriores.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.246). Apesar dos motivos serem formadores de sentido (são considerados tendências orientadoras da personalidade), não se pode afirmar que eles definam de maneira direta o sentido de uma ação ou atividade do sujeito.

González Rey (2003, p. 251) faz uma ressalva em relação ao sentido, afirmando que o mesmo “não pode ser visto como emoção ou significado de forma abstrata, mas como expressão de uma nova síntese, que só pode ser compreendida dentro do movimento permanente dos significados e das emoções dentro das quais se define o sentido subjetivo”.

A teoria da subjetividade de González Rey mencionada e discutida, ao fazer nos aproximar da compreensão do funcionamento complexo da psique humana, contribuiu igualmente para o desenvolvimento da teoria da criatividade de Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) e para melhor compreensão desse processo. A teoria da criatividade na perspectiva da subjetividade, base da presente pesquisa, será discutida no tópico a seguir.

1.2.2 A criatividade na perspectiva da subjetividade

Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) vem desenvolvendo seus estudos sobre a criatividade analisando esse complexo processo psicológico humano, inter-relacionando-o com categorias da teoria da personalidade e da subjetividade de González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) em sua conceituação. Nesse sentido, acreditamos que essa perspectiva complexa da criatividade seja a que mais adequadamente se avança para a compreensão desse processo, ao se aportar na teoria da subjetividade anteriormente analisada (que tem avançado na compreensão do funcionamento da psique humana) e ao abordá-la em sua singularidade, complexidade e especificidade, tanto na dimensão individual quanto social. A **criatividade** para Mitjans Martínez (2006, p. 70) é, portanto, entendida como:

Processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana.

Complementando a definição anteriormente exposta, utilizamos as palavras da própria autora, que afirma que, sob essa perspectiva:

O processo de produção de “algo novo”, “com valor”, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza a sua ação. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 75-76).

Essa definição se refere a uma tendência dominante no campo da criatividade caracterizada por considerá-la como **produção**. Ao mesmo tempo, no entanto, nessa teoria de Mitjans Martínez se rompe com a consideração comumente encontrada da criatividade como processo inerente à natureza humana, com o qual o homem nasce, podendo ser estimulada ou desenvolvida em menor ou maior grau em função do meio, como se nota presente na maioria das concepções de criatividade infantil. A possibilidade de expressão criativa depende, a nosso entender, de uma articulação complexa entre os

recursos pessoais do sujeito (subjetividade individual: personalidade e sujeito), que são desenvolvidos em função de sua história de vida, e as características do contexto onde suas atividades e relações ocorrem (subjetividade social).

É importante discutirmos em que sentido os critérios de novidade e valor são empregados nessa teoria, pois eles serão fundamentais para identificarmos a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas. O critério do “novo” é considerado em relação ao próprio sujeito que cria, ou seja, aquilo que para ele é novo, mesmo que esse seu produto criativo (que pode ser uma ideia ou conjunto delas, uma solução de um problema, um objeto, etc.) já tenha sido criado ou surgido em outros contextos, por outro sujeito, sem o seu conhecimento. Para exemplificar, Mitjans Martínez (1997) afirma que se pode falar de criatividade quando um aluno, no seu processo de aprendizagem, descobre por si mesmo problemas ou soluções que já haviam sido descobertas e expressas por cientistas há dezenas de anos. Essa visão específica do “novo” no processo criativo permite que compreendamos a criatividade em um sentido mais amplo, capaz de abarcar os seus diferentes níveis.

Adjunto ao critério de novidade, há o de “valor”. Nessa teoria da criatividade que nos apoiamos, o valor poderá se dá a partir das exigências de uma determinada situação social, havendo um “outro” como fonte de valoração ao que foi produzido, seja ele um professor, pai ou colega. No entanto, entendendo a criatividade como um processo da subjetividade humana e não apenas valorando o seu produto final, ressaltamos para o fato de que investigações que se aportaram nessa mesma perspectiva da criatividade, tais como Mourão (2004), Amaral (2006) e Mozzer (2008), apontaram que o valor e o nível da criatividade estariam mais relacionados ao impacto que a emergência da novidade tem para o desenvolvimento do indivíduo, seja criança ou adulto, do que propriamente ao significado social do produto derivado da sua ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). Na presente pesquisa, portanto, ao identificarmos expressões criativas em atividades lúdicas, não apenas levaremos em conta a valoração designada pelo outro ou mesmo a significância para a própria atividade lúdica, como também o valor da criatividade como possível impacto no desenvolvimento da criança.

A criatividade, como afirma Mitjans Martínez (2002), além de ser um processo complexo, é multifacetado e heterogêneo, podendo expressar-se de diferentes formas e níveis, cuja existência depende de condições muito diversas e de outros processos psicológicos também complexos. Essa multiplicidade de níveis e formas faz-nos compreendê-la mais como “criatividades”, nos dando um aporte para o estudo da criatividade infantil. Sob a luz dessa teoria, como já afirmamos anteriormente,

compreendemos que a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas é de um nível mais baixo do que aquela criatividade que impacta a humanidade e modifica o meio social significativamente, como nas teorias de Csikszentmihalyi (1994, 1999), Simonton (1999), entre outros. Isso, no entanto, não a desconsidera, pois possui relevância no próprio desenvolvimento da criança, justificando sua análise e identificação.

Mitjás Martínez (1997) iniciou seus estudos focando e considerando majoritariamente a relação entre os recursos pessoais e a criatividade e desenvolveu a tese (uma de suas primeiras) sobre o **caráter personológico da criatividade** que se fundamentou em cinco elementos primordiais:

- “Na criatividade, expressa-se o vínculo do cognitivo e do afetivo, que é a célula essencial da regulação do comportamento pela personalidade.” (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p. 57)
- “A criatividade está associada a um conjunto diverso de elementos estruturais, entre os quais se destacam as formações motivacionais complexas da personalidade.” (Ibid., p. 60)
- “A criatividade está associada à presença de importantes indicadores e expressões funcionais da personalidade.” (Ibid., p. 70)
- “A compreensão da criatividade está associada à distinção conceitual entre as categorias sujeito e personalidade.” (Ibid., p. 78)
- “A criatividade é expressão de configurações personológicas específicas que constituem variadas formas de manifestação sistêmica e dinâmica dos elementos estruturais e funcionais da personalidade que intervêm no comportamento criativo: as configurações criativas.” (Ibid., p. 80)

Segundo Mitjás Martínez (1997), portanto, as atividades criativas não podem ser explicadas por elementos cognitivos e afetivos separadamente ou exclusivamente, como diversas teorias da área o fazem. Ambos são indissociáveis, formando uma unidade cognição-afeto que ocupa um lugar central na regulação do comportamento criativo, dando destaque nessa unidade e consequente regulação para as forças motivacionais. Nesse sentido, na resolução de um problema ou na criação de um novo produto, por exemplo, não se exclui a necessidade de processos cognitivos complexos, mas é importante ressaltar que esses não funcionarão independentes da esfera motivacional do sujeito (da área onde desenvolveu seus principais interesses). Sendo assim, não é a capacidade diretamente que determinará a atividade criativa, mas sim o sujeito, que em seu caráter ativo, atua com suas capacidades em determinada atividade para o qual está motivado, produzindo o resultado criativo.

Como explicitamos anteriormente, na teoria da subjetividade de González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007) a personalidade é vista como um sistema complexo, caracterizado pela configuração de elementos estruturais e funcionais. Entre os elementos estruturais encontram-se as unidades psicológicas primárias (normas, valores, traços, motivos, atitudes), as formações motivacionais, especialmente as complexas (formadas por um conjunto de motivos e mediatizadas pelas operações cognitivas do sujeito, das quais foram citados os projetos, as intenções profissionais, a autovalorização) e as sínteses reguladoras, configurações ou subsistemas que integram, de forma simultânea, outros elementos e formações. Desses, como já afirmamos, ressaltamos as formações motivacionais complexas que desempenham um papel fundamental no ato criativo, uma vez que a motivação é a base de todo processo.

Considerar o caráter personológico da criatividade, portanto, pressupõe assumirmos que os elementos estruturais não são suficientes para explicar o comportamento criativo, sendo também associado ao mesmo os elementos funcionais, sendo que o primeiro refere-se aos conteúdos da personalidade, enquanto o segundo refere-se a como a mesma exerce a função reguladora. Entre os elementos funcionais que estão estreitamente vinculados à expressão criativa do sujeito, Mitjans Martínez (1997, p. 70-71) cita:

a) A flexibilidade do sujeito para reorganizar e redefinir as diferentes alternativas e estratégias de comportamento;

b) A individualização que o sujeito faz da informação recebida com base e elaborações altamente personalizadas que gera uma postura ativa, e não adaptativa, frente à realidade;

c) A dimensão e a projeção futura dos conteúdos psíquicos, possibilitando formular metas para alcançar em longo prazo.

Tradicionalmente, as pesquisas que têm feito a relação entre criatividade e personalidade analisam-na sob a perspectiva de traços e características comuns entre as pessoas consideradas criativas. Esse tipo de investigação tende a assumir um caráter descritivo e linear na forma de compreender o processo criativo. Segundo Mitjans Martínez (1997), os traços personológicos não têm em si um valor na determinação de um comportamento tão complexo como é a atividade criativa, “mas sua ação inscreve-se no lugar que ocupa dentro do sistema de elementos estruturais e funcionais constituintes da personalidade” (p. 60). Os traços, portanto, operam em relação a outros elementos estruturais da personalidade e por isso é explicável que entre os sujeitos criativos encontremos tanto extrovertidos como introvertidos, por exemplo.

Apesar de a autora entender que não há um perfil único de personalidade dos indivíduos criativos, ela ressalta que é possível reconhecer um conjunto de elementos personológicos (estruturais e funcionais) fortemente associados ao comportamento criativo, que se inter-relacionam de forma complexa e diversa com outros recursos específicos do sujeito concreto. Entre esses recursos encontrados em pesquisas realizadas pela autora com profissionais criativos de diferentes áreas, estão: motivação; capacidades cognitivas diversas; capacidade de autodeterminação; autovalorização adequada; segurança; capacidade de questionamento e elaboração personalizados; capacidade para estruturar o campo de ação e para tomar decisões; flexibilidade; audácia; orientação para o futuro (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 55). Além dos acima citados, alguns outros elementos poderão estar envolvidos nessa ação, como foram encontrados em suas pesquisas, tais como: ausência de inibições e convencionalismos, abertura a novas experiências, independência, entre outros.

A autora constatou, no entanto, que nem todos os elementos personológicos do sujeito intervêm na sua expressão criativa. O caráter altamente individualizado da criatividade é dado principalmente pelas **configurações criativas**, categoria essa utilizada para aludir à integração dinâmica de “todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 113).

Segundo a autora, o caráter configuracional, singular e dinâmico dos recursos personológicos envolvidos na criatividade deriva da inter-relação entre esta dimensão organizadora e reguladora da subjetividade e a dimensão viva, histórica e concreta que é o sujeito. É o sujeito, portanto, que a partir de uma ação intencional no contexto (relação importante com a subjetividade social), da sua produção de sentido subjetivo sobre uma determinada atividade e de suas configurações criativas (que são personológicas), é capaz de produzir algo novo e valioso. Ao considerar a criatividade como um processo da subjetividade humana, ambas as categorias, sujeito e personalidade, e não apenas a personalidade, são essenciais na compreensão desse complexo processo. O lugar relevante que ocupa a categoria sujeito na teoria de Mitjás Martínez contribuiu para romper com a dicotomização entre o individual e o social, tão presente nas produções tradicionais da área da criatividade. Sobre esse posicionamento do sujeito, a autora afirma:

É o sujeito psicológico quem atua, toma decisões, constrói representações da realidade, vivencia emoções em seu processo interativo no contexto conjuntural em que se desenvolve; processos que realiza em função dos recursos de sua personalidade e das

características da situação concreta em que está imerso. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 56-57).

Outro aspecto a ser analisado é a relação entre o contexto social e a criatividade. É importante ressaltar que ao se apoiar na teoria de González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007), Mitjás Martínez considera a criatividade como um processo da subjetividade humana na sua dupla condição de subjetividade individual e social. Isso significa, portanto, que sob o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, o contexto possui um papel importante tanto no processo criativo em si quanto na formação dos processos psicológicos relacionados à criatividade. Nesse sentido, o caráter personológico defendido pela autora não considera a criatividade como um processo intrapsíquico, uma vez que as configurações personológicas se constituem com base no social e a própria categoria sujeito, levado em conta nessa teoria, o coloca ativamente em interação com contextos sociais, pois é o sujeito quem pensa, cria, transforma e produz sentidos subjetivos em determinadas situações contextuais.

A partir da perspectiva histórico-cultural, Mitjás Martínez (2004) afirma que o social na criatividade se expressa, no mínimo, em duas dimensões: na macrossocial e na relacional. A primeira configura-se por “instituições, normas, códigos morais e de relação, pelos diferentes climas que dominam os cenários sociais em que o sujeito se expressa etc.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 86). A autora complementa ao dizer que a dimensão macrossocial participa da criatividade como espaço de ação do sujeito, de valorização social da sua produção, contendo os elementos da subjetividade social envolvidos com a produção criativa, e onde se dá a dimensão relacional.

A dimensão relacional, por sua vez, é essencial na constituição subjetiva, pois é na relação com o outro que se constitui a subjetividade individual (tanto em termos de sujeito quanto de personalidade) e conseqüentemente as configurações criativas. Nessa dimensão, o outro, na sua condição de interlocutor ativo, participa da geração desse espaço social onde se define a ação criativa e ele poderá participar como incentivador e estimulador, uma vez que pode potenciar o desenvolvimento de recursos subjetivos relacionados à criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 86-87). Vale destacar que quando a autora se refere ao outro como estimulador, não o faz de forma generalizada e universal, o que seria incompatível com o caráter singular e subjetivo da criatividade a qual defendemos. Em diversas teorias da área, observamos que, ao abordar a influência dos contextos sociais no desenvolvimento da criatividade, o fazem identificando elementos que servem como barreira ou estímulo à expressão criativa de forma universal

e direta, como se esses influenciassem a todos os sujeitos igualmente. Sobre isso, Mitjans Martínez (2004, p. 88) explicita:

Uma determinada postura, comportamento ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa de um sujeito e não para o outro. Igualmente, posturas consideradas de forma geral como barreiras à criatividade como o autoritarismo, a falta de estímulo, a desvalorização etc., podem ser estimuladoras da criatividade em outros sujeitos em que esses elementos podem se constituir em desafios a serem vencidos e, dessa perspectiva, estimular a ação criativa. As experiências ou características de um espaço social não têm um valor objetivo que se possa considerar em si mesmo como estando associado de forma universal com a criatividade. Todo fato ou experiência vividos pelo sujeito terão um sentido subjetivo produzido por meio dos recursos e das configurações de sentidos que se atualizam no sujeito no momento de sua ação. Essa produção de sentido diferenciada é uma característica específica da criatividade estudada em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade.

Como aparece na citação anterior, a categoria *sentido subjetivo* nos auxilia na compreensão das formas complexas e altamente singularizadas da expressão da criatividade. O sentido subjetivo, como produção simbólica e emocional do sujeito, constitui uma das vias pela qual a dimensão social participa da criatividade, sendo o outro um importante componente. Sobre esse assunto, Mitjans Martínez (2004, p. 89) afirma:

A produção de sentido associada à ação criativa integra diferentes elementos da condição social do sujeito, nos quais o outro está presente de uma forma ou de outra. Por exemplo, a necessidade de transformar uma determinada realidade, a rejeição ao autoritarismo, o desejo de contribuir para uma situação de transformação e mudanças etc. Nesse caso, os outros participam do sentido subjetivo que a criatividade assume para o sujeito como constituintes de uma subjetividade social que é “significada” e “sentida” de forma diferenciada pelo sujeito a partir de seus recursos e histórias pessoais, subjetividade social que, nessa condição, participa da constituição da criatividade.

Sendo assim, o outro, como constituinte da subjetividade social e participante do sentido subjetivo da criatividade para o sujeito, poderá tornar-se também uma barreira. Como a autora afirma, às vezes, os sistemas de comunicação dominantes nos processos de interação entre os sujeitos poderão propiciar o desenvolvimento de recursos subjetivos que não integrarão as configurações criativas, tais como a dependência, a insegurança, a passividade, entre outros. É importante ressaltar, no entanto, que a criatividade em si não é definida pelos outros (que a propiciam ou não), mas pela relação entre o sujeito com esses outros e a produção de sentido advinda da mesma.

O contexto escolar, *locus* da presente pesquisa, se caracteriza como um espaço de constituição da subjetividade individual, assim como de expressão da subjetividade social e, portanto, torna-se um importante espaço de constituição dos recursos subjetivos que intervêm na expressão criativa do sujeito. Alguns elementos que poderão se integrar

às configurações criativas do sujeito, tais como formações motivacionais diversas, segurança, autodeterminação, independência, ausência de inibições, entre outros poderão ser suscetíveis de ações intencionais para o seu desenvolvimento. Como afirma Mitjans Martínez (2004), a criança desenvolve ou não recursos psicológicos que lhe permitirão, em maior ou menor medida e com diferente “qualidade”, ações criativas em contextos sociais determinados. Nesse sentido, é essencial que esses elementos personológicos associados à criatividade sejam desenvolvidos desde a primeira infância por intermédio dos principais sistemas atividade-comunicação: a família e a escola.

No que se refere ao contexto familiar, Mitjans Martínez (1997) caracteriza o sistema atividade-comunicação favorecedor da criatividade como:

a) Sistema de atividades:

- Assegurar uma estimulação diversa e atividades diversas, motivando e incentivando a atividade objetual, o desenho, a modelagem, a leitura, as narrações, as fantasias, os jogos de diferentes tipos, visitas a museus, atividades culturais, recreativas e desportivas diversas.

b) Sistema de comunicação:

- Promover a individualização e a implicação pessoal na realização das atividades anteriormente expostas;
- Desenvolver um sistema de normas que seja flexível, em que a criança possa interagir com o adulto sobre o sentido das valorações e apreciações dos demais;
- Garantir um clima de estimulação e valoração do esforço e das realizações próprias e originais, incentivando o processo de tentativa e erro;
- Transformar os pais e outros membros da família em modelos de criatividade. Transmissão de estratégias de ação e vivências emocionais vinculadas à criatividade.

O sistema atividade-comunicação relativo ao contexto escolar, que seja favorecedor da criatividade, possui uma especial relevância uma vez que a natureza do trabalho desse sistema permite, talvez mais facilmente, o planejamento das estratégias adequadas para o desenvolvimento da criatividade e dos recursos pessoais importantes para a mesma. Entre os elementos essenciais desse sistema assinalados por Mitjans Martínez (1997, 2002) estão:

a) Sistema de atividades:

- Sistema não voltado somente para a apropriação de conhecimentos e habilidade, mas também para o desenvolvimento de recursos pessoais ligados à expressão criativa;
- Caráter produtivo (e não reprodutivo) das atividades. Estruturação do ensino em forma de problemas embasados na descoberta e na solução criativa de problemas;
- Caráter múltiplo e heterogêneo do conjunto de atividades, podendo o aluno ter opções individualizadas de seleção e que seja estimulado a fundamentar tais escolhas;
- Complexidade crescente, de acordo com o grau escolar, das atividades concebidas (com apoio e incentivo ao esforço e a confiança na capacidade para realizá-las e nas próprias possibilidades de desenvolvimento);
- Dosagem das atividades docentes e extradocentes para que o aluno disponha de tempo para adentrar com profundidade as esferas em que for desenvolvendo interesses.

b) Sistema de comunicação:

- Mediante as ações e reflexões do professor, que é o facilitador da aprendizagem, assegurar o envolvimento do aluno no seu próprio processo de aprendizagem;
- Estabelecer uma relação criativa entre o professor e o aluno, caracterizada por um clima emocionalmente positivo e motivador com respeito à individualidade, além de garantir um ambiente que estimule e valore o esforço e as realizações próprias e originais e incentive o processo de tentativa e erro;
- Valorar e estimular os sucessos alcançados pelo aluno no desenvolvimento de interesses e motivações, assim como em outros elementos pessoais associados à expressão criativa que foram anteriormente citados (motivação, autoavaliação, segurança, independência, questionamento, flexibilidade, persistência, audácia, entre outras), não estimulando apenas os resultados obtidos no processo de apropriação de conhecimentos;
- Estimular a auto-avaliação e se concentrar mais no processo de aprendizagem e criação do que no de avaliação;

- Transformar os professores em modelo de criatividade e explorar a transmissão tanto de estratégias de ação como de vivências emocionais vinculadas ao processo criativo.

È importante ressaltar, como afirma Mitjans Martínez (2002, p. 193), que “desenvolver a criatividade do aluno supõe incentivar sua expressão criativa concreta e, paralelamente, estimular o desenvolvimento das características pessoais que contribuem para fazê-la possível”. Sendo assim, a identificação da expressão da criatividade nas mais diversas atividades educativas, seja na lúdica, como estamos analisando na presente pesquisa, seja em outras atividades de sala de aula, é de fundamental importância.

Sintetizando, portanto, a expressão criativa, segundo a teoria da criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade e sobre a qual nos apoiamos para a realização desta pesquisa, está relacionada fundamentalmente: aos recursos pessoais que se integram de uma maneira dinâmica – configurações criativas – e intervêm nessa expressão criativa; às características dos contextos sociais e da subjetividade social onde o sujeito está inserido e se desenvolve; e ao sentido subjetivo constituído sobre a atividade que realiza, implicando um nível de motivação, interesse e envolvimento.

A teoria de Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), como pudemos observar na análise realizada neste presente tópico, encontra-se em constante desenvolvimento, visando avançar cada vez mais na compreensão desse processo complexo que é a criatividade. Evoluiu de um foco inicial no caráter psicológico da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) para uma concepção mais ampla que incluiu as categorias de sujeito e subjetividade social, além da de personalidade, como pode ser constatado nas publicações da autora na última década (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2005, 2006, 2007).

Tendo em mente que nosso objetivo principal na presente pesquisa é compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental, é importante que façamos uma análise das principais produções e teorias sobre o lúdico antes de entrarmos na discussão relacionando este com a criatividade infantil. É, portanto, sobre as principais abordagens teóricas do lúdico, sua ligação com o desenvolvimento infantil e sua relação com o contexto escolar que tratará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. Lúdico

2.1 Abordagens teóricas do estudo do lúdico

O lúdico tem sido estudado sob diferentes enfoques, principalmente dos pontos de vista sociológico, antropológico, psicológico, psicanalítico e educacional. O interesse pelo assunto é crescente uma vez que esses estudos vêm ampliando os conhecimentos e a compreensão sobre a criança, o seu contexto e toda complexidade subjacente nessa relação.

Na análise das principais produções científicas que abordaram o tema, nos deparamos com a diversidade de conceituações e utilizações de termos, tais como: lúdico, brincadeira, brinquedo e jogo. Alguns teóricos os utilizam como sinônimos, enquanto outros os diferenciam apontando a especificidade de cada um e suas inter-relações. Capistrano (2005) afirma que o lúdico abrange um contexto mais amplo, pois engloba os jogos e as brincadeiras, com ou sem brinquedos; a brincadeira, segundo a autora, caracteriza-se pela espontaneidade, diversão, sem um objeto pré-definido; e o jogo possui uma estrutura rígida, devido às regras que o constituem; regras essas que são apriorísticas à atividade e ao próprio sujeito.

Concordamos com Capistrano (2005), assim como com Ferreira (1986 apud AGUIAR, 2004) e Friedmann (1996) que conceituam o lúdico como o que engloba e tem caráter de jogos, brinquedos, brincadeiras e divertimentos. Benjamin (2002) acrescenta que a ludicidade da atividade dependerá do significado atribuído pelo sujeito à mesma. Assim sendo, os jogos, as brincadeiras, os brinquedos não trazem por si só o lúdico, pois é o próprio sujeito que durante o brincar o transforma como tal, e atividades outras, portanto, podem também se revestir desse caráter lúdico.

Nesse sentido, escolhemos o termo *lúdico* para compor o tema da presente pesquisa por abranger esse contexto mais amplo que tanto engloba o significado dado pelo sujeito, especialmente por uma emocionalidade positiva, quanto os demais termos - jogos, brincadeiras e brinquedos - e seus devidos conceitos. Ao utilizarmos o termo lúdico, portanto, estaremos englobando os demais fazendo as devidas especificações quando necessário.

Assumiremos nessa presente pesquisa a teorização, concepção e conceituação feita por Brougère (1998a, 1998b, 2002, 2008) acerca do jogo (brincadeira)² e brinquedo por ter sido a mais completa que encontramos e que, a nosso ver, está mais próxima de uma compreensão dos mesmos. Sob uma análise antropológica, Brougère (1998a,

² É importante ressaltar que em algumas produções do autor, originais em francês, o termo "jeu" foi traduzido para a língua portuguesa como "jogo", tal como aparece em Brougère (1998a, 1998b, 2002), e em outras como "brincadeira", tal como em Brougère (2008). Ambos os termos em português estão sendo tratados, portanto, como sinônimos, com uma mesma definição.

1998b, 2002, 2008) afirma que as conceituações dependerão do contexto cultural que as utilizam, uma vez que, no conjunto das atividades humanas, algumas delas serão consideradas como brincar a partir de um processo de designação e de interpretação complexos. Segundo o autor, cada cultura vai construir uma esfera delimitada daquilo que é designável como jogo (brincadeira) e é a polissemia deste termo que o caracteriza. “Para que uma atividade seja um jogo, é necessário que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade.” (BROUGÈRE, 1998a, p. 105-106).

Brougère (1998b), numa tentativa de análise lexical do termo jogo, percebe três níveis de significação:

- “Jogo é o que o vocabulário científico denomina “**atividade lúdica**”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo.” (BROUGÈRE, 1998b, p.14, grifo nosso);
- “O jogo é também uma estrutura, um **sistema de regras** (*game*, em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores, fora de sua realização concreta de um jogo entendido no primeiro sentido. Trata-se, por exemplo, de um jogo de damas, de futebol ou ‘jogo da velha’. Assim joga-se um jogo determinado.” (Ibid., p. 14, grifo nosso);
- “Jogo, enfim, é entendido como **material de jogo**, tal como jogo de xadrez enquanto constituído do tabuleiro e do conjunto de peças que permitem jogar no sistema de regras também chamado jogo de xadrez.” (Ibid., p.15, grifo nosso).

O autor afirma que os dois primeiros níveis podem sobrepor-se, pois quando o jogo se desenrola, poderá haver jogo no sentido de situação lúdica e a presença de um jogo no sentido de sistemas de regras. O terceiro nível de significação poderia estar igualmente relacionado uma vez que se refere à materialização do jogo, o objeto em si.

Sobre o terceiro nível, Brougère (1998b) afirma que a ele poderia ser associado o termo “brinquedo”. No conjunto de materiais lúdicos, certos objetos podem ser designados como jogo, outros, como brinquedo. Segundo o autor “o brinquedo supõe uma relação direta com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização.” (p. 15). Nesse sentido, portanto, o brinquedo, além de ser um objeto infantil

(diferentemente do jogo, que poderá ser destinado tanto à criança quanto ao adulto), poderá assumir diferentes funções e representatividade dentro da própria brincadeira.

Brougère (2008) faz uma análise do brinquedo e suas relações com a cultura, afirmando que o mesmo é dotado de um forte valor cultural sendo rico em significados que permitem compreender determinada sociedade. A análise de certos brinquedos, segundo Muniz (não publicado), pode nos revelar a concepção de infância, criança, desenvolvimento, aprendizagem e educação de um dado tempo e cultura. Brougère (2008) afirma ainda que a função do brinquedo é a brincadeira, sendo o mesmo um suporte da representação (podendo ser um substituto dos objetos reais para a criança manipulá-los), estimulando o imaginário infantil e justificando, assim, o seu caráter eminentemente simbólico.

O autor considera que a brincadeira (ou jogo, ambos sendo sinônimos) não é inata, pelo menos na forma que ela adquire junto ao adulto, e que a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, no tempo e no espaço particulares do jogo. Brougère (2008) afirma que se perde a própria especificidade do comportamento do brincar ao designar como tais todos os comportamentos de descoberta da criança. A brincadeira, portanto, nessa visão, não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social, supondo regras (por ser um espaço social) e uma significação conferida por todos que dela participam. A brincadeira, para o autor, “[...] aparentemente é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção.” (BROUGÈRE, 2008, p. 103-104). Sinteticamente, o autor afirma, portanto:

O jogo é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento do jogo. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, o jogo desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 1998b, p. 192-193).

Eis então que surge, na teoria do autor, a consideração do criar na situação de brincadeira, situação essa que comporta menos riscos e que possibilita à criança experimentar novos comportamentos e descobrir suas competências.

Consoante com as ideias anteriormente expostas, Muniz (no prelo), no contexto da análise de requisitos didáticos no desenvolvimento de jogos voltados para a aprendizagem matemática, afirma que é necessário, antes de tudo, precisar o conceito

de jogo, para então pensar em uma educação sustentada no lúdico. Para o autor, para que uma atividade possa ser considerada jogo, a mesma deve ter alguns elementos, tais como: uma base simbólica, regras, jogadores, um investimento/ risco e incerteza inicial quanto aos resultados.

No que se refere às regras, o autor afirma que as mesmas não são rígidas e podem ser descritas de forma tanto implícitas quanto explícitas no decorrer da atividade, havendo ainda dois níveis de regras: um primeiro, que comporta as regras propostas pela atividade, pelos criadores da mesma; e um segundo nível, que comporta as executadas pelo grupo durante a atividade. Os jogadores, por sua vez, outro elemento do jogo, são aqueles que participam da atividade, agindo diretamente sob o material concreto ou não; ou seja, um professor que assiste, anima e questiona, segundo o autor, poderá ser considerado um jogador, uma vez que suas mediações vão influenciar nas atitudes dos participantes da atividade lúdica.

A situação, dentro desse conceito de jogo, é outro elemento fundamental e é constituída por situações-problema, que são construídas pelos próprios participantes a partir da proposição lúdica, ou seja, a partir da estrutura material, das regras e do contexto imaginário. A incerteza quanto ao resultado, último elemento a ser analisado, é o impulsionador do sujeito a continuar na atividade, pois o mesmo não sabe se vai ganhar ou perder, e a probabilidade que um dos dois resultados aconteça deverá influenciar na intensidade da participação e no desenvolvimento das estratégias e táticas dos participantes.

Sob a visão do historiador Huizinga (1999), a partir da sua teoria sobre o *Homo Ludens*³, o jogo, como elemento da cultura, possui algumas características fundamentais, entre as quais podemos citar: o fato de ser livre e não imposto; de não ser vida “real” ou vida “corrente” (a criança sabe perfeitamente, segundo o autor, quando está “só brincando” ou “só fazendo de conta”, ressaltando assim o caráter consciente do jogo); distingue-se da vida “comum” tanto pela duração quanto pelo lugar que ocupa (coloca o indivíduo em um mundo de representação, dando certa liberdade e alívio de tensão), possuindo assim seu espaço e tempo definidos; possui regras que devem ser obedecidas; e cria e é ordem ao introduzir uma perfeição temporária e limitada, pois a menor desobediência a esta “estraga o jogo”.

³ Huizinga (1999) afirma que antes mesmo do homem se tornar *faber*, ou seja, o homem do trabalho, que se utiliza de ferramentas para modificar e agir sob o seu meio, ele já seria lúdico. Segundo a sua teoria, o lúdico está presente na vida adulta, sendo este fato mais antigo da cultura, visto que a atividade lúdica está presente também nos animais.

Sintetizando e complementando as características formais do jogo anteriormente citadas, transcrevemos aqui as palavras de Huizinga (1999, p. 16), que declara considerar o jogo como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Após fazer uma análise das características do jogo ressaltadas por diversos autores tais como o próprio Huizinga, além de Caillois, Henriot, Fromberg, Christie, entre outros, Kishimoto (2002) constrói uma síntese assinalando os elementos comuns encontrados na produção científica dos mesmos que interligariam a família do jogo. Esses elementos foram:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o ‘não-sério’ ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
5. contextualização no tempo e no espaço. (KISHIMOTO, 2002, p. 27).

Nas teorias psicológicas tradicionais que abordaram a relação entre o lúdico e o desenvolvimento infantil, tais como a de Piaget (1964/1975, 1966/1987) sob uma perspectiva construtivista, a de Vygotsky (1932/1994) na perspectiva histórico-cultural, Winnicott (1971/1975) na psicanálise, entre outros, os termos tais como brincadeira, brinquedo e jogo não se encontraram diferenciados. Nessas teorias, não há uma discussão conceitual sobre os termos ou uma definição específica dos mesmos, sendo que a utilização dessas terminologias encontra-se no sentido do brincar de um modo geral, como atividade lúdica desempenhada especialmente na infância. É da relação entre o lúdico e o desenvolvimento infantil nessas principais teorias que abordaremos mais especificamente a seguir.

2.2 O lúdico e o desenvolvimento infantil: principais teorias

Estudar o indivíduo durante a infância e falar em aspectos do seu desenvolvimento, pressupõe tratarmos do brincar, uma vez que essa é uma das atividades mais comuns desse período e presente desde a mais tenra idade. Diversas

teorias psicológicas se implicaram em estudar a relação existente entre o desenvolvimento global da criança e as atividades lúdicas, culminando assim na existência de diferentes perspectivas sobre o assunto. Entre as principais, ressaltaremos neste trabalho a perspectiva construtivista de Piaget (1964/1975, 1966/1987), a de Chateau (1908/1987), a perspectiva psicanalítica de Winnicott (1971/1975) e a histórico-cultural de Vygotsky (1932/1994), dando mais ênfase a esta última, uma vez que a teoria desse autor serviu de base teórica para o desenvolvimento da teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey (1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007) e da teoria da criatividade na perspectiva da subjetividade de Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) adotados como referenciais teóricos para esta pesquisa.

Sob a perspectiva construtivista, Piaget (1964/1975, 1966/1987) se implicou em investigar teórica e experimentalmente o desenvolvimento das estruturas intelectuais do indivíduo, que permitem sua adaptação ao meio, construindo uma teoria que afirmava que o pensamento lógico se desenvolvia em etapas. Parte de sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência da criança esteve relacionada ao jogo infantil (conceito assumido como brincadeiras, ou seja, uma conduta lúdica), afirmando que, sendo a inteligência uma forma de adaptação ao meio, o jogo se constitui como uma relação entre a criança e esse meio (interação), sendo o jogo um modo de conhecê-lo, aceitá-lo, modificá-lo e construí-lo. Para o teórico, portanto, a atividade lúdica é imprescindível para o desenvolvimento intelectual da criança, pois é por meio dela que se chega a assimilar as chamadas “realidades intelectuais” e, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Para cada etapa do desenvolvimento, Piaget (1964/1975) especificou um tipo de jogo característico dela. Para o estágio sensório-motor (0-2 anos aproximadamente), o autor afirmou que os jogos característicos são os de exercícios, que consistem em qualquer novo comportamento que a criança faz com o objetivo de compreender o meio à sua volta, podendo ser, por exemplo, o ato de balançar um determinado objeto com a finalidade de entender o movimento ou para ver o que sua ação vai produzir. Já para o estágio pré-operatório (2-6), nessa mesma teoria, os jogos característicos são os simbólicos (individuais ou coletivos), que aparecem a partir da aquisição da linguagem oral. Nessas brincadeiras simbólicas, o objeto passa a ter a função daquilo que a criança representa no momento. Sendo assim, um pedaço de madeira pode representar um carrinho em uma dada situação, por exemplo. Por último, para o estágio operatório (6-12), afirma-se que os jogos característicos são os de regras, sendo que essas poderão ser espontâneas ou transmitidas (“institucionais”, impostas pelo mundo adulto e

difícilmente modificadas pelas crianças). Assim como afirmou Muniz (não publicado), em Piaget o jogo é visto a partir da perspectiva do desenvolvimento intelectual, ou seja, as formas e capacidades de jogo evoluem de acordo com o desenvolvimento cognitivo.

Um dos sistemas de classificação e análise de jogos e brinquedos mais utilizados por pesquisadores e profissionais da área da educação é o Sistema ESAR⁴, desenvolvido pela canadense Denise Garon (1999). Segundo a própria autora, o propósito deste é analisar os objetos do jogo para melhor compreender a criança que brinca, assim como melhorar a escolha que se faz dos mesmos. Este sistema permite identificar o potencial desses objetos, apoiando-se no conhecimento do conjunto das principais características do desenvolvimento da criança segundo a teoria piagetiana. Muniz (2010) afirma que o Sistema ESAR, ao propor uma estratégia de classificação a partir da concepção piagetiana, compreende que a relação da criança com o seu meio, no qual o jogo é presente, deverá ser analisado respeitando o nível de desenvolvimento do sujeito.

Esse sistema possui um princípio de agrupamento constituído de categorias de análise denominadas facetas. Na versão inicial eram previstas quatro facetas: Atividades Lúdicas, Condutas Cognitivas, Habilidades Funcionais (que inclui a capacidade de criação entendida como uma das habilidades instrumentais que criança deve aprender a exercitar e dominar: criatividade de expressão, criatividade produtiva e inventiva) e Atividades Sociais. Posteriormente foram incluídas mais duas: Habilidades Linguísticas e Condutas Afetivas.

A primeira faceta, Atividades Lúdicas, possui categorias mais específicas que emprestam a primeira letra para compor o nome do sistema, que são: E para jogo de exercício; S para jogo simbólico; A para jogo de acoplagem e R para jogo de regras simples ou complexas, apoiando-se teoricamente no estudo das diferentes categorias de jogos, tais como formuladas por Jean Piaget (1964/1975, 1966/1987). Ao tratar de atividades lúdicas, portanto, a autora apoiou-se teoricamente nos tipos de jogos propostos por Piaget, ampliando essa proposta inicial.

É importante ressaltar que as categorias de jogos de acoplagem (de construção) e a divisão dos jogos de regras em simples e complexas é uma consequência, segundo Muniz (2010), das três categorias inicialmente propostas por Piaget: as de jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras, sendo que a categoria de jogos de acoplagem, segundo Garon (1999), não constitui uma etapa como as demais, mas marca uma posição intermediária.

⁴ Significado da nomenclatura **ESAR**, do francês: jogos de *Exercices* (exercícios), jogos *Symboliques* (simbólicos), jogos d'*Assemblage* (construção, acoplagem) e jogos de *Regras*.

Os tipos de jogos de exercícios (para idade aproximada de 0 a 2 anos) citados pela autora são: jogos sensoriais - sonoro, visual, tátil, olfato, gustativo, motor e de manipulação. Os jogos simbólicos (2 a 4 anos) são: jogos de faz-de-conta, de papéis, de representação. Os jogos de acoplagem (4 a 6 anos), por sua vez, são: jogos de construção, de ordenação, de montagem mecânica, de montagem eletromecânica, de montagem eletrônica, de acoplagem científica, de acoplagem artística. Já os jogos de regras simples (6 a 8 anos) são: jogos de loto, de dominó, de sequência, de circuito, de destreza, esportivo elementar, de estratégia elementar, de sorte, elementar de pergunta-resposta, de vocabulário, de matemática, de teatro; e os jogos de regras complexas (8 a 10 anos) que são: jogos de reflexão, esportivo complexo, de estratégia complexa, de sorte, complexo de pergunta-resposta, de vocabulário complexo, de análise matemática, de acoplagem complexa, de representação complexa, de cena.

Uma das críticas feitas por Muniz (2010) e que igualmente concordamos, está relacionada à categorização dos jogos com uma determinação de idade e estágio de desenvolvimento necessário para cada um. Essa relação segue a concepção piagetiana de que o desenvolvimento da criança é prévio à sua possibilidade de ação. Nas observações realizadas para a presente pesquisa em um espaço com atividades exclusivamente lúdicas⁵, pudemos constatar que a maioria dos jogos citados por Garon (1999) era disponibilizada aos alunos desde os 6 até 10 anos de idade (do 1º ao 5º anos do ensino fundamental) indistintamente, possibilitando uma livre exploração e possivelmente permitindo que os alunos pudessem chegar ao que Vygotsky (1932/1994) denominou de zona de desenvolvimento potencial.

Nesse espaço lúdico, portanto, esses jogos eram explorados em diferentes lugares e oficinas. Os jogos de exercício, por exemplo, eram desenvolvidos principalmente nas oficinas de Artes Musicais, Artes Visuais, Circo e no espaço de Brincadeiras de Criança; os jogos simbólicos, por sua vez, eram igualmente explorados nessas oficinas e espaço, assim como na oficina de Artes Cênicas; os de acoplagem, no espaço de Brincadeiras de Criança e Artes Visuais; e os jogos de regras simples e complexas estavam presentes em praticamente todos os espaços e oficinas (além dos anteriormente citados, havia os mesmos também nas oficinas de Esporte e Lazer, Informática, Xadrez e na Sala de Leitura).

⁵ Esse espaço lúdico pertencente a uma escola particular de ensino fundamental é denominado *Vivendo e Aprendendo* e será descrito em mais detalhes no capítulo 4: Metodologia.

Ainda sob uma perspectiva construtivista, ressaltamos a teoria de Chateau (1908/1987), que deu enorme importância ao brincar por considerar esse um ato por excelência da vida infantil, indispensável ao desenvolvimento da mesma. O autor afirma que:

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. [...] Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor. (CHATEAU, 1987, p. 14).

O grande objetivo do jogo (brincadeira), segundo essa teoria, é a afirmação de si mesmo, ou seja, a autoafirmação da personalidade infantil. Garaigordobil (2003) afirma que o conceito de autoafirmação é expressão de um empenho de perfeccionismo e superação de dificuldades, e de conquistas cada vez maiores. Essa busca da afirmação de si mesmo se manifesta no jogo de duas maneiras:

- “O apelo do mais velho”: existe uma forte atração e fascinação da criança a tudo o que pertence ao mundo dos adultos, desejando assim ser um deles. A sua atividade se espelha no que existe, portanto, nesse mundo diferente do seu.

- “O amor à regra e à ordem”: Chateau (1950/1973 apud GARAIGORDOBIL, 2003) afirma que o gosto da criança pela ordem não é senão uma das formas que toma a busca pela afirmação de si mesmo, e é nesta necessidade de ordem (o gosto pelos ritmos, repetições, geometrismo, etc.) que se encontra a origem do gosto pela regra que se evidencia claramente nos jogos de regra arbitrária (subir escadas de dois em dois, etc.) que a criança realiza de forma espontânea dos 5 aos 7 anos de idade. Segundo Chateau (1950/1973 apud GARAIGORDOBIL, 2003, p. 48, tradução nossa) “a criança ama a regra, nela encontra o instrumento mais seguro de sua afirmação e por meio dela manifesta a permanência do seu ser, sua vontade e sua autonomia”.

Na teoria de Chateau (1908/1987), há ainda a afirmativa de que o jogo é fonte das atividades superiores do homem, tais como a ciência, a arte, o esporte entre outros, e essas atividades só são possíveis de serem desenvolvidas por meio do trabalho. Segundo o autor, o jogo é o berço de onde nasce o trabalho, além de contribuir para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação e a capacidade de sistematização.

Em uma visão psicanalítica do desenvolvimento humano e por meio de suas observações clínicas, Winnicott (1971/1975) concebe que é por meio do brincar que se cria um espaço intermediário de experiência entre o mundo interno e o mundo externo denominado espaço simbólico. É nesse espaço, portanto, onde se desenvolve o brincar e se realiza a experiência cultural do homem.

O autor afirma ainda que a primeira experiência do brincar se dá por meio do objeto transicional, o primeiro brinquedo. Esse objeto poderá ser para o bebê, por exemplo, um travesseiro, um cobertor macio, um ursinho, entre outros. Ele é a primeira experiência do brincar e a primeira possessão 'não-eu'. Em seu artigo denominado "Fenômenos e Objetos Transicionais", escrito em 1951, Winnicott afirma, segundo Garaigordobil (2003), que os fenômenos transicionais (que podem ser um balbúcio do bebê ou um ritual antes de dormir), iniciam a existência de uma terceira área de experiência (espaço simbólico) que assegura a transição entre o 'eu' e o 'não-eu', entre a criança unida simbioticamente à mãe e uma situação de individualização progressiva, de reconhecimento da mãe como algo externo.

Winnicott (1971/1975) estabelece uma relação entre o objeto transicional com o simbolismo. Para ele o uso do objeto por parte do bebê é a primeira utilização de um símbolo (símbolo da união do bebê e a mãe, seu primeiro objeto de relação) e representa o peito materno. Sendo o objeto transicional a primeira experiência do brincar do bebê (seu primeiro brinquedo) e a primeira possessão "não-eu", podemos deduzir assim, como afirma Garaigordobil (2003), que é papel do brincar o processo de individualização-discriminação do mundo exterior (diferenciação "eu", "não-eu"). O brincar, portanto, se realiza em um espaço intermediário de experiência (espaço simbólico) entre o mundo externo (objetivo) e o mundo interno (subjetivo).

Esta zona, que constitui a maior parte da experiência do bebê, se conserva ao longo da vida nas experiências artísticas, religiosas, científicas e na vida imaginativa, pode-se dizer, na opinião de Winnicott, que é a zona onde se desenvolve toda a experiência cultural do homem. (GARAIGORDOBIL, 2003, p. 38, tradução nossa).

O objeto transicional vai sendo descartado a partir do momento em que os interesses culturais vão surgindo. Winnicott (1971/1975, p. 76) afirma que "há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais".

Esta consideração do aspecto cultural está presente na teoria de Vygostky (1932/1994) sobre o desenvolvimento infantil e o papel do brincar nesse processo. Para o autor, a especificidade da atividade lúdica deve ser buscada na origem, no desenvolvimento e na evolução da função simbólica, dentro do contexto histórico-cultural onde a criança está inserida.

Vygotsky (1932/1994) se empenhou em construir uma teoria que entendesse o homem inserido em um contexto cultural e foi nesse sentido que formulou a tese de que o processo de desenvolvimento humano é culturalmente construído. Para ele, o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto histórico-cultural em que o

indivíduo está inserido e se processa de uma forma dinâmica e dialética. As atividades psicológicas humanas são inicialmente elementares e determinadas por sua herança biológica (os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais no início da vida da criança) e, aos poucos, as interações com os grupos sociais e com os objetos da cultura permitem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1932/1994) traz como um importante elemento a brincadeira. Ele afirma que a brincadeira é considerada um elemento desencadeador do desenvolvimento ao criar uma zona de desenvolvimento proximal⁶. No brincar a criança se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, indo além do seu comportamento diário e do comportamento habitual de sua idade.

O autor, em seus estudos sobre o tema, se refere mais especificamente às brincadeiras de “faz-de-conta” e ao jogo de papéis, que são característicos de crianças que já aprenderam a falar e que, portanto, são capazes de representar simbolicamente e de se envolver em uma situação imaginária. Segundo Vygotsky (1932/1994), a situação imaginária é a característica definidora do brincar em geral e não apenas como um tipo de brincadeira.

O imaginar é uma função psíquica especificamente humana de atividade consciente, que não está presente nos animais e nem na criança muito pequena, que ainda é regida pela satisfação imediata de desejos e cujo comportamento é dependente das restrições impostas pelo ambiente. Vygotsky (1932/1994) afirma que, como todas as funções da consciência, a imaginação surge originalmente da ação.

Quando se iniciam as brincadeiras de faz-de-conta (aproximadamente na idade pré-escolar segundo Vygotsky), a criança já é capaz de utilizar signos e de representar simbolicamente, surgindo um novo e importante processo psíquico: o processo da imaginação e da fantasia. A criança passa a ser capaz de recriar significados para objetos e o campo de significações se impõe sobre o campo perceptual, ampliando-o. A substituição simbólica ocorre, por exemplo, quando, em posse de um pedaço de madeira, a criança imagina uma espada com poderes mágicos, e com barro prepara um bolo para o seu boneco que representa o filho no jogo de casinha.

A brincadeira, portanto, tem um importante papel na construção de significados sobre o mundo e é por meio dela que há um aumento significativo nas alternativas de uso

⁶ Vygotsky (1932/1994) identifica duas zonas de desenvolvimento, que ele chama de real e potencial e que se referem, respectivamente, às conquistas já efetivadas e às que estão em vias de serem construídas. A distância entre ambas, ou seja, entre aquilo que ela é capaz de realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com a colaboração de outros indivíduos mais experientes (zona de desenvolvimento potencial) é denominado de zona de desenvolvimento proximal.

dos objetos, a partir da flexibilidade em lhes instaurar novos significados pelo processo de imaginação. Nesse sentido, segundo Vygotsky (1932/1994), a essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo da significação e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações de pensamento e situações reais.

Assim como a situação imaginária é um elemento fundamental da brincadeira, Vygotsky inclui a imitação e a regra como igualmente importantes. No ato do brincar, a criança cria uma situação imaginária em que, inicialmente, imita o comportamento do adulto tal como observa no seu contexto. As situações imaginárias, interligadas a essa capacidade de imitação na atividade do brincar trazem também as regras, mesmo que implicitamente. A criança, ao representar uma mãe em uma brincadeira seguirá, por exemplo, regras comportamentais presentes na ação materna, que igualmente poderão traduzir os significados a que essa criança atribui ao “ser mãe”. Essas regras, no entanto, serão de naturezas diferenciadas daquelas presentes em um jogo estruturado, como o xadrez.

Por meio das brincadeiras, portanto, a criança desenvolve importantes funções psicológicas, tais como a memória, a imaginação, a imitação, a atenção. Como afirma Mozzer (2008), ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. É nas brincadeiras que as crianças podem ultrapassar a barreira da realidade, transformando-a e agindo sobre a mesma através da imaginação. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

É inegável, portanto, como as diversas teorias psicológicas nos mostram, que o brincar tem significativo impacto no desenvolvimento integral da criança, principalmente em seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social, sendo, portanto, uma atividade vital e indispensável na infância. Garaigordobil (2008) ressalta as contribuições de jogos e brincadeiras em cada um desses aspectos do desenvolvimento humano, os quais organizaremos no Quadro 1.

Quadro 1. Resumo das contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento apresentadas por Garaigordobil (2008)

Desenvolvimento	Contribuições
Psicomotor	Educa os sentidos, potencializa o desenvolvimento do corpo e as habilidades motoras: força, controle muscular, equilíbrio, percepção e confiança.
Cognitivo/ Intelectual	Favorece a aprendizagem, a capacidade de indagar e experimentar, traz novas experiências, oferece a oportunidade de cometer erros e acertos, solucionar problemas, estimula o desenvolvimento das capacidades do pensamento, da criatividade infantil.

Social	Favorece a interação e a cooperação entre iguais, aprender normas de comportamento e possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo.
Afetivo-emocional	Fontes de prazer, entretenimento; permite a livre expressão; serve de instrumento para reelaboração de experiências, de controle das emoções intensas, constituindo assim um fator importante para o equilíbrio e domínio de si mesmo.

O brincar possibilita à criança a experimentação e a descoberta de maneira espontânea e livre e o prazer por ele proporcionado, comumente associado a essa atividade, o torna um importante aliado no contexto educacional. O interesse e a motivação da criança por atividades lúdicas nos mostram que, pela própria natureza simbólica da atividade, seu impacto poderá ser no sentido da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento. A análise da utilização do lúdico nesse contexto escolar será feita no próximo tópico.

2.3 O lúdico no contexto escolar

Ao pensarmos nos objetivos da escola, um dos mais importantes que nos vêm à mente é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Assumindo, portanto, que o lúdico apresenta inúmeros benefícios que poderão ser adjuvantes no cumprimento desse objetivo, faz todo sentido que atividades de jogos, brincadeiras e divertimentos façam parte da proposta pedagógica da escola.

Sabemos, no entanto, que as dicotomias existentes entre brincar e trabalhar ou brincar e estudar estão arraigadas em nossa cultura. É comum encontrarmos, na grande maioria das escolas, um tempo específico para a brincadeira e outro para o estudo, havendo um famoso discurso proferido à criança “agora não é mais hora de brincar” em atividades de sala de aula. O espaço do lúdico, no decorrer dos anos escolares, diminui progressivamente. Geralmente seu peso maior é na educação infantil, enquanto que no ensino fundamental o jogo ou a brincadeira se apresenta em atividades intencionais e pontuais, previstas e orientadas pelo próprio professor, com objetivos específicos. Essa preocupação com o brincar na educação infantil é igualmente notada nas produções científicas, cujos estudos sobre o lúdico no contexto educacional se concentram, em sua grande maioria, em tal etapa escolar.

Miranda (2002) afirma que nas atividades lúdicas a socialização, a afeição, a motivação, a criatividade e a cognição se relacionam e estão presentes proporcionando um desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades nas crianças das séries iniciais. Froebel (s.d. apud KISHIMOTO, 2008) sob uma ótica filosófica, foi o introdutor do jogo na educação infantil. Ele concebe o brincar como atividade livre e espontânea e afirma que, para a criança se desenvolver, é necessário que ela não somente observe e

escute, mas principalmente aja e produza. A natureza da criança tende à ação e, dessa forma, a instrução deve levar em conta seus interesses e motivações, considerando os trabalhos manuais, jogos e brinquedos infantis como tendo funções educativas básicas. Ao mesmo tempo, Froebel referenda a necessidade da supervisão de um professor nessas atividades.

Pickard (1975) igualmente prevê que os jogos e brincadeiras possuem um caráter motivador para a criança, pois nessas atividades elas revelam uma atração para atingir o objetivo, para prosseguir com atenção sustentada, sendo incansáveis na repetição. Essas características – prosseguimento, repetição da atividade e atenção dirigida para o alvo - segundo Cória-Sabini e Lucena (2004), são as que a educação formal se esforça para conseguir, enquanto que em atividades lúdicas elas estão presentes de forma espontânea.

A importância do jogo e da brincadeira como atividade estimuladora do processo de aprendizagem é analisada por Piaget (1975 apud CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2004) uma vez que os jogos, ao possibilitarem a troca de ideias, a colocação de hipóteses, a experimentação, o teste da realidade, favorecem o intercâmbio entre o pensamento e a realidade, promovendo, assim, o desenvolvimento da cognição. Segundo Piaget (1975 apud CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2004, p. 40):

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos [...]. A criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc.

Para Vygotsky (1932/1994), por meio da brincadeira a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para a sua participação social e é por meio dela que a criança se projetará nas atividades adultas de sua cultura, nos valores e papéis sociais. O autor afirma ainda que “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar” (VYGOTSKY, 1932/1994, p. 156), acrescentando ainda que as crianças devem sentir necessidade do ler e do escrever durante situações de brincar, e que o desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Sob a visão sociológica e antropológica, Brougère (1998b, 2002) analisa a relação existente entre o jogo e a educação que, segundo o próprio autor, é bem mais complexa do que parece. Ele inicia a discussão afirmando que não é o jogo em si que é educativo,

mas sim a forma de olhar e analisar diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores.

Brougère (1998b, 2002) afirma que alguns critérios para a consideração do jogo são divergentes e outros convergentes com os fundamentos da educação formal. Entre esses critérios ele menciona: a regra, a decisão (tanto de entrar no jogo quanto para a sequência das ações que o compõem), a frivolidade (ou ausência relativa de consequências) e a incerteza. Além dessas, ele afirma que o jogo é de “segundo grau”, ou seja, está no plano da simulação do real, do faz-de-conta, re-significando elementos da vida cotidiana no contexto fictício.

Os critérios divergentes do jogo em relação à educação formal, segundo o autor, são a frivolidade e a incerteza, pois pareceriam antagônicas com um projeto educativo que possui objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Além disso, o critério de decisão igualmente estaria de encontro com propostas educativas tradicionais, em que o professor está no centro de todo processo e o aluno participa das atividades que são designadas para ele, sem que sua iniciativa e interesse sejam levados em consideração.

A indeterminação característica do processo lúdico seria incompatível, portanto, com as finalidades das ações educativas. Para compreender a relação dessa atividade frívola (o jogo) com o processo educativo, o autor inclui na análise a noção da educação informal (BROUGÈRE, 2002).

A educação informal não tem uma finalidade educativa explícita, diferentemente da educação formal, que é constituída de objetivos previamente estabelecidos. A aprendizagem que decorre dela, portanto, é aleatória e espontânea. Concordamos com Muniz (não publicado) ao afirmar que essa aprendizagem não pode ser considerada menos importante das previstas no currículo, pois elas promovem o desenvolvimento que é a essência da intenção educativa.

A ideia que acompanha a educação informal é a de que a criança aprende no seu contexto histórico-cultural com os sujeitos que nele pertencem e com as experiências e atividades cotidianas, entre elas o próprio jogo, sem que essas atividades e experiências tenham como finalidade a aprendizagem. Sobre isso o autor afirma:

A dimensão educativa pode acompanhar toda a atividade, mas isto depende, naturalmente, do tipo de experiência realmente vivenciada por uma pessoa face a essa atividade. Não é a situação enquanto tal que é secundariamente educativa, é a experiência que o indivíduo vivencia que pode ter o efeito educativo. (BROUGÈRE, 2002, p. 13-14).

Sob um olhar da subjetividade, portanto, poderíamos afirmar que a dimensão educativa de uma determinada atividade estaria associada ao sentido subjetivo produzido na mesma. A aprendizagem, para González Rey (2006), é um processo de sentido, que

são verdadeiros sistemas motivacionais que permitem representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma determinada atividade. Sendo assim, para que uma aprendizagem seja de fato significativa para o sujeito, deverá haver um compromisso pessoal frente à atividade. Essa ideia é consonante com o que Brougère afirma sobre o efeito educativo do jogo que dependerá do investimento (imersão) do sujeito e da importância temporal dessa experiência para o mesmo. Além disso, González Rey (2006) afirma que a fantasia e a imaginação alimentam os sentidos subjetivos do aprender e a qualidade intelectual da aprendizagem infantil, sendo que ambas (comumente) estão presentes em atividades lúdicas de origem simbólicas.

O jogo, portanto, segundo Brougère (2002), é marcado essencialmente pela sua frivolidade, por um caráter de “segundo grau”. Ele não é diretamente educativo, a não ser de maneira informal. A formalização da dimensão educativa do jogo se dá pela criação de materiais lúdicos que, em sua origem, já incluem finalidades educativas, como é o caso dos brinquedos educativos (pedagógicos). Além disso, o autor afirma que a formalização poderá dar-se de outras formas:

Por exemplo, a intervenção de um adulto, um pai, que conduz o jogo para objetivos concebidos como educativos. A formalização vai aparecer ainda mais claramente nos espaços institucionais (creches, pré-escolas ou escolas), onde o jogo é (re)pensado em relação aos objetivos de aprendizagem, e a intervenção adulta pode ser mais ou menos significativa. Assim, a formalização crescente do exercício marca a entrada no sistema formal ou escolar. O jogo não é ‘naturalmente’ educativo, mas se torna pelo processo de formalização educativa, que se inicia com um sutil arranjo marginal do jogo, indo até à criação de uma realidade específica do jogo educativo formal. (BOURGÈRE, 2002, p. 18).

A partir do que anteriormente discutimos, podemos afirmar, portanto, que o lúdico no contexto escolar possibilita uma aprendizagem para a criança que não necessariamente será aquela que o professor intencionalmente previa. Essa aprendizagem se dá informalmente e dependerá de sentidos subjetivos do próprio aprender. A criança aprende brincando sim, mas não necessariamente aquilo que o professor quer.

Sinteticamente, observamos que as atividades lúdicas no contexto escolar tendem a ser utilizadas principalmente com os propósitos seguintes: (a) entretenimento, diversão, (b) para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e (c) como meio para a possível aprendizagem de conteúdos curriculares. Observamos igualmente que a presença de atividades lúdicas diminui progressivamente no decorrer dos anos escolares, tendo um espaço maior na educação infantil e menor, no ensino fundamental e adiante. Contrapondo a esse fato, encontramos uma escola do ensino fundamental que se

diferencia de forma significativa das demais por possuir em sua proposta pedagógica um espaço escolar (onde realizamos a presente pesquisa), considerado uma inovação educacional, com diversas atividades lúdicas garantidas diariamente por 70 minutos a todos os alunos de todas as turmas (do 1º ao 5º anos).

Compreendemos, portanto, que as atividades lúdicas no contexto escolar, com diretividade do professor ou não, poderão possibilitar uma aprendizagem e consequente desenvolvimento do sujeito. Por meio da liberdade de escolha, na realização de atividades para os quais a criança se sente motivada a participar, da possibilidade de expressão livre nas mesmas, do desafio, no divertimento e no prazer, vemos um potencial para o criar.

Tendo como objetivo compreender a expressão criativa em atividades lúdicas, passaremos para a análise da literatura existente sobre a criatividade infantil em geral e sobre esta e o lúdico, a ser realizada no próximo capítulo, situando, assim, a nossa presente pesquisa no campo científico.

CAPÍTULO 3. Criatividade Infantil

O criar e o inventar são uma necessidade desde a infância, que motivam a criança para novos avanços e que, por consequência, poderão impactar significativamente no seu próprio desenvolvimento. Assim sendo, em busca de uma definição de criatividade infantil, nos deparamos com a pouca precisão da mesma e com a falta de um delineamento teórico claro neste campo de análise. As maiorias dos autores, ao tratarem do assunto, se reportam a teorias sobre criatividade em geral, fazendo as relações cabíveis e, muitas vezes, se limitando àquelas com perspectivas cognitivistas e psicométricas. Sendo assim, a própria noção de uma possível existência ou inexistência de criatividade nessa fase dependerá do conceito sobre o qual se apóia, como veremos mais adiante.

Nas considerações sobre criatividade infantil, comumente encontramos uma relação estabelecida entre esta e as atividades lúdicas em geral, que são unanimemente desempenhadas no período da infância. As afirmações normalmente se estabelecem no brincar como elemento propiciador (e com efeito facilitador) da criatividade, especialmente nos jogos e brincadeiras de caráter simbólico, sendo este a fonte primária da criatividade. Poucos trabalhos, no entanto, se implicaram em pesquisar como se dá a expressão criativa da criança, especificamente nas atividades lúdicas, e quais os elementos que participam dessa expressão, sendo essa a nossa proposta de estudo.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (instituído pela Lei 8.069/90 da República Federativa do Brasil), considera-se criança a pessoa de até 12 (doze) anos de idade incompletos. Sendo assim, no que se refere à nova organização da Educação Básica no Brasil estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, o período da infância compreende os alunos da educação infantil, que é dividido em creche (até os 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos de idade), e parte dos alunos do ensino fundamental, que é dividido em anos iniciais - do 1º ao 5º anos, ou seja, de 6 até 10 anos de idade - e em anos finais – do 6º ao 9º anos, de 11 a 14 anos de idade.

Levando em consideração esse intervalo de idade que se considera como criança e a sua devida correspondência em anos escolares, e tendo em vista que o objetivo geral deste trabalho é compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais), interessou-nos explorar as concepções e pesquisas sobre criatividade que englobassem crianças de até 10 anos de idade aproximadamente, o que, para os anos escolares, refere-se até o 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental.

Com o intuito de analisar o campo científico em que nossa pesquisa se inscreve e verificar as lacunas existentes assim como as semelhanças e diferenças entre o que propomos estudar com o que já está sendo dito, realizamos uma busca por trabalhos que abordassem o assunto em termos de concepções teóricas e teorização, e em pesquisas científicas. Para isso, nos focamos em dois eixos principais de trabalhos: (a) naqueles realizados sobre **criatividade infantil de modo geral**; (b) naqueles que enfocassem a **criatividade e o lúdico**⁷, tendo sido essa última a nossa principal busca.

Para uma análise mais clara, no primeiro tópico deste capítulo traremos as concepções teóricas e teorizações encontradas acerca da criatividade infantil e desta relacionada ao lúdico, abordando as que tenham abarcado a criatividade no período da infância seja em termos de sua conceituação ou constituição. No tópico seguinte passaremos para a discussão das principais pesquisas encontradas sobre o tema, analisando a produção científica do campo.

3.1 Discussões teóricas acerca da criatividade infantil

Ao pensarmos em criatividade infantil, algumas ideias do senso comum poderão surgir em nossa mente. Não é raro encontrarmos a crença de que a criança é mais criativa do que o adulto e de que processos formais de educação e socialização suprimem essa criatividade que lhe é natural. Pela pertinência desse assunto, abriremos o presente tópico com essa discussão, trazendo a concepção de importantes pesquisadores da área de desenvolvimento e criatividade, iniciando por um dos precursores, Vygotsky (1930/2009, 1932/2003, 1932/1991), e em seguida abordando a opinião de Feldman, Csikszentmihalyi e Sawyer que participaram, dentre outros pesquisadores, de um debate sobre o assunto, que por sua vez foi produzido e publicado em Sawyer et al. (2003). Além desses, nesse primeiro momento, traremos as concepções teóricas e teorizações de Runco (1996), Keegan (1996) e Russ (1996) cujos trabalhos igualmente focaram o desenvolvimento e a criatividade.

Vygotsky (1930/2009, 1932/2003, 1932/1991), com sua visão do desenvolvimento da criatividade na ontogênese, foi o precursor da abordagem histórico-cultural da criatividade. Ao considerá-la como uma função mental superior, fruto de uma interação social, o autor contrapôs-se à ideia de que a criatividade poderia ser inata e privilégio de poucos.

⁷ Pelo fato de não termos encontrado pesquisas sobre criatividade utilizando na busca o termo “lúdico” e pelo mesmo não ter tradução literal para outros idiomas, decidimos usar o termo *brincar* em português, *play* em inglês e *juego* em espanhol.

Ao analisar diferentes produções deste autor, Mitjáns Martínez (2009) afirma que existem três formas de compreender a criatividade em sua obra: (a) como produção de novidade; (b) como a capacidade especificamente humana de gerar produtos sociais; e (c) como capacidade de produção de novidade e valor na vida cotidiana.

Vygotsky (1930/2009, 1932/2003, 1932/1991) reconhece que a base de toda atividade criadora é a imaginação e afirma que é produto desta tudo o que é produção humana em todos os campos da vida cultural. Smolucha (1992a) sintetiza e apresenta as teses mais conhecidas de Vygotsky referentes à imaginação criativa, sendo essas: (a) a imaginação se desenvolve a partir da brincadeira infantil; (b) a imaginação torna-se uma função mental superior e, sendo assim, é conscientemente direcionada pelos processos de pensamento; (c) na adolescência, a imaginação criativa é caracterizada pela colaboração da imaginação e do pensamento conceitual; (d) a colaboração entre imaginação e pensamento conceitual amadurece na criatividade artística e científica na idade adulta.

Vygotsky (1930/2009) acredita, portanto, que já na primeira infância (a partir dos 3 anos) identifica-se nas crianças processos de criação que são mais facilmente observados em suas brincadeiras. A imaginação, que segundo o autor se desenvolve a partir do brincar, fica evidente na substituição simbólica de objetos como, por exemplo, quando a criança usa um pedaço de madeira como cavalo ou mesmo quando brinca como mãe de uma boneca. Apesar de a criança na brincadeira de faz-de-conta reproduzir boa parte do que vê, essa reprodução não é exatamente como ocorreu na realidade, havendo elementos novos adjuntos ao mesmo. Sobre isso, Vygotsky (1930/2009, p. 17) afirma:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Vygotsky (1930/2009, 1932/2003) afirma que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Sendo assim, quanto mais rica é a experiência do sujeito, mais material está disponível para sua imaginação. Por essa relação, o autor afirma que é errado considerar a criança como mais criativa do que o adulto, ideia essa presente no senso comum, pois suas experiências são qualitativamente mais pobres. Outras justificativas para essa consideração referem-se ao fato de que os interesses das crianças são mais simples e

elementares e que as mesmas se relacionam com o mundo de uma maneira menos complexa e menos diversa que os adultos.

Sobre essa diferença entre criatividade infantil e adulta e confirmando a posição apresentada por Vygotsky (1930/2009), Feldman (SAWYER et al., 2003) afirma que, em certo sentido, é verdade que as crianças são naturalmente criativas, no entanto, é importante analisar que tipo de criatividade seria essa. Em sua teoria, o autor distingue a criatividade em três níveis: baixo, médio e alto. A criatividade infantil, portanto, estaria relacionada ao nível baixo, significando que as transformações e a extensão do que ela produz poderão ser surpreendentes e encantadoras, no entanto não terão nenhum impacto significativo em um corpo de conhecimento, ideia essa igualmente apresentada por Csikszentmihalyi (1994, 1999). Segundo Feldman, muitas crianças são espontâneas, expressivas e fazem coisas não-convencionais, mas muitas outras não são, e pensar que há uma unanimidade nessas características pode ser explicado pelo romantismo que se constrói em torno da infância.

Levando em consideração a sua própria teoria, que abordamos no primeiro capítulo, Csikszentmihalyi (SAWYER et al., 2003) afirma que a criatividade não pode ser vista como algo inato, pois é a sociedade que a constitui. Sob essa perspectiva, não se pode afirmar que a criatividade infantil é suprimida, sendo mais apropriado dizer que o sistema social não encoraja, não dá suporte, não estimula ou recompensa a criatividade. O autor concorda que a escola poderia, de uma forma mais eficaz, estimular comportamentos inovadores e lúdicos nas crianças, pois estas necessitam do brincar e da oportunidade de se expressarem livremente para que possam se desenvolver plenamente, serem autoconfiantes e, acima de tudo, para que possam se divertir. Sobre esse assunto, Mitjans Martínez (2009) acredita, assim como Vygotsky, que a escola constitui-se como “um importante espaço social de apropriação de sistemas simbólicos e de desenvolvimento dos processos psicológicos necessários para a criatividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 25-26), não concordando, portanto, com muitos autores que consideram que a escola “poda” a criatividade.

Csikszentmihalyi (SAWYER et al., 2003) afirma ainda que as crianças, sob a perspectiva do adulto, são originais, imaginativas e não-conformistas. No entanto, por outro lado, esses comportamentos infantis poderiam ser considerados como uma incapacidade e inabilidade em seguir regras. Sobre as produções das crianças, Csikszentmihalyi faz uma afirmação que, a nosso ver, é a chave para considerar a importância da criatividade na infância: seu possível impacto no desenvolvimento. O autor afirma:

Poderia ser argumentado que as crianças são espontâneas, as produções originais de fato são valoradas socialmente, pois as mães e professoras das crianças lhes dão valor. Nesse sentido restrito, pode-se afirmar que as crianças são criativas dentro do domínio da criatividade infantil, por exemplo. Mas tais domínios são periféricos a qualquer cultura, exceto em termos de desenvolvimento (é bom que toda criança pratique arte, etc.), mas a criatividade de tais produções não é relevante. (SAWYER et al., 2003, p. 220, tradução nossa).

Sawyer (SAWYER et al., 2003), responsável pela indução desse debate, complementa algumas ideias que foram levantadas. O autor afirma, assim como dissemos anteriormente, que considerar uma criança como criativa dependerá do conceito de criatividade sobre o qual está se apoiando. Como exemplo ele trouxe a definição da criatividade como uma resposta original e inesperada para uma determinada tarefa ou problema. Normalmente as crianças fazem coisas inesperadas e, segundo essa definição, as crianças poderiam ser assim consideradas criativas. Outro conceito é o da criatividade como fluência de ideias. Nesse indicador, segundo o autor, as crianças da escola primária (anos iniciais do ensino fundamental) pontuariam mais do que crianças da pré-escola em testes que fazem essa mensuração.

Ainda na análise do desenvolvimento e da criatividade infantil, Runco (1996), em sua discussão teórica, apresenta uma definição de criatividade que reconhece tanto a continuidade quanto a descontinuidade do desenvolvimento. O autor se baseia na ideia de que a criatividade exige uma combinação de habilidades, sendo que algumas refletem maturidade e experiência e outras refletem comportamentos que são encontrados na infância. Essa combinação de maturidade e imaturidade (continuidade e descontinuidade) é possível devido ao fato de que a criatividade é multifacetada. Além disso, a mesma depende de uma variedade de traços, habilidades e capacidades.

Assumir esse caráter multifacetado da criatividade foi necessário para que o autor pudesse dar a definição da “criatividade como manifestada nas intenções e motivações em transformar o mundo objetivo em interpretações originais, junto à habilidade em decidir quando é útil e quando não é.” (RUNCO, 1996, p.4, tradução nossa). Essa definição, que enfatiza a transformação, o julgamento pessoal (discrção, juízo sobre os critérios a serem usados nas escolhas sobre o que transformar, para o que atender e onde investir seus recursos pessoais) e intencionalidade pode ser aplicada tanto à criatividade infantil quanto à adulta, pois o mais importante deverá ser a capacidade de transformação. Segundo o autor, isso dá às crianças o mecanismo cognitivo para o pensamento criativo e para o “insight”, mesmo que lhe falte a discrção e a intencionalidade que os adultos possuem.

Runco (1996) afirma que há uma discussão acerca da possibilidade das crianças serem criativas acidentalmente, ou seja, não intencionalmente. O autor cita Wolf e Lason, que afirmam que as crianças pequenas podem não saber o que é apropriado e como resultado dizem e fazem coisas surpreendentes. É o que anteriormente Csikszentmihalyi (SAWYER et al., 2003) afirmou como um possível não cumprimento de regras. Runco (1996), no entanto, afirma que as crianças podem ser estrategicamente intencionais nos seus esforços criativos e isso se confirma em pesquisas sobre instruções explícitas, que nada mais são do que direções claras para como encontrar ideias criativas e originais. Em sua pesquisa com crianças talentosas, Runco (1996) encontrou que ao compará-las com as não talentosas (“normais”), as primeiras não se beneficiavam com instruções explícitas para ser original, tal como “dê ideias que ninguém mais dará”. Uma possível explicação para isso, segundo o autor, é que as crianças talentosas estavam espontaneamente produzindo ideias originais e portanto não se beneficiavam com as instruções. Eis então que surge um elemento importante: a espontaneidade ligada ao conceito de criatividade infantil.

Outra ideia apresentada por Runco (1996) é a de que a criança é orientada pelo processo de criar e não propriamente pelo produto derivado do mesmo. Sendo assim, relativo ao que propomos pesquisar, podemos hipotetizar que a exploração e o criar em atividades lúdicas, em si, é o que motiva a criança e não necessariamente o que desse processo é produzido. Essa mudança da ênfase do produto para o processo, segundo o autor, deverá ser feita para que estudos desenvolvimentistas sejam conduzidos apropriadamente. E é nessa exploração para o qual o sujeito está motivado, nesse processo, que se transformam experiências em interpretações originais como um esforço para inovar.

Keegan (1996) traz uma discussão sobre a criatividade infantil e a adulta e lança a tese de que ambas diferem quanto ao grau e não quanto ao tipo de criatividade. Os indivíduos altamente criativos, segundo o autor, caracterizam-se por expressar um conhecimento profundo do assunto, por serem intrinsecamente motivados para trabalhar com dedicação em uma determinada área e por possuírem um forte elo emocional com o que está realizando. O autor afirma que, assim como os adultos, as crianças podem se envolver apaixonadamente por um determinado assunto ou atividade. Keegan traz o exemplo de algumas crianças que possuem um grande conhecimento sobre tudo o que envolve dinossauros, mantendo-se motivadas por anos nesse mesmo assunto.

A diferença entre a criatividade infantil e adulta estaria, portanto, no nível ou grau, pois segundo o autor as crianças, diferentemente do adulto, não tiveram tempo ou

experiência o suficiente para adquirir um conhecimento de “expert” em um determinado assunto que é necessário (mesmo que não suficiente, pois depende igualmente dos outros elementos mencionados) para uma produção criativa em níveis elevados. Sendo assim, a compreensão da criatividade em níveis, como a que adotamos nessa presente pesquisa, é essencial para corroborar com a constatação do autor.

Russ (1996), em sua extensa produção científica sobre o tema, aborda fundamentalmente o desenvolvimento de processos criativos em crianças e sua relação com os processos afetivos e com o brincar infantil, afirmando assim que existem alguns processos na criança que preveem a criatividade adulta. A autora ressalta que, apesar das crianças não possuírem uma base de conhecimento elevada ou mesmo a técnica “expert” em um determinado campo, que são necessários para uma contribuição criativa verdadeira (aqui entendida como aquela que contribui socialmente), “as crianças possuem boas e novas ideias e produções que são criativas para o seu grupo de idade. Elas se engajam em atos criativos e em soluções criativas de problemas.” (RUSS, 1996, p. 31, tradução nossa). A autora afirma que mesmo que a descoberta já tenha ocorrido, se é nova para o indivíduo, portanto poderá ser considerada um ato criativo, ideia essa que igualmente assumimos nesta pesquisa.

A autora possui um modelo denominado *Afeto e Criatividade* que articula o papel de processos afetivos na criatividade e a relação entre os processos afetivos, os cognitivos e os de personalidade. Esses processos se caracterizam e são constituídos por:

- **Processos Cognitivos:** são divididos em duas grandes categorias. A categoria de pensamento divergente é constituída por elementos tais como a variedade de ideias, a associação livre, a fluidez de pensamento, uma vasta exploração, e independe da inteligência; outra categoria, a habilidade de transformação, permite reorganizar a informação e quebrar velhas formas de pensar, a transformar e revisar um material já conhecido em novos padrões e configurações. Essa ideia é consoante com a de Runco (1996), já apresentada.
- **Processos de Personalidade:** as principais características para a criatividade, segundo a autora, são a tolerância à ambiguidade, abertura à experiência, independência de julgamento, valores não-convencionais, curiosidade, preferência por desafios e complexidade, autoconfiança, assumir riscos e a motivação intrínseca.

- Processos Afetivos: a autora traz como um processo afetivo o que traduzimos como “pensamentos carregados de afetos”. Esses se constituem na habilidade de pensar sobre imagens e pensamentos que contenham conteúdos emocionais. Como exemplo, Russ (1996) cita os processos primários de pensamento e fantasias afetivas no sonhar acordado e no brincar, além de pensamentos que envolvam temas emocionais agressivos e sexuais, ilustrando a mistura do afeto e da cognição. Outros citados pela autora são: a habilidade de experimentar a emoção em si (abertura a estados afetivos), prazer emocional em desafios e prazer na resolução de problemas.

Nesse sentido, a autora afirma que, ao ajudar as crianças a desenvolverem essas variadas características e habilidades, aumentaria a probabilidade de elas se tornarem adultos criativos. Eis então que surge a importância do brincar como um facilitador da criatividade.

Russ (1996) afirma que o brincar é importante no desenvolvimento desses processos cognitivos, dos afetivos e de personalidade envolvidos na criatividade. Muitos desses processos, tais como pensamento divergente e abertura a estados afetivos, ocorrem no brincar, são expressos no mesmo e desenvolvidos por experiências lúdicas. A autora pôde constatar isso em uma de suas pesquisas, em que investigou a relação entre o afeto no brincar simbólico e a criatividade infantil. Ela observou que a expressão afetiva no brincar foi significativa e positivamente relacionada ao pensamento divergente. Ela concluiu, então, que crianças com mais acesso a emoções carregadas de fantasias e que podem expressar emoção no brincar são mais criativas nas tarefas de pensamento divergente. Sendo assim, a relação, segundo a autora, entre o brincar e a criatividade poderá ser porque essa atividade facilita inúmeros processos importantes na criatividade, e o tipo de brincadeira mais importante para a criatividade, segundo Russ, é o brincar de faz-de-conta, por envolver fantasia e simbolismo.

Além de Russ (1996) e de Vygotsky (1930/2009), outros teóricos abordaram o impacto do brincar no desenvolvimento infantil e a relação existente entre esse brincar e a criatividade. Entre eles citamos como principais as teorias de: Winnicott (1971/1975), ao afirmar que o brincar é a primeira atividade criadora da criança, seu primeiro meio de criação; Chateau (1958), que destacou que o jogo contribui para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação e a capacidade de sistematizar; Bruner (apud GARAIGORDOBIL, 2008, p. 31, tradução nossa), que, a partir de uma perspectiva cognitivista, ressalta que “o jogo é uma forma de usar a inteligência [...] nele se

experimentam formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia”, entre outros.

Continuando a análise de algumas concepções teóricas e teorizações sobre a criatividade infantil, discutiremos agora aquelas que abordaram as interrelações entre a criatividade e o contexto familiar e entre a criatividade e o contexto educacional (mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental), reconhecendo que tanto a família quanto a escola possuem um importante papel na promoção da criatividade.

Amabile (1989, 1996), cuja teoria analisamos no primeiro capítulo, afirma que tudo o que a criança faça ou diga poderá ser considerado criativo se seguir dois critérios fundamentais, caracterizando assim o seu conceito de criatividade infantil e os elementos que dele fazem parte: (a) deverá ser substancialmente diferente de tudo o que a criança tenha feito, visto ou ouvido antes: critério de novidade; (b) não pode ser meramente diferente, deverá ser correto, útil para atingir um objetivo, atraente ou significativo para a criança de algum modo: critério de apropriabilidade (AMABILE, 1996). A partir disso, a autora traz alguns elementos que deverão ser levados em consideração tanto por pais quanto por professores e reafirma a concepção de que a motivação é o fator mais importante e crucial na criatividade e que os espaços, como o escolar e o familiar, poderão ter um impacto significativo na mesma.

Amabile (1989, 1996) então ressalta a importância dos pais e professores estimularem a autonomia e a independência, mantendo uma relação afetuosa, enfocando a motivação intrínseca e não a extrínseca, por meio do estímulo a assumir riscos e utilizando a recompensa, não como controle do comportamento da criança, mas como uma celebração de sua competência e criatividade. A autora ressalta ainda a importância de não colocar a criança em situações competitivas, de possibilitar experiências diversas que possam estimular a criatividade, a curiosidade, o questionamento, e principalmente que os pais e professores possam ajudar as crianças a descobrirem sua criatividade, explorando uma variedade de atividades para identificar onde estão seus interesses intrínsecos.

Kemple e Nissenberg (2000) acreditam que toda criança evidencia um potencial criativo e que atitudes e comportamentos dos pais e professores que desvalorizem a criatividade afetará o seu desenvolvimento. As autoras afirmam que um ambiente familiar favorecedor da criatividade inclui elementos tais como: respeito à criança; estímulo à independência; liberdade e segurança para a criança explorar, experimentar, fazer decisões, explorar seus sentimentos positivos e negativos, encorajando-a a correr riscos com novas e diferentes ideias; incentivo ao brincar, entre outros.

Ainda sobre o contexto familiar, Alencar e Galvão (2007) afirmam que estudos que analisaram os primeiros anos de infância de indivíduos altamente criativos, assim como os traços de personalidade cultivados nessa fase observam que um número significativo de pais desses encorajavam a exploração intelectual, demonstravam aprovação pelas realizações e pelo desempenho do filho, apoiavam os interesses específicos da criança, respondiam com prazer às suas perguntas, estimulavam a alcançar mais, a realizar mais, a explorar diferentes possibilidades, a se destacar por suas realizações, aproveitando suas expressões para direcioná-las para novas aprendizagens e explorações. Bloom (1985, apud ALENCAR; GALVÃO, 2007), em um de seus estudos, constatou que indivíduos que mostraram excelência em determinadas áreas (artística, esportiva e científica, por exemplo) já demonstravam um alto grau de envolvimento com a área de interesse desde a idade precoce, e que no período entre 3 e 7 anos seus pais já os encorajavam a desenvolver atividades exploratórias relacionadas à sua área de interesse e reforçavam e estimulavam todo esforço e empenho da criança.

Relativo ao contexto educacional, De la Torre (2005, 2006), sob uma visão mais complexa e integradora, afirma que o estímulo à criatividade nos anos iniciais não deverá se limitar a atividades pontuais ou a aulas de artes de um modo geral e festividades culturais. A criatividade, segundo o autor, deverá estar presente em todas as partes da instituição escolar, e entre os elementos fundamentais que deverão ser cultivados para que isso aconteça estão a liberdade, a harmonia, um clima aberto para a expressão, entusiasmo para aprender e descobrir, o compartilhamento de aprendizagem, o desejo de superação, a atitude frente a mudança e a busca de formas novas e alternativas para os problemas.

De la Torre (2005) e Sánchez *et al.* (2003) afirmam que o ensino criativo nos anos iniciais do ensino fundamental deverá: possuir uma natureza flexível e adaptativa às pessoas e ao contexto, além de uma metodologia indireta, pois o conhecimento deverá ser construído ativamente pelos alunos; estimular o uso e a combinação de diferentes materiais e ideias; ser imaginativo e motivante, pois, segundo esses autores, a imaginação é a chave para o ensino criativo e o professor deve criar situações que sejam surpreendentes, motivadoras, fruto da sua própria imaginação criativa; e favorecer a relação entre o professor e o aluno, prezando pela relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo.

Madrid Vivar (2003) afirmou que um currículo aberto e flexível facilita a criatividade do professor e, como consequência, a formação de alunos criativos. Assim como De La Torre (2005, 2006), a autora afirma que a criatividade não deverá se limitar à

sua relação com a expressão artística, como comumente ocorre, e deve ser trabalhada em todos os âmbitos curriculares da etapa infantil, satisfazendo a necessidade da criança em criar, manipular e inventar, pois, segundo autora, é nessa fase que existe a máxima plasticidade cerebral. Ela vê no educador uma função central no desenvolvimento da criatividade, sendo ele o responsável pela criação de um ambiente adequado, com experiências diversificadas e com estímulos ricos e variados.

A visão do professor para Sánchez *et al.* (2003) é de que o mesmo deverá dispor de um contexto de tal forma que os alunos, especialmente aqueles que possuem um potencial criativo (concepção inatista da criatividade), possam expressar e manifestar suas ideias. O professor, segundo esses autores, deverá proporcionar materiais que incitem a criatividade, facilitar recursos que enriqueçam a fantasia, estimular a expressão de ideias, valorizar as produções dos alunos, dando suporte para as mesmas, motivar os alunos para que realizem jogos verbais, pois o jogo estimula a criatividade espontânea, entre outros.

Em relação aos comportamentos do professor que são favoráveis ao cultivo da criatividade, Alencar e Fleith (2003, p. 141, 142) listam os seguintes:

Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver suas ideias; valorizar produtos e ideias criativas; considerar o erro uma etapa do processo de aprendizagem; estimular o aluno a imaginar outros pontos de vista; dar ao aluno oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades; prover oportunidades para que os alunos se conscientizem do seu potencial criativo, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento de um autoconceito positivo; cultivar o senso de humor em sala de aula; ter expectativas positivas com relação ao desempenho da criança; criar um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa; não deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra.

O impacto do percurso escolar na criatividade dos alunos foi pesquisado por autores como Torrance (1965, 1974, 1976) e Runco (1996) que afirmam haver uma queda no potencial criativo aproximadamente na 4ª série (5º ano). Torrance (1965, 1974, 1976) foi um dos primeiros pesquisadores a demonstrar, a partir de seus testes e medidas de pensamento divergente, que a criatividade dos alunos começa a diminuir aproximadamente aos 6 anos de idade e declinam ainda mais na 4ª série. Esse potencial criativo, no entanto, volta a aumentar em seguida. Torrance especulou que essa queda poderia ser explicada inicialmente pela necessidade dos alunos em se conformarem e adaptarem às expectativas de sala de aula nos primeiros anos escolares. Posteriormente o autor sugeriu que na 4ª série, com um aumento da pressão sob os alunos, essa necessidade de conformismo e adaptação é ainda maior, o que desencoraja os alunos a mostrarem suas habilidades criativas. Runco (1996), consoante com essa ideia de

Torrance, afirma ainda que o aumento do convencionalismo (tradicionalismo) na escola poderá contribuir para essa queda da criatividade nos alunos aproximadamente na 4ª série.

O perfil do aluno criativo foi traçado por alguns autores que acreditam que haja determinados traços de personalidade e comportamentos que sejam comuns. Entre esses trabalhos que citaram tais características específicas dos alunos da etapa pré-escolar e do ensino fundamental, abordaremos as concepções teóricas de De La Torre (2007), Madrid Vivar (2006), Estrada (2005) e Sánchez *et al.* (2003). Ressaltamos, no entanto, que esses trabalhos de cunho teórico elaboraram a listagem dessas características a partir de outras pesquisas mais tradicionais que abordaram o assunto e sobre os quais não conseguimos ter acesso direto.

Sobre os alunos considerados criativos na etapa pré-escolar, De La Torre (2007), Madrid Vivar (2006), Estrada (2005) e Sánchez *et al.* (2003) trouxeram a perspectiva de Lillian M. Logan e Virgil G. Logan, que citam alguns traços e características de personalidade, afirmando que esse alunos: expressam o que querem com soltura; têm habilidade para relatar fatos; possuem uma amplitude de consciência e percepção, retendo o que vêem, ouvem ou observam; demonstram interesse não usual por livros ou materiais escritos; interessam-se em aprender, por exemplo, a contar o tempo, a ler o termômetro e a entender o calendário; concentram-se mais tempo que seus pares naquilo que lhes chamam atenção; manifestam um talento em geral em formas de expressão artísticas; intuem as relações de causa-efeito; mostram interesse em muitas e variadas atividades e experiências; e podem chegar a ler antes de irem para a escola.

No ensino fundamental, por sua vez, segundo De La Torre (2007) e Sánchez *et al.* (2003), entram dois elementos que serão significativos para o desenvolvimento criativo: os colegas e o professor. A partir de estudos de Torrance, Guilford e Barron, os autores ressaltam características dos alunos criativos nessa fase tais como: terem ideias extravagantes, tidas como “estúpidas” pelos seus professores e colegas; desenvolverem trabalhos sob procedimentos fora do comum, produzindo diferentes ideias, sendo que essas características se referem ao seu pensamento divergente (exemplo dado por Torrance: como quando utilizam uma somatória de detalhes únicos e não-usuais nos desenhos), levando em consideração os critérios de originalidade, fluidez, flexibilidade e elaboração; suas realizações se caracterizam pelo humor e seu comportamento está cheio de travessuras e falta de rigidez.

Trazendo as contribuições de Getzels e Jackson, De La Torre (2007), Estrada (2005) e Sánchez *et al.* (2003) transcrevem os traços de personalidade do aluno criativo

ressaltados por esses autores como: maior sensibilidade que seus colegas para ver e resolver os problemas; possui ideias pouco usuais, porém efetivas, não reproduzindo ideias que tenha ouvido; maior flexibilidade no enfoque dos problemas, evitando pontos de vista comumente aceitos e encontrando suas próprias soluções; capacidade de produzir um grande e variado número de associações; interesse por uma grande variedade de projetos, atividades e ideias ao mesmo tempo, dispondo de um grande entusiasmo; persistência frente a tarefa, apesar da frustração, dos aparentes retrocessos e das distrações, podendo concentrar-se no que está fazendo apesar do possível incômodo físico, interrupções e estímulos provenientes de fontes externas; preferência pelas tarefas individuais ao invés das de grupo, pois segundo os autores, é como se tivesse dado conta de que a criatividade reside na mente solitária da pessoa; não se sobressai em relação ao rendimento acadêmico, talvez devido a falta de consideração e apreciação de suas qualidades por parte de seus professores e do sistema rígido das matérias escolares; possui a habilidade em ver as coisas sob novos pontos de vista e com perspectivas mais amplas.

Além dessas características, Sánchez *et al.* (2003) acrescentam ainda: tendência a dar respostas pouco convencionais; tendência a um tratamento fantástico e imaginativo das tarefas; independência com respeito às influências do meio; forte imagem de si; facilidade em recordar experiências vividas anteriormente e senso de humor.

Observamos que, em relação ao aluno criativo, os teóricos anteriormente analisados esforçaram-se por descrever perfis únicos e gerais. A nosso ver, apesar da contribuição que tais pesquisas trouxeram, torna-se contraditório traçarmos perfis tão generalizados, quando a criatividade se trata de um processo altamente personalizado e singular, podendo haver similaridades, porém não uniformidades.

Após essa análise referente às concepções teóricas e teorizações encontradas, passamos então para a discussão de algumas pesquisas que igualmente abordaram o tema que nos propusemos estudar, dando ênfase àquelas que relacionaram a criatividade infantil ao lúdico e, fazendo assim, a devida análise do campo científico em que nossa pesquisa se inscreve.

3.2 Principais pesquisas

3.2.1 Criatividade infantil

Na busca feita nas principais bases de dados da área da psicologia e da educação e em bibliotecas no Brasil e na Espanha, encontramos no âmbito internacional

relacionado ao eixo **criatividade infantil** as pesquisas científicas de Claxton, Panells e Rhoads (2005), Daugherty e White (2008), Garren (1997), Hoff e Carlsson (2002), Hoff (2005), Moreno (2006), Ramey e Piper (1974), Wang (2003), entre outros. Já no âmbito nacional, encontramos Alencar e Fleith (2006, 2008), Bertonha (1995), Bighetti (1995), Matos (2005), Nakano (2003, 2006), Nascimento (2004), Neves-Pereira (2004), Oliveira (2006), Schirmer (2001), Schmitt (1981), Souza (2001), Virgolim (1991), entre outros.

Para uma melhor análise e discussão dessas principais pesquisas, as agrupamos em categorias, em função do tema central das mesmas. Essas categorias foram:

- a) **Criatividade infantil e o contexto educacional**
- b) **Criatividade infantil e o contexto familiar**
- c) **Criatividade infantil e sua relação com processos afetivos-personológicos**
- d) **Criatividade infantil e sua relação com processos cognitivos**
- e) **Desenvolvimento da criatividade infantil a partir de atividades ou programas intencionais**
- f) **Estudos sobre o desenvolvimento e a criatividade infantil**

a) Criatividade infantil e o contexto educacional

As pesquisas encontradas que trataram da relação entre criatividade e o contexto educacional, a fizeram considerando fundamentalmente as características da instituição escolar, incluindo clima em sala de aula, métodos, estrutura curricular e outros elementos do processo ensino-aprendizagem, como observamos em Ramey e Piper (1974), Virgolim (1991), Souza (2001), Matos (2005), Alencar e Fleith (2006, 2008) entre outros; ou sob a perspectiva do professor, propiciador ou não da criatividade, incluindo a sua percepção com relação ao processo, como em Nascimento (2004), Neves Pereira (2004), Schirmer (2001) e Oliveira (2008). Como afirmamos anteriormente, nossa busca se limitou às pesquisas que abordassem essa relação na pré-escola ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

A perspectiva encontrada na maioria dos autores é a de que a criatividade é inata, sendo um potencial com o qual todos os indivíduos nascem, podendo se desenvolver em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais. Nesse sentido, a importância dada à influência dos principais contextos onde a criança se relaciona, como a família e a escola, são extremamente significativos nesses estudos.

Relacionando a criatividade e as características da instituição escolar, dentre os que encontramos, ressaltaremos as pesquisas de Ramey e Piper (1974), Virgolim (1991) e Souza (2001).

Os pesquisadores americanos Ramey e Piper (1974) investigaram o impacto de salas de aula tradicionais e abertas na expressão criativa de alunos das 1ª, 4ª e 8ª séries (equivalente aos 2º, 5º e 9º anos na nova organização da educação brasileira), utilizando para medição o Teste Torrance de Pensamento Criativo. Resultados indicaram que, no cenário de sala de aula aberta, a criatividade figural (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração figurais) foi superior, enquanto que na sala de aula tradicional a criatividade verbal (fluência, flexibilidade e originalidade verbais) teve maior pontuação. Os autores relacionaram a criatividade com a natureza das atividades, com os métodos e técnicas utilizados pelos professores e o tipo de interação existente. Na sala de aula tradicional, as atividades são realizadas individualmente em sua grande maioria e quase não há destinação de tempo para aquelas que envolvam manipulação de objetos e o brincar imaginativo com outras crianças. Nesse mesmo contexto, a ênfase maior é dada à obediência e rigorosidade na realização das tarefas e o currículo é cuidadosamente fixado e seguido. Já na sala de aula aberta, pertencente a uma escola que encoraja a exploração e tem por objetivo declarado familiarizar as crianças com o conhecimento e as técnicas necessárias para participarem da sociedade de forma reflexiva e criativa, os alunos têm, com mais frequência, atividades em interação com outros e aquelas que envolvem manipulação concreta de objetos.

Como uma possível explicação para essa diferença na expressão criativa dos alunos, os autores ressaltam o fato de que, ao considerarmos que os alunos de mesma idade, em geral, não se apresentam como modelos de linguagens mais sofisticadas uns para os outros e que dificilmente farão críticas ao seu uso equivocado, nesses contextos de interação entre os pares (em salas de aula abertas) a ênfase na *performance* verbal das crianças pode estar reduzida e em contextos de pouca manipulação de objetos (em salas de aula tradicionais), a criatividade figural pode estar sendo pouco estimulada.

Virgolim (1991), em sua pesquisa de mestrado, propôs investigar as habilidades de pensamento criativo e as atitudes com relação à escola entre alunos de 3ª e 4ª série (4º e 5º anos) de três tipos de escolas do Distrito Federal: abertas, intermediárias e tradicionais. Como instrumentos, ela utilizou igualmente o Teste Torrance de Pensamento Criativo, composto por quatro subtestes, sendo dois de natureza verbal e dois de figurativa para avaliar o nível de criatividade do aluno; e da escala denominada Atitudes com Relação à Escola, adaptada e validada por Alencar ao contexto brasileiro para

verificar o grau de satisfação com relação à escola, ao ensino e à sua equipe. Por meio do estudo, primeiramente verificou-se a dificuldade em encontrar no Distrito Federal, no nível do ensino fundamental, escolas que pudessem ter a característica de uma escola aberta (ensino mais centrado nas necessidades do aluno; espaço para os alunos tomarem decisões a respeito da sua própria aprendizagem, com possibilidade de efetuarem escolhas significativas, para aprenderem por meio da interação com o ambiente e com uma diversidade de materiais de aprendizagem, entre outros aspectos). A pesquisadora afirma que, enquanto algumas escolas são extremamente criativas na elaboração de atividades para crianças pré-escolares, no ensino fundamental a grande maioria não dá o mesmo espaço para o desenvolvimento e expressão da criatividade. Corroborando com esse fato, reafirmamos a raridade de escolas do ensino fundamental que possuem em sua proposta pedagógica um espaço exclusivamente lúdico, como na que realizamos a presente pesquisa.

O resultado da pesquisa realizada por Virgolim (1991) mostrou, segundo a autora, que tanto os alunos da escola do tipo intermediária quanto da aberta desenvolviam mais suas habilidades de pensamento criativo e apresentavam atitudes mais favoráveis com relação à escola. Nesse sentido, observou-se que nessas duas escolas houve uma maior preocupação em oferecer um ambiente rico, estimulador, dando oportunidades aos alunos a “questionar, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor soluções alternativas, brincar com ideias, manipular materiais diversos e divulgar tanto suas ideias quanto suas produções” (VIRGOLIM, 2007). A autora conclui ainda:

Podemos considerar que as crianças expostas a um tipo de ensino mais flexível, que favoreça a “brecha” fantasia-realidade, realmente terão maior possibilidade de desenvolver suas habilidades de pensamento criativo e, por meio delas, atingir uma realização mais plena como adultos mais bem integrados à sociedade do seu tempo. (VIRGOLIM, 2007, p. 46).

Souza (2001), por sua vez, comparou a criatividade de alunos da 1ª série (2º ano) do ensino fundamental de uma escola tradicional e de outra inovadora do Distrito Federal em termos de habilidade de pensamento criativo, utilizando como instrumento o Teste Torrance de Pensamento Criativo de natureza figurativa (teste “círculos”) e outras duas atividades elaboradas pela pesquisadora, sendo uma “Produção de Títulos Inéditos” a partir da tela “Guernica” de Pablo Picasso e “Finalização de História”. Souza (2001) encontrou como resultado uma diferença em originalidade e fluência a favor dos alunos de escola inovadora, apontando assim para a importância de ambientes que encorajem os alunos a apresentarem suas ideias e que seja caracterizado por um currículo criativo e desafiador.

A visão do professor como tendo uma função fundamental (muitas vezes central) no desenvolvimento ou estímulo da criatividade dos alunos é compartilhada por vários autores. Os estudos científicos que encontramos no Brasil, tais como Nascimento (2004), Neves-Pereira (2004), Schirmer (2001) e Oliveira (2006), focaram-se em pesquisar a relação entre a concepção desses professores sobre o que é um aluno criativo e/ou do que é a criatividade e como essa visão influencia sua prática em sala de aula.

Nascimento (2004) investigou a criatividade e a brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professoras da educação infantil. Por meio de entrevistas, questionários e videografações das ações das professoras com as crianças em situações de faz-de-conta, a pesquisadora concluiu que algumas adotaram explicações inatistas da criatividade, enquanto outras enfatizaram uma perspectiva espontaneísta, e outra parte fundamentou-se numa abordagem construtivista da criatividade. Com as videografações, a pesquisadora observou que quase todas tendiam a interferir no processo criativo, dificultando as ações espontâneas e as propostas inovadoras dos alunos, e em alguns casos não condizendo essa ação com o discurso.

Neves-Pereira (2004), por sua vez, em sua tese de doutorado, investigou sobre as concepções e práticas de professores de educação infantil acerca da criatividade e sua promoção em sala de aula. Concluiu que as concepções das professoras sobre criatividade se refletiram em suas práticas, definindo o que ocorria em sala de aula. O conjunto de concepções apresentado pelas docentes mostrou-se inadequado diante do conceito de criatividade e com isso não havia uma apropriada estimulação ao desenvolvimento da criatividade.

Schirmer (2001) também investigou a criatividade na educação infantil, tendo como objeto de estudo a ação do professor enquanto agente que favorece a participação de alunos em processos criativos. Os resultados evidenciaram que as professoras, embora enfrentem a falta de recursos e de apoio técnico, conhecem o conceito e têm modos de atuação compatíveis com o mesmo. Oliveira (2006) igualmente, ao avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa de professoras de educação infantil, constatou que as mesmas demonstraram fazer uso da criatividade e afirmaram terem alunos criativos.

É comum, como pudemos observar nas pesquisas anteriormente expostas, que os autores tendem a abordar a influência dos contextos sociais, seja em uma dimensão macrossocial – escola – ou em uma dimensão relacional – com o professor – como se esses participassem de maneira imediata na criatividade, muitas vezes identificando elementos que servem como barreira ou estímulo à expressão criativa de forma

universal, ou seja, que influenciariam a todos igualmente. No entanto, ao considerarmos a criatividade sob uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade, acreditamos que em cada fato ou experiência vivenciada o sujeito produzirá um sentido subjetivo específico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Esse sentido subjetivo, como a produção simbólica e emocional do sujeito, constitui uma das vias pelo qual a dimensão social participa da criatividade e é ele que nos permite compreender que há uma relatividade quanto às barreiras à criatividade, pois como afirma Mitjás Martínez (2004, p. 88) “uma determinada postura, comportamento ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa de um sujeito e não para outro”. Sendo assim, a criatividade em si não é definida pelo outro, por um professor, por exemplo, mas sim da relação do sujeito com esse outro e a produção de sentido advinda da mesma.

Algumas das pesquisas que citamos anteriormente, como Ramey e Piper (1974), Virgolim (1991) e Souza (2001) tiveram um enfoque psicométrico para mensurar a criatividade dos alunos. Nakano (2003, 2006), igualmente sob esse mesmo enfoque, teve como objetivo a criação de um instrumento de avaliação da criatividade figural e a determinação de sua validade e precisão. A tese de doutorado da mesma autora visou à coleta de dados para a normatização de um instrumento (Teste Brasileiro de Criatividade Figural) para medir a criatividade em alunos do ensino fundamental. Esse teste, segundo a autora, permite avaliar 13 indicadores cognitivos e emocionais da criatividade como: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, combinações, extensão de limites e títulos expressivos. Segundo Mitjás Martínez (1997), apesar dos estudos sob o enfoque psicométrico terem contribuído para revelar elementos importantes para a criatividade, os mesmos tornam-se limitados por seu caráter descritivo-quantitativo, não nos possibilitando explicações mais complexas e amplas sobre a real determinação psicológica da criatividade.

Assim como diversos autores analisaram a influência do contexto escolar na criatividade, por ser este um dos principais espaços de interação das crianças, igualmente encontramos pesquisas que analisaram a influência de outro importante espaço relacional: o familiar, que será tratada a seguir.

b) Criatividade infantil e o contexto familiar

Dentre os trabalhos que abordaram a relação entre criatividade infantil e o contexto familiar, ressaltamos as pesquisas de Garren (1997) e Moreno (2006), que serão abordadas a seguir. De um modo geral, esses trabalhos trouxeram discussões

acerca das características dos pais de crianças consideradas criativas, seus modelos de criação, atividades praticadas e o clima estabelecido no ambiente familiar que favoreciam o desenvolvimento da criatividade.

Em sua pesquisa de doutorado realizada nos Estados Unidos, Garren (1997) investigou a influência da atitude parental frente à educação e a criatividade. Foram entrevistados pais de crianças em fase pré-escolar, cujas professoras identificaram como tendo características criativas. A pesquisa encontrou que pais que são tolerantes e permitem a independência e liberdade de pensamento favorecem a criatividade dos seus filhos. Esses igualmente valorizam a livre expressão, a aprendizagem ativa por meio do brincar e de outras atividades criativas, tais como contar-histórias, música e o próprio fazer-de-conta, pois sentem que por meio delas a criança desenvolve confiança, imaginação, autoestima e habilidades sociais.

A pesquisadora espanhola Moreno (2006), igualmente em sua pesquisa de doutorado, aplicou um teste de desenho para medir o nível de criatividade das crianças e escolheu as 10 mais e as 10 menos criativas. A partir disso, a autora fez um estudo de caso com as famílias, utilizando como instrumentos a entrevista e o questionário. Como resultado da pesquisa, algumas características parentais e contextuais foram descritas.

Os pais dos alunos considerados mais criativos possuíam maior nível de escolaridade, profissões mais liberais, maior nível cultural e maior poder financeiro, além da relação entre os cônjuges ser baseada em uma maior independência entre os mesmos. Os modelos de criação e o clima nesses contextos familiares, por sua vez, eram caracterizados pela liberdade e independência dadas aos filhos, permitindo que tivessem mais segurança em si. Os pais achavam que a autoridade e disciplina eram importantes, mas em pequenas doses e momentos, e inclinavam-se em cultivar nos filhos o espírito crítico, independência, imaginação, pois possuíam a premissa educativa que os filhos deveriam ter aspirações, serem lutadores, críticos, superem a si mesmos e não sejam conformistas, diferentemente do grupo de criatividade baixa, cujos pais prezavam por terem filhos obedientes e que fossem bem na escola.

As normas nesse contexto mais liberal, no entanto, eram estabelecidas, mas com uma flexibilidade maior e a ordem não era imprescindível. A conversa desses pais com seus filhos possuíam mais fantasia, eram abertos a qualquer tipo de assunto, sem tabus e as relações familiares nesses contextos eram mais estreitas. Com relação às atividades realizadas, os pais jogam com os filhos jogos tais como os de adivinhação, de palavras, além dos educativos e de construção e realizam atividades variadas no fim de semana, pois se preocupam em estimular seus filhos. Os jogos preferidos das crianças de

criatividade alta eram os que envolviam fantasia e criatividade (brincadeiras de construção e experimentação) e dos mais baixos, as brincadeiras mais relacionadas à realidade e à imitação dos adultos mais próximos.

Os alunos considerados mais criativos realizavam ainda atividades complementares, tais como pintura, teatro, entre outras; e quando havia alguma dificuldade no estudo, os pais incentivavam que buscassem seus próprios caminhos, diferentemente dos de criatividade baixa, que, conforme relataram, indicavam como fazer, e os filhos só repetiam. Além disso, a autora constatou que, nesses contextos, os alunos tinham um irmão maior e do mesmo sexo, possibilitando assim ainda mais estímulos.

c) Criatividade infantil e sua relação com processos afetivos-personológicos

Nessa terceira categoria de análise sobre a criatividade infantil e sua relação com processos afetivos-personológicos, encontram-se as pesquisas de Hoff e Carlsson (2002) e Hoff (2005) realizadas na Suécia, que abordaram a relação entre criatividade e autoimagem em crianças do ensino fundamental.

Hoff e Carlsson (2002), com o objetivo de investigar a relação existente entre nível de criatividade e autoimagem de crianças suecas de 10 e 11 anos de idade, utilizaram como instrumentos 3 testes para medição de criatividade e um inventário de autoimagem denominado “Como penso que sou”. Os resultados dessa pesquisa mostraram que não havia diferença de autoimagem entre crianças com baixa e alta criatividade e não havia uma simples associação entre autoimagem e criatividade. Em geral, as crianças do ensino fundamental não possuíam uma imagem positiva, segundo os testes, e houve no grupo dos pesquisados tanto uma amostra de crianças criativas confiantes e bem-ajustadas quanto daquelas inseguras e menos sociáveis. Apesar disso, os autores propõem três tipos de personalidade baseados nos resultados dos testes: (a) os conformistas, que têm menos disposição para a criatividade; (b) os pensadores flexíveis, crianças criativas com uma atitude especial de transitar por racionais e imaginativos processos de pensamento; (c) os ‘brainstormers’, com capacidade de produção de muitas ideias e associações. Nessa pesquisa, a definição de criatividade adotada levava em consideração a questão do pensamento divergente, do achar soluções diferenciadas para a resolução de problemas e o caráter novo e original do produto.

Hoff (2005), por sua vez, investigou se existiam quatro possíveis relações: (a) se havia relação entre amigos imaginários e potencial criativo; (b) se crianças com autoimagem negativa estariam mais propícias a terem amigos imaginários; (c) se havia

diferença de gênero entre essas crianças que tinham amigos imaginários e (d) quais aspectos do amigo imaginário e quais características da criança que o inventa que estariam relacionados com a criatividade. Os instrumentos utilizados foram: um questionário sobre amigos imaginários, três testes para medir o potencial criativo e um inventário de autoimagem aplicado com alunos da 4ª série do ensino fundamental (5º ano). Como resultado, a autora encontrou que 52% do total das crianças afirmaram terem ou terem tido amigos imaginários, e essas crianças com amigos imaginários tiveram pontuações superiores nos testes de criatividade e menores níveis de autoimagem. Quanto ao gênero, foi encontrado que era mais comum que meninas tivessem amigos imaginários. Já em relação a aspectos desse amigo que estão associados à criatividade, a autora encontrou indicadores como a quantidade de amigos e uma grande elaboração em relação a personalidade do amigo imaginário.

Os resultados dessas pesquisas tornaram-se interessantes para nossa discussão, especialmente quando Hoff e Carlsson (2002) afirmam que não há uma simples associação (relação direta) entre autoimagem, seja positiva ou negativa, e a criatividade. De fato, apesar de haver diferenças quanto ao referencial teórico que embasou as pesquisas das autoras e o que embasa a nossa, podemos ver similaridades e achar explicações para a impossibilidade de tal relação direta entre autoimagem e criatividade. Ao entendermos a criatividade como um processo subjetivo, resulta difícil estabelecer um perfil geral para alunos criativos, afirmando que teriam uma autoimagem positiva ou negativa. Tudo dependerá do sentido subjetivo produzido por meio dos recursos pessoais e das configurações de sentidos que se atualizam no sujeito no momento de sua ação. É importante lembrar que a criatividade é um processo complexo, heterogêneo e multifacetado.

d) Criatividade infantil e sua relação com processos cognitivos

Sobre a criatividade infantil e sua relação com processos cognitivos, ressaltamos entre outras pesquisas a de Daugherty e White (2008). Esses autores pesquisaram a relação entre fala egocêntrica (noção de Vygotsky que o considera um processo cognitivo autorregulatório) e criatividade (medida em termos de fluência, originalidade e imaginação) em crianças pré-escolares (4-6 anos) economicamente desprivilegiadas. Utilizou como instrumento o teste *Torrance's Thinking Creatively in Action and Movement* (Pensando Criativamente em Ação e Movimento) Esse teste, administrado individualmente, é utilizado para medir habilidade de pensamento criativo e consiste em 4 atividades em que tanto respostas verbais como não- verbais são aceitas e são medidas

em termos de originalidade, flexibilidade e imaginação. Para a medição, considera-se que as crianças com alta criatividade produzirão inúmeras novas maneiras de completar a tarefa, enquanto que crianças com baixa criatividade darão respostas a qual foram ensinadas ou da maneira como devem ser respondidas.

A fala egocêntrica foi 'coletada' em um contexto de brincar livre e enquanto as crianças completavam atividades lógico-matemáticas estruturadas. Como resultado, os autores encontraram que os critérios de originalidade e fluência relacionaram-se à fala egocêntrica na resolução de atividades matemáticas, enquanto que a originalidade foi relacionada ao ambiente do brincar livre. Segundo Daugherty e White (2008), esses resultados suportam o fato de que a fala egocêntrica, que ocorre espontaneamente e naturalmente enquanto crianças estão engajadas em uma atividade, pode estar relacionada ao pensamento criativo e que pode, assim, oferecer um método para acessar o pensamento criativo das crianças de diferentes culturas.

e) Desenvolvimento da criatividade infantil a partir de atividades ou programas intencionais

Dentro da categoria de análise que contém as pesquisas que abordaram o desenvolvimento da criatividade infantil a partir de atividades e programas intencionais, analisaremos as de Schmitt (1981), Bertonha (1995) e Wang (2003).

Schmitt (1981) desenvolveu seu estudo a partir da abordagem comportamental, objetivando investigar o efeito do reforçamento social verbal descritivo sobre a criatividade de desenhos de 3 crianças pré-escolares. O conceito de criatividade nessa pesquisa ficou restrito ao de originalidade. Foi definido como original um desenho diferente de desenhos anteriores feitos em cada sessão pela criança com as figuras-estímulo (elaboradas pelos pesquisadores através de adaptações de algumas tarefas dos testes de Torrance de Pensamento Criativo) que lhes eram apresentadas. Os desenhos foram considerados diferentes (originais) quanto à forma, ao título dado pela criança e quanto às cores utilizadas. Quando esses eram finalizados, reforçadores verbais tais como "parabéns", "muito bem!", "que desenho diferente!" eram usados. Como resultado, a pesquisa demonstrou alterações no comportamento e desenho das crianças estudadas (aumento do número de desenhos diferentes), mas não conseguiu demonstrar a fidedignidade do procedimento utilizado.

Bertonha (1995) investigou em que medida as habilidades criativas figurais de pré-escolares aumentariam após a aplicação de um programa para desenvolvimento da criatividade a ser ministrado pelas próprias professoras a partir das orientações e

treinamento da pesquisadora. Esse programa era constituído de atividades tais como: melhoramento de produtos (ideias para uma girafa de brinquedo e para um boneco serem mais interessantes e divertidos pra brincar); respostas de diversas perguntas que em seus conteúdos envolviam os conceitos “pequeno”, “grande”, “gordo”, “magro”; trabalhou-se com sons, alto, baixo, musical, gritos, fala, entre outros. É importante ressaltar que tais atividades foram pouco descritas, dificultando a compreensão de como foram desenvolvidas.

Como instrumento para avaliação dessa habilidade criativa figural, foram utilizados os testes de Torrance de Pensamento Criativo Figural (medida padronizada) e os desenhos livres (medida não padronizada) no pré e pós-teste. As hipóteses iniciais do estudo, de que as crianças que participassem do programa para o desenvolvimento da criatividade apresentariam mais características criativas no teste de criatividade e no desenho livre, não foram confirmadas. As crianças que haviam sido submetidas ao programa para o desenvolvimento da criatividade apresentaram níveis de criatividade menores no pós-teste do que no pré-teste e o mesmo ocorreu no grupo controle. Segundo a pesquisadora:

Isto pode se explicar pelo fato de que as crianças pré-escolares estão acostumadas a expressarem suas ideias através do raciocínio lógico e convergente, precisando de maiores estimulações para desenvolver o raciocínio intuitivo e divergente, o que o programa não conseguiu atingir. (BERTONHA, 1995, p. 90).

A partir da não corroboração da hipótese inicial da pesquisa, Bertonha (1995) levanta as seguintes reflexões sobre o porque dos resultados: (a) o programa aplicado foi uma adaptação do 1º grau (ensino fundamental) e pode não ter sido adequada para a faixa etária; (b) o treinamento das professoras não foi adequado, pois não visou o “desbloqueio” da criatividade das professoras; (c) em apenas um dia por semana a aula tinha por objetivo desenvolver a criatividade e nos outros dias a aula voltava à sua forma tradicional; (d) insegurança das professoras em colocar em prática o que haviam discutido nos encontros com a pesquisadora; (e) no período do pós-teste a escola estava em clima de festa, final de semestre e as crianças mostraram-se impacientes para permanecer em sala para a atividade; (f) tempo de duração do programa foi curto.

Wang (2003), em sua pesquisa de doutorado realizada nos Estados Unidos, analisou o efeito de um programa de movimento criativo na criatividade motora e na habilidade motora grossa de crianças pré-escolares (3-5 anos de idade). Foi usado para medir a criatividade após a execução do programa o teste *Torrance's Thinking Creatively in Action and Movement* (Pensando Criativamente em Ação e Movimento) e uma escala de desenvolvimento motor. Os resultados mostraram que alunos que participaram do

programa tiveram pontuações em criatividade motora e habilidade motora grossa maiores do que aqueles que não participaram (grupo de controle). O que foi considerado nessa pesquisa como criatividade motora é: a expressão criativa, a combinação de pensamento e movimento; quando houver um problema de movimento, é a habilidade de gerar muitas, diversas e originais respostas; aprender e imaginar; embelezar, enfeitar e assim por diante; arriscar experimentação; planejar apropriada estratégia de jogo; criar novos jogos, dança e sequência musical.

Vale ressaltar que, como afirma Mitjáns Martínez (1997), acreditamos que essas atividades pontuais poderão ser, sim, mobilizadoras de alguns recursos pessoais ligados à criatividade; no entanto, seu efeito não necessariamente será significativo a longo prazo.

f) Estudos sobre o desenvolvimento e a criatividade infantil

Nos estudos sobre o desenvolvimento e a criatividade infantil, citamos Claxton, Pannels e Rhoads (2005). Esses autores americanos, em seu estudo, exploraram a tendência desenvolvimentista na criatividade do proposto '*4th grade slump*' (queda da criatividade na 4ª série – 5º ano) até o início da adolescência no 1º ano do ensino médio (ou 10º ano). Foram recolhidos dados de 25 alunos enquanto estavam na 4ª e 6ª séries do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio (referente aos 5ª, 7º e 10º anos na nova organização da educação brasileira). As medidas de pensamento divergente (cujos fatores analisados foram: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e título) e de emoção divergente (curiosidade, complexidade, imaginação e assumir riscos) foram mensurados por testes usados para acessar tanto processos cognitivos quanto afetivos relacionados à produção criativa.

As hipóteses do estudo foram: (a) a medida de criatividade, baseada nas medidas de pensamento e emoção divergentes, aumentaria a partir do progresso dos alunos da 4ª série ao 1º ano do ensino médio; e (b) os fatores de flexibilidade e fluência do pensamento divergente diminuiriam, enquanto que o fator elaboração aumentaria significativamente entre a 4ª série e o 1º ano do ensino médio.

Como resultado do estudo foi encontrado que o pensamento divergente e a emoção divergente aumentavam ao longo do tempo e mais significativamente houve diferenças na criatividade relacionada à emoção divergente e série. Visto que esta última está relacionada às dimensões motivacionais na criatividade, assim como com características da personalidade, esse fato suporta a ideia de que a criatividade, assim como a personalidade ainda se desenvolve durante a adolescência, fato esse já

ressaltado por Mitjáns Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007), que compreende a personalidade como uma organização sistêmica, viva e relativamente estável, podendo modificar-se por meio das experiências vivenciadas, das conseqüentes mudanças nas configurações subjetivas, e da ação do próprio sujeito.

Analisando as pesquisas científicas em torno do eixo de criatividade infantil que acabamos de abordar, notamos que muitas assumiram a criatividade levando em consideração fundamentalmente os componentes do pensamento divergente, tais como flexibilidade, originalidade, fluência, entre outros. Como conseqüência, igualmente não foi difícil encontrarmos metodologias de cunho quantitativo, com mensurações do potencial criativo por testes psicométricos.

Além disso, observamos que a concepção da criatividade como algo inato, com o qual o indivíduo já nasce, podendo ser desenvolvida em maior ou menor grau em função do meio onde está inserido, igualmente foi bastante assumido nas pesquisas da área. Divergimos dessa concepção por assumirmos a perspectiva histórico-cultural na qual a criatividade, assim como outros processos psicológicos complexos são constituídos na história de vida do sujeito.

Gostaríamos de ressaltar que a maioria das pesquisas anteriormente analisadas que promoveram uma discussão trazendo contribuições para a compreensão da criatividade na infância foram realizadas por pesquisadores estrangeiros, alertando para o fato de que há pouca produção científica nacional acerca do assunto. Constatamos ainda que essa predominância de pesquisas estrangeiras manteve-se ao buscarmos estudos que tivessem investigado as inter-relações entre a criatividade infantil e o lúdico, como poderá ser observado a seguir.

3.2.2 Criatividade infantil e o lúdico

Alguns investigadores têm chamado a atenção para a relação entre atividades lúdicas e a criatividade, ressaltando para a possibilidade da existência de uma influência mútua, uma vez que elementos fundamentais para o processo criativo poderão ser desenvolvidos em atividades lúdicas e essas, por sua vez, poderão estimular e propiciar um ambiente favorável para a expressão criativa.

Sendo o brincar uma atividade por excelência da criança, que contribui de forma relevante para o seu desenvolvimento, o estímulo à imaginação, fantasia, curiosidade, experimentação, improvisação, entre outros, são alguns dos elementos ressaltados como sendo fundamentais para a sua capacidade criativa.

Nesse eixo de pesquisas que abordaram a relação entre a **criatividade infantil** e o **lúdico**, no âmbito internacional, encontramos a maioria das pesquisas científicas realizadas sobre assunto de autores tais como Berreta e Privette (1990), Galiguzova (1995), Garaigordobil (1995, 2003, 2006, 2008), Hamlen (2008), Howard-Jones, Taylor e Sutton (2002), Rogers (1984), Root-Bernstein e Root-Bernstein (2006) e Ross (2005). Em âmbito nacional, por sua vez, constatamos a raridade de pesquisas científicas que tenham abordado essa relação como objetivo principal de estudo. Dentre as produções que encontramos, e sobre as quais tivemos acesso, citamos as de Mozzer (2008) em nível de doutorado, Bighetti (1995) e Zanluchi (2004) em nível de mestrado e Vieira (2008) em seu trabalho final de curso. Outras, como Souza (2006), apenas citam a possibilidade de atividades lúdicas despertarem a criatividade, sem investigar essa relação.

A partir do tema central, essas pesquisas foram sistematizadas e organizadas em duas categorias:

- a) Influência de atividades lúdicas (e os elementos que o compõe) na criatividade**
- b) Formas de expressão da criatividade em atividades lúdicas**

a) Influência de atividades lúdicas (e os elementos que o compõe) na criatividade

Assim como o trazido por Russ (1996), outros autores investigaram a influência de atividades lúdicas (e os elementos que o compõe) na criatividade. Entre esses analisaremos os trabalhos de Berreta e Privette (1990), Bighetti (1995), Garaigordobil (1995, 2003, 2006, 2008), Hamlen (2008), Howard-Jones, Taylor e Sutton (2002), , Rogers (1984), Root-Bernstein e Root-Bernstein (2006), Ross (2005) e Zanluchi (2004).

Rogers (1984) investigou em sua pesquisa de doutorado, realizada nos Estados Unidos, a relação existente entre o uso de materiais estruturados e não estruturados no brincar e a criatividade manifestada por crianças pré-escolares. Para medir a criatividade, o pesquisador utilizou o mencionado teste *Torrance's Thinking Creatively in Action and Movement* – TCAM (Pensando Criativamente em Ação e Movimento de Torrance), que tinha como critérios de análise a fluência, a originalidade e a imaginação. Além disso, examinou a relação entre o estilo cognitivo no campo dependência-independência, medido pelo teste *Preschool Embedded Figures* (Figuras de Encaixar Pré-Escolar), e a variável da criatividade (medido pelo teste TCAM). Por último, investigou se havia diferença na relação uso de materiais estruturados e não estruturados para brincar e a variável de criatividade para meninos e meninas.

O autor afirmou que, apesar de uma extensiva revisão bibliográfica sugerir que materiais não estruturados no brincar contribuem mais para promover a criatividade nas crianças pré-escolares do que os brinquedos estruturados (padronizados), tal formulação teórica não havia sido testada até o seu estudo. O autor verificou não haver correlação entre a criatividade (representada pelas variáveis da TCAM) e o uso de materiais estruturados e não estruturados, assim como a variável da criatividade para meninos e meninas.

Depois das crianças terem experimentado brincadeiras estruturadas e não estruturadas, Berretta e Privette (1990) mediram a criatividade das mesmas, usando o Teste Torrance de Pensamento Criativo. Como resultado, as autoras encontraram que as crianças que participaram das brincadeiras não estruturadas demonstraram maior habilidade de pensamento criativo (especialmente em termos de originalidade) do que aqueles que participaram das brincadeiras estruturadas. Berretta e Privette sugeriram assim que as atividades escolares que possam se beneficiar do pensamento criativo sejam planejadas para serem executadas depois do momento do brincar livre (não-estruturado), aproveitando assim o benefício desse aumento do componente 'originalidade'.

Howard-Jones, Taylor e Sutton (2002) investigaram, assim como Berretta e Privette (1990), se a experiência do brincar não estruturado poderia influenciar na criatividade das crianças de 6-7 anos a ser expressa em uma atividade artística de corte-colagem realizada subsequentemente. Enquanto uma parte do grupo brincava com massinha, outra copiava um texto do quadro. Professores e conferencistas julgaram as produções dos alunos como criativas ou não. Os resultados revelaram que para o grupo que estava na brincadeira não estruturada houve um efeito positivo em relação à criatividade e ao uso diverso de cores. Os autores afirmaram, no entanto, que ainda encontra-se em debate como explicar tais efeitos e quais são os elementos essenciais do brincar que dão suporte à criatividade em atividades subsequentes. Uma das possíveis explicações, segundo eles, poderá ser devido a um maior relaxamento mental provindo do brincar não-estruturado ou simplesmente porque as crianças estavam mais despertas do que aquelas que, no mesmo momento em que essas brincavam, estavam fazendo um exercício de escrita.

Sob a perspectiva de que o desenvolvimento da criatividade poderá ocorrer por programas ou atividades lúdicas, ressaltamos o trabalho desenvolvido por Garaigordobil (1995, 2003, 2006, 2008). Em uma de suas pesquisas (1995), a autora investigou qual o efeito de um programa de intervenção psicoeducativa na criatividade verbal e gráfico-

figurativa (flexibilidade, fluidez e originalidade) de crianças de 8 a 10 anos de idade. Essa intervenção baseava-se na implementação de sessões de jogos semanais nas atividades escolares, nas quais se realizavam várias atividades grupais que implicavam, segundo a autora, criatividade verbal, gráfica, construtiva, dramática, entre outras. Os resultados obtidos após a aplicação de uma bateria de testes de Guilford foram que houve um efeito positivo da intervenção, tanto na criatividade verbal, quanto na gráfico-figurativa. A mesma pesquisa foi realizada com crianças de 10 e 11 anos, obtendo resultados semelhantes (GARAIBORGDIBIL, 2006).

Garaigordobil (1995, 2003, 2006, 2008) afirma que a flexibilidade de pensamento, a fluidez de ideias, a atitude para conceber ideias novas e ver novas relações entre as coisas (originalidade) que são as qualidades básicas do pensamento criativo, se estimulam e potencializam nas diversas atividades lúdicas, especialmente nos jogos livres.

Bighetti (1995), em sua pesquisa de mestrado, visou o efeito do contar histórias como modo de estimular a criatividade verbal em crianças da 3ª série do ensino fundamental (4º ano). Utilizou-se um método denominado “Modelo de Incubação para o ensino”, que constitui de atividades que estimulam a curiosidade dos participantes antes, durante e após a leitura. Em comparação com o outro grupo que ouvia as histórias de maneira tradicional, foi constatado pelos testes de criatividade verbal e pela análise de redações livres que houve um ganho significativo em termos de flexibilidade de ideias, ressaltando assim para a necessidade do professor estimular o aluno a questionar, imaginar, propor novas ideias, indo além da informação dada.

Ross (2005), em sua pesquisa de mestrado realizada nos Estados Unidos, investigou se havia uma relação entre o brincar de faz-de-conta e o contar histórias. A hipótese levantada neste trabalho era a de que, depois das crianças participarem de um brincar de faz-de-conta, as histórias que elas contariam seriam consideradas pelas professoras como mais criativas do que as das crianças que haviam participado de atividades outras que não o brincar de faz-de-conta. A autora, no entanto, não encontrou nenhuma relação como resultado da pesquisa.

Hamlen (2008), em sua pesquisa de doutorado, se interessou em pesquisar sobre a relação entre o brincar de videogame e a criatividade entre estudantes do ensino fundamental (da 4ª e 5ª séries ou 5º e 6º anos). Para a variável do brincar de videogame foi perguntado aos alunos e pais sobre a quantidade de tempo, por semana, que era gasto jogando videogame, e aos alunos perguntou-se sobre qual era o tipo de jogo. Para medir a criatividade foi usado o teste de Pensamento Criativo de Torrance (figural e

verbal). Não foi encontrada uma relação entre a quantidade de tempo gasta jogando videogame e a criatividade. A autora encontrou, como resultado, o fato de que o uso de determinadas habilidades para alguns jogos não é relacionada a diferenças na criatividade, e a relação entre criatividade e jogar videogame sozinho, com um colega ou com um adulto é a mesma. O estudo evidenciou que, em geral, jogar videogame não está fazendo as crianças mais ou menos criativas, como alguns professores e pais possam pensar.

Root-Bernstein e Root-Bernstein (2006) investigaram o impacto do brincar imaginativo da infância na criatividade adulta. Segundo os autores, a invenção de mundos imaginários ou '*paracosms*' (mundo do faz-de-conta) na infância pode preparar para esforços criativos na maturidade. Para testar a hipótese relacionada à incidência do mundo do brincar da infância e suas conexões com o trabalho adulto, foram comparados alunos da MacArthur Fellows, selecionados por sua criatividade, com os da Michigan State University (MSU). Foi encontrado que na infância dos estudantes era prevaiente o brincar de faz-de-conta, sendo que nos estudantes da MacArthur Fellows era duas vezes mais frequente do que no MSU.

Partindo do pressuposto de que há estreitos vínculos entre atividade lúdica e desenvolvimento da criatividade, Zanluchi (2004) em sua pesquisa de mestrado se propôs responder duas perguntas: (a) "como a atividade lúdica vem sendo realizada no interior da escola?" e (b) "a que espécie de criatividade ela leva?". Para isso, observou quatro turmas da 1ª série (ou 2º ano) do ensino fundamental em escolas da rede pública, municipais e estaduais de Londrina (Paraná). Respondendo à primeira pergunta, Zanluchi (2004) afirma que:

Apesar das atividades lúdicas serem a forma natural de aprendizado, em geral, essas não encontram um espaço ou um tempo para a sua realização no ambiente escolar, e os professores raramente aproveitam as manifestações lúdicas espontâneas das crianças para, com base em uma mediação adequada, promoverem o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento.

Referente à segunda pergunta, no entanto, o pesquisador afirmou na conclusão do seu trabalho que não foi possível observar a sua resposta, não justificando o porquê de tal ocorrência.

b) Formas de expressão da criatividade em atividades lúdicas

Sobre a expressão criativa no brincar, encontramos o estudo da russa Galiguzova (1995), que elaborou o conceito do brincar criativo como sendo "capacidade da criança assumir uma visão única do mundo que a rodeia, transformando-o em suas fantasias" (p.

51). Essa definição da autora se baseia na visão de Vygotsky que afirmava que “a criatividade é apresentada onde quer que o homem imagine, modifique e divirja de um estereótipo e crie, mesmo que levemente, algo novo para ele e para os outros” (GALIGUZOVA, 1995, p. 51, tradução nossa). Essa concepção tem significativa proximidade com a desenvolvida por Runco (1996), já tratada anteriormente, que concebe a criatividade como transformação.

As características da criatividade, segundo Galiguzova (1995), são: imaginação; o aspecto motivacional e de necessidade, que pressupõe que o indivíduo é por si mesmo envolvido ativamente em conhecer; o aspecto de iniciativa interna, que impulsiona o sujeito a buscar o novo; e o aspecto técnico-operacional, que pressupõe a presença de certas habilidades para realizar atividades específicas. A autora complementa, afirmando que “a ênfase deverá ser feita no aspecto subjetivo do processo criativo, no que a criança descobre e transforma dentro de si.” (GALIGUZOVA, 1995, p. 51, tradução nossa).

O aspecto subjetivo da criatividade é igualmente trazido por Mitjáns Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) que a define como um processo da subjetividade humana, com a diferença que esta a compreende em sua dupla condição de subjetividade individual e social, analisando a criatividade em sua forma mais complexa, heterogênea e multifacetada, em correspondência com a concepção de subjetividade desenvolvida na perspectiva histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 1995, 1999, 2003, 2004, 2006, 2007), como já foi tratado no primeiro capítulo.

Em sua pesquisa, Galiguzova (1995) estudou os sinais de criatividade no brincar de crianças de 1 a 3 anos de idade. Como instrumento utilizou a observação de uma brincadeira que a autora denominou “cuidando de uma boneca” que contava com alguns objetos próprios para determinadas ações como “alimentar a boneca, colocá-la para dormir, penteá-la, banhá-la, etc.” (GALIGUZOVA, 1995, p. 54, tradução nossa), assim como outros objetos de funções indefinidas. A pesquisadora manteve-se ao lado da criança, assumindo o papel de observadora passiva, intervindo na brincadeira apenas se fosse necessário.

Em geral, os passos seguidos pela criança, em termos de desenvolvimento no brincar, segundo a autora são: (a) a criança observa a brincadeira do adulto; (b) entra na brincadeira e depois brinca em dupla com o adulto; (c) imita as iniciativas do adulto; (d) imita independentemente, com a aparição de variações no brincar; e por fim, (e) há a aparição de ações independentes no brincar (GALIGUZOVA, 1995). Conforme a criança vai aperfeiçoando algumas habilidades do brincar, enriquece a brincadeira adulta com seus próprios elementos, começando a variar as ações do adulto e introduzindo assim

elementos novos e dando início a um brincar criativo, como Vygotsky (1930/2009, 1932/2003) já nos havia afirmado.

Galiguzova (1995) afirma que aos 2 anos de idade a brincadeira não aconteceria sem o adulto. Aos 3, a brincadeira é individual, sem a interferência adulta. Nesse momento, segundo a autora, a imaginação assume uma qualidade criativa: independência de escolha de um objeto substituto, flexibilidade em variar a função dos objetos, nomes e ações originais e atitude crítica perante a substituição do parceiro. A habilidade de representar uma coisa com outra caracteriza o brincar, imaginação e pensamento verbal ao mesmo tempo, segundo Galiguzova.

A autora observou em sua pesquisa que, quanto mais indefinido o uso do objeto, mais livremente a criança vai dar um uso particular a ele e o mesmo objeto pode mudar a sua função várias vezes em uma mesma situação. Nos experimentos realizados por ela, o maior número de substituições foi com: blocos (22 usos diferentes), bola (20), um quadrado (15), e uma vara (12). Observou-se muita originalidade das crianças nas ações com os objetos anteriormente citados. Para Galiguzova (1995) a substituição consciente junto com um inesperado uso simbólico do objeto pode ser considerada uma manifestação da imaginação criativa no brincar.

Mozzer (2008), em sua pesquisa de doutorado, propôs compreender como se expressa a criatividade infantil na atividade de contar histórias (que consideramos uma atividade lúdica, seguindo BENJAMIN, 2002) e quais os elementos contextuais e subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil. Sob a concepção da criatividade como processo da subjetividade humana proposta por Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007) e baseando-se na epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005), a pesquisadora utilizou diferentes instrumentos nas duas fases de sua pesquisa. Na primeira, foram realizadas 5 sessões de observações e 5 sessões de conto e reconto de histórias com a participação de 25 crianças entre 3 e 6 anos, dentre as quais duas, consideradas mais criativas com base no critério da imaginação, foram selecionadas para participar da segunda fase, essa constituída de estudos de caso.

Como resultado, foram encontradas formas diferenciadas de expressão criativa dos dois sujeitos pesquisados, sendo que, no caso da criança mais nova (de três anos de idade), a criatividade se manifestou por meio da mirabolância de ideias, enquanto que com a de cinco anos, a mesma se manifestou pela elaboração de detalhes e forma personalizada e dramatizada com que contou suas histórias. Em ambos, segundo a autora, foi observado que a criatividade está relacionada às configurações subjetivas de

cada uma, bem como com a subjetividade social dos espaços onde as crianças atuam. Os principais elementos subjetivos da criança de três anos de idade foram: motivação para a atividade, extroversão, autovalorização, segurança e independência; e os da criança de cinco anos de idade: a motivação para a atividade, a reflexão e a preocupação com a aparência. O critério de valor da atividade de contar histórias refere-se ao significado do produzido para a satisfação das necessidades da própria criança em desenvolvimento.

Também sob uma perspectiva histórico-cultural, Vieira (2008) realizou um estudo que visou identificar e compreender como se expressa a criatividade em atividades lúdicas realizadas por crianças da educação infantil. Esse objetivo geral desdobrou-se em dois outros específicos que foram: caracterizar elementos que permitissem evidenciar algum grau de criação na brincadeira de crianças com faixa etária entre os cinco e sete anos; e identificar elementos contextuais que interferiam na expressão da criatividade presente no brincar de crianças em ambiente escolar na educação infantil.

A partir das análises das observações realizadas no parque/bosque da escola, nas aulas de movimento e na hora do brinquedo foi possível constatar, segundo a autora, que a criatividade nas crianças observadas se expressava de forma espontânea e com base na imaginação criativa de diferentes formas, essencialmente no uso novo dos brinquedos, ou seja, na substituição de sentido dos objetos da brincadeira. Vieira (2008) constatou, portanto, que as expressões se deram fundamentalmente no brincar simbólico do faz-de-conta. Já em relação aos elementos contextuais, a autora afirmou que os que tiveram mais imediatamente relacionados à criação das crianças foram os brinquedos (entendidos como os objetos utilizados para realizar a brincadeira), o ambiente físico, (tendo sido observado uma maior quantidade de expressões no bosque onde têm materiais não estruturados tais como árvores, frutos, areia, terra, pedras, etc.), os professores (que assumiram uma neutralidade e não intencionalidade em relação às criações apresentadas pelas crianças em suas brincadeiras) e as demais crianças (que se apresentaram como uma barreira à criatividade das outras, pois quando havia no grupo uma mais criativa que inventava regras ou novas brincadeiras, as outras assumiam um papel passivo).

Ao que podemos observar, existe uma grande diversidade na compreensão da criatividade infantil e nos critérios considerados para afirmar que determinado produto ou resposta foi criativa. A complexidade do objeto de estudo e a relativização dos elementos que a compõe, de fato, colocam o pesquisador em uma posição difícil, especialmente quando se tenta investigar a relação entre a criatividade e outro objeto de estudo com elementos igualmente relativos, como é o lúdico. Observamos ainda um predomínio nas

pesquisas em medir a criatividade por meio de testes, especialmente pelos elaborados por Torrance (1965, 1968, 1974, 1976), limitando-se a uma análise em termos de componentes do pensamento criativo, tais como originalidade, flexibilidade e fluência.

As pesquisas mencionadas no último tópico deste capítulo são as que mais se aproximam da nossa, seja em termos de referencial teórico e/ou epistemológico assumidos seja pelo que propôs investigar. Galiguzova (1995), assim como Vieira (2008), assumiram a perspectiva teórica de Vygotsky (1930/2009, 1932/2003, 1932/1991) anteriormente analisada. Suas conclusões corroboraram com o que o autor havia dito em termos de expressões da criatividade no brincar infantil. Nossa pesquisa assemelha-se dessas essencialmente pelo objeto de estudo pesquisado. Diferencia-se, no entanto, por nos propormos pesquisar essa expressão criativa em outras atividades lúdicas (além de jogos e brincadeiras simbólicas) com crianças de diferentes faixas etárias no contexto do ensino fundamental. Além disso, não apenas assumimos a criatividade como produção de algo novo e de valor, mas como processo da subjetividade humana, em sua dupla condição de subjetividade individual e social, sob uma perspectiva igualmente histórico-cultural, porém complexa.

A pesquisa de Mozzer (2008), por sua vez, apesar de assemelhar-se com a nossa por assumir o mesmo referencial teórico, diferencia-se igualmente pelo tipo de atividade lúdica pesquisada e pela idade dos participantes. Assim, nesta presente pesquisa, mudamos o foco do contexto da educação infantil para o do ensino fundamental, explorando uma lacuna existente no campo científico, pois encontramos apenas uma pesquisa, da espanhola Garaigordobil (1995, 2006), que tivesse tratado da relação entre a criatividade e o lúdico nessa etapa escolar. E é esse contexto específico da pesquisa, seus participantes e os passos metodológicos seguidos que serão abordados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV. Metodologia

4.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é:

- **Compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental.**

Esse objetivo geral se desdobrará em 3 específicos, que são:

- Identificar e analisar formas de expressão da criatividade em atividades lúdicas;
- Identificar elementos contextuais que participam da expressão da criatividade das crianças;
- Identificar elementos da subjetividade individual que estão relacionados com essa expressão.

Para o cumprimento desses objetivos, nos apoiaremos na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) que será brevemente discutida a seguir.

4.2 A epistemologia qualitativa

Um dos passos mais importantes a serem tomados para a realização de uma pesquisa é a escolha da concepção epistemológica e metodológica que mais adequadamente possibilite responder ao problema proposto e a cumprir com os objetivos explicitados. Tratando-se de um objeto de estudo complexo como é a questão da criatividade como processo de subjetividade humana, a epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005) oferece os elementos necessários que viabilizam a realização deste estudo.

Nessa epistemologia, há um rompimento com alguns fundamentos das pesquisas tradicionais, arraigadas na filosofia positivista, no modelo quantitativo, empírico e descritivo. Tais pesquisas, presentes nas ciências antropológicas, se apoiam em um princípio de que “pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3). Esse predomínio pelo instrumental e pelo empirismo provém do conceito de que o científico relaciona-se ao que pode ser observado e quantificado a partir de dados, e o não-científico ao teórico e ao qualitativo.

Contrapondo à ideia anteriormente exposta, ressaltamos os três princípios básicos da epistemologia qualitativa elaborada por González Rey (2005) que estão articulados entre si e que são fundamentais para a compreensão dessa proposta metodológica:

1. Caráter construtivo interpretativo do conhecimento

Esse princípio pressupõe que o conhecimento é proveniente de uma produção do investigador e não de uma apropriação direta e acabada da realidade apresentada de acordo com categorias universais do conhecimento. Como afirma González Rey (2005, p. 7):

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no uso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.

Nesse sentido, o investigador, em seu papel de sujeito, vai além das evidências descritivas, em que a interpretação é de fato uma construção, assumindo assim uma função ativa em todo processo. Nessa pesquisa, portanto, assumimos esse caráter na forma como analisamos a informação.

2. Legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

O estudo de caso é um procedimento legítimo da pesquisa qualitativa. Essa legitimação do singular como fonte do conhecimento implica, como afirma González Rey (2005), considerar a pesquisa como produção teórica, como processo de construção intelectual constante, pressupondo uma atividade pensante e construtiva do pesquisador. Cada caso singular possibilitará obter uma informação única. A singularidade da organização subjetiva de cada sujeito não permite assumirmos que elementos invariáveis e universais façam parte de sua expressão.

Nesse sentido, nos aprofundamos em alguns sujeitos como estudo de caso para tentarmos compreender e identificar, na sua singularidade, os elementos subjetivos individuais que estavam implicados na sua expressão criativa.

3. Compreensão da pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico.

A comunicação criada entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é de extrema importância, pois essa abertura dialógica possibilita a implicação e a expressão dos sujeitos envolvidos. Com sua importância na epistemologia qualitativa, a comunicação

influenciará a própria definição dos instrumentos a serem utilizados, conforme afirma González Rey (2005).

Mesmo utilizando a observação como principal instrumento nesta pesquisa, mantivemos diálogos constantes com nossos sujeitos, com o objetivo de compreender e explorar suas ações e expressões. O diálogo foi igualmente utilizado por meio de instrumentos semi-abertos, como as entrevistas com professores e pais, a fim de nos ajudar a compreender, por meio da história de vida escolar e pessoal dos sujeitos da pesquisa, os elementos subjetivos relacionados à sua expressão criativa.

González Rey (2005, p. 42) define os **instrumentos** como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Nesse sentido, o objetivo desse meio é provocar a expressão do outro, facilitando uma abertura de diálogo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, sendo, portanto, uma via de produção de informação, muito mais do que de resultados, por meio da qual indicadores vão sendo gerados. Esses indicadores ganham relevância teórica a partir da interpretação feita pelo próprio pesquisador.

A epistemologia qualitativa escolhida para a realização deste presente estudo nos permitiu a imersão no campo de pesquisa e sua conseqüente permanência sob um processo de constante definição e redefinição de decisões e opções metodológicas, tendo sido prevista a introdução de novos instrumentos e momentos no decorrer do processo investigativo. Foi de extrema importância, antes mesmo de definirmos todos os instrumentos de pesquisa a serem utilizados, que houvesse o contato com os sujeitos com os quais realizaríamos os estudos de caso, pois somente a partir disso e sob uma relação dialógica e aberta a ser estabelecida entre pesquisador e pesquisado que fizemos a opção por instrumentos que seriam mais significativos para a expressão do sujeito. A construção de instrumentos com atividades para os quais as crianças possuíssem maior interesse e motivação foi um dos nossos grandes esforços e desafios, uma vez que os instrumentos tradicionalmente utilizados pela epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005) dificilmente possibilitariam uma livre expressão dos participantes, e como afirma Mitjans Martínez (1997) quanto mais o sujeito se envolver na atividade, maiores serão os recursos subjetivos mobilizados.

Tratando-se de um objeto de estudo complexo e plurideterminado como é a criatividade na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, a utilização de uma diversidade de instrumentos nos possibilitou gerar um maior número de indicadores que nos auxiliaram a cumprir os objetivos propostos na pesquisa. O sentido de usar instrumentos diferentes, segundo González Rey (2005, p. 50), é permitir ao sujeito

deslocar-se de um sistema de expressão e “entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento”.

O objetivo geral que propusemos atingir visou compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental. Para isso, desenvolvemos a pesquisa de campo em uma escola específica que prevê, como parte de sua proposta pedagógica, a realização diária de atividades lúdicas em um espaço denominado Vivendo e Aprendendo (VA). Dada essa especificidade, a seguir descreveremos o contexto da pesquisa, fazendo uma caracterização mais detalhada da escola e do seu espaço lúdico.

4.3 Contexto da pesquisa: a escola e o seu espaço lúdico

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de ensino fundamental - do 1º ao 5º ano - do Distrito Federal chamada Le Petit Galois, cuja proposta pedagógica se pauta em dois espaços educativos que se realizam diariamente: o Liceu e o Vivendo e Aprendendo (VA).

O Liceu, no seu delineamento curricular, consiste em quatro aulas, de 45 minutos cada, das disciplinas regulares ministradas por uma professora regente com apoio de uma professora auxiliar. O VA, por sua vez, é constituído exclusivamente por atividades lúdicas, que são desenvolvidas em diferentes espaços estruturados - conhecidos por “oficinas” - e não estruturados - conhecidos por “espaços”. A diferenciação do Liceu para o VA está fundamentalmente na natureza, diretividade e objetivo de suas atividades pedagógicas, no entanto, é importante ressaltar que há intenção do Liceu ser um espaço de aprendizagem igualmente permeado pelo lúdico. Apesar disso, decidimos concentrar nossa pesquisa no VA por seu caráter mais livre e devido ao nosso interesse em pesquisar expressões da criatividade nas atividades específicas que são nele desenvolvidas.

O objetivo essencial desse espaço lúdico denominado VA é desenvolver nas crianças diversas capacidades, recursos subjetivos e formas de ação que constituem parte essencial de sua formação integral. Para isso, se priorizava, de forma geral, os seguintes elementos a serem desenvolvidos: (a) a imaginação e a criatividade; (b) a capacidade de fazer escolhas, fundamentar as decisões tomadas e assumir as responsabilidades que se derivem delas; e (c) as relações interpessoais respeitadas e colaborativas.

Sobre o seu funcionamento, o VA ocorria diariamente e tinha uma duração total de 70 minutos, dividido em dois momentos de 35 minutos cada. Os alunos eram

distribuídos em dois grandes grupos: um constituído pelas turmas dos 1º, 2º e 3º anos e o outro por alunos dos 4º e 5º anos. Essa organização é a mesma tanto para o turno matutino quanto para o vespertino, como se pode perceber no Quadro 2.

Quadro 2 - Funcionamento e organização do espaço lúdico Vivendo e Aprendendo (VA)

Turno	Séries e Turmas	Horários do VA	
		1º momento	2º momento
Matutino	4ºA, 4ºB, 5ºA, 5ºB 1ºA, 1ºB, 2ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB	8h00 – 8h35 9h50 – 10h25	8h35 – 9h10 10h25 – 11h00
Vespertino	1ºD, 1ºE, 1ºF, 2ºD, 2ºE, 3ºD, 3ºE 4ºD, 5ºD	14h35 – 15h10 15h40 – 16h15	15h10 – 15h40 16h15 – 16h50

As diversas atividades lúdicas que o constituem são distribuídas em diferentes espaços estruturados e não-estruturados. Em um trabalho de consultoria (HOYER; MITJÁNS MARTÍNEZ, não publicado) caracterizamos por oficinas - espaços estruturados - as que possuíam um professor regente, fixo, que era responsável por planejar e desenvolver as atividades a serem realizadas. Essas oficinas eram: Artes Visuais, Artes Cênicas, Artes Musicais, Circo, Esporte e Lazer, Xadrez e Informática. Já os espaços nãoestruturados, caracterizamos por aqueles que não possuíam planejamento prévio, nem um professor fixo. São eles: Brincadeiras de Criança, Sala de Leitura, Vídeo-Game, TV (Desenho Animado) e Autorama.⁸

Cada oficina e espaço possuíam particularidades quanto ao funcionamento. Os espaços nãoestruturados, tais como Autorama, Vídeo-Game e TV podiam ser frequentados por cada aluno apenas uma vez por semana, sendo que os dois primeiros necessitavam de um prévio agendamento para serem utilizados devido ao número reduzido de alunos que suportava (até 4 em cada). As oficinas de Artes Visuais, Artes Musicais, Circo e Esporte e Lazer, por sua vez, ocorriam diariamente com atividades que eram planejadas quinzenalmente pelos seus professores e entregues à coordenação pedagógica. Já a Artes Cênicas, que inicialmente também ocorria diariamente, passou a funcionar apenas três vezes na semana por uma demanda da professora da oficina. O Xadrez e Informática, por sua vez, não possuíam planejamentos quinzenais e o primeiro contava com a presença do seu professor específico apenas às sextas-feiras (nos

⁸ Os espaços do Vídeo-Game, TV (Desenho Animado) e Autorama foram fechados por tempo indeterminado pela coordenação na escola. No início das nossas observações, no entanto, eles ainda funcionavam.

demais dias podia ser frequentado normalmente sob a supervisão de uma professora regente do Liceu). Nesses planejamentos quinzenais constavam as tarefas que se pretendia desenvolver no período. Esses, no entanto, eram flexíveis, respeitando o dinamismo de trabalho de cada professor e as especificidades dos diferentes grupos que participavam a cada dia das oficinas.

Os espaços e oficinas não podiam ser repetidos pelos alunos, com exceção da quinta-feira, que era um dia mais livre no VA como um todo e o único em que os alunos podiam voltar às oficinas e espaços que já tivessem frequentado naquela semana. Essa obrigação dos alunos fazerem o rodízio e perpassarem por todos os espaços e oficinas era um dos grandes desafios enfrentados pelas professoras regentes e assistentes do Liceu, responsáveis por fazerem esse controle, pois muitos alunos tendiam a querer (e tentar) repetir a ida aos espaços e oficinas de sua preferência.

Além dessa possibilidade de repetição, na quinta-feira era permitido que o aluno levasse um brinquedo pessoal para brincar com os demais colegas no espaço de Brincadeiras de Criança, sendo esse caracterizado pela escola como “dia do brinquedo”. As atividades nas oficinas eram igualmente diferenciadas dos outros dias; nas Artes Visuais era o dia da sucata; nas Artes Cênicas, o dia do jogo dramático livre; no Circo podia-se brincar com os diferentes objetos circenses, tais como pernas de pau (com o auxílio do professor e assistente), diabolô, argolas, fitas e lenços, entre outros ou pular a cama elástica e demais.

Antes de iniciar o VA de cada um dos grandes grupos (do 1º, 2º e 3º anos e do 4º e 5º anos), os alunos se agrupavam no pátio, na frente de placas com os nomes dos espaços ou oficinas para os quais desejavam ir. O professor regente ou assistente que estivesse responsável por cada espaço ou oficina buscava os alunos e levava-os para o local onde as atividades seriam desenvolvidas.

As professoras regentes e assistentes do Liceu eram distribuídas semanalmente pelos diversos espaços e oficinas do VA. As oficinas das Artes Visuais, Artes Musicais e Artes Cênicas, Circo e Xadrez além dos professores regentes fixos, contavam com o apoio de uma professora regente ou assistente do Liceu que era designada a cada semana para auxiliar nas atividades e era responsável pelo rodízio dos alunos de uma oficina para o outro espaço do VA que desejavam ir. A de Esporte e Lazer, por sua vez, possuía dois professores assistentes fixos (um para o turno matutino e o outro para o vespertino), que trabalhavam em conjunto com o professor regente responsável por essa oficina.

Referente aos espaços, geralmente duas professoras regentes do Liceu eram designadas para ficarem nas Brincadeiras de Criança, se responsabilizando pela mediação nas brincadeiras, pelo acompanhamento dos alunos e organização geral desse espaço. Esse número, no entanto, variava, tendo dias em que havia mais do que apenas duas. Já os espaços da TV (Desenho Animado), do Autorama e do Vídeo-Game, possuíam uma única assistente que monitorava os alunos. Na Sala de Leitura, por sua vez, era designada uma assistente fixa para cada um dos grandes grupos (do 1º, 2º e 3º anos e do 4º e 5º anos) que propunha à coordenação pedagógica um projeto de leitura a ser desenvolvido com os alunos. É importante ressaltar que as professoras regentes e assistentes do Liceu permaneciam na oficina ou espaço designado apenas no momento em que a sua turma estava participando do VA.

Em uma observação mais ampla, realizada em um primeiro momento da pesquisa com o intuito de escolher os espaços e/ou oficinas onde observações mais específicas seriam realizadas, identificamos mais expressões criativas dos alunos no espaço de **Brincadeiras de Criança** e nas oficinas de **Artes Cênicas** e **Artes Visuais**, que foram, portanto, escolhidos como espaços de observação desta pesquisa os quais descreveremos em mais detalhes a seguir.

a) Brincadeiras de Criança

No trabalho de consultoria que realizamos para caracterizar o VA (HOYER; MITJÁNS MARTÍNEZ, não publicado), por meio de entrevista com a direção pedagógica pudemos constatar que o espaço de Brincadeiras de Criança foi criado objetivando: (a) disponibilizar um espaço de brincadeira livre; (b) possibilitar um resgate cultural com brinquedos e brincadeiras tradicionais; e (c) estimular a socialização e cooperação entre os alunos. Além desses, são priorizados fundamentalmente os objetivos essenciais do VA, já mencionados anteriormente.

O espaço de Brincadeiras de Criança era o mais livre do VA. Nele os alunos podiam escolher do que e com o que queriam brincar, tendo como suportes disponíveis uma casa de brinquedos totalmente equipada com utensílios de casa em miniatura, alimentos de plástico, bonecas das mais diversas, corda, elástico, bolinhas de gude, petecas, carrinho de rolimã, bonecos super-heróis, carrinhos em miniatura, jogos de tabuleiro variados, entre outros. Às quintas-feiras, como já mencionamos, era realizado o “dia do brinquedo” e era nesse dia que o espaço de Brincadeiras de Criança costumava ser mais disputado, especialmente pelo grupo dos alunos menores (1º, 2º e 3º anos).

Para esse espaço geralmente eram designadas a cada semana duas ou mais professoras regentes do Liceu que deveriam se responsabilizar pelo acompanhamento dos alunos e a organização geral do ambiente, no momento em que sua turma estivesse participando do VA. Observamos que era mais frequente a assunção de um papel fiscalizador por parte das professoras responsáveis do que propriamente de mediação. Algumas se inseriam e auxiliavam nas brincadeiras (por exemplo, rodar a corda para os alunos pularem), porém não se constatou um posicionamento mediador e problematizador, como seria esperado para o espaço.

Em relação ao espaço físico reservado para as atividades das Brincadeiras de Criança, ele se localizava em uma área externa, aberta, com árvores, bancos e mesas de cimento, além da casa de brinquedos feita de alvenaria (APÊNDICE A, Figura 1).

b) Artes Cênicas

O objetivo específico da oficina de Artes Cênicas, segundo a professora que a ministra, refere-se ao desenvolvimento das capacidades, recursos subjetivos e formas de ação seguintes: sensibilidade artística; capacidade para reconhecer e utilizar a linguagem dramática; e capacidade de expressão e comunicação por meio da linguagem dramática. Além desses, no questionário respondido para auxiliar na caracterização do VA, a professora citou: fomentar um espaço de livre criação, autonomia e ousadia; e estimular a inventividade e consciência corporal.

O planejamento das atividades desenvolvidas na oficina de Artes Cênicas, segundo a professora responsável, é feito a partir de alguns princípios dos jogos teatrais, com a utilização de histórias e o trabalho corporal em geral. Essas atividades normalmente são planejadas a partir de grandes temas como “descobrimo meu corpo” e “pequenas montagens e cenas”, utilizando diversas técnicas, brincadeiras e estratégias. Dentre as que observamos estiveram: confecção de máscara (em forma de teatro de varas) do animal preferido, seguido de pequenas entrevistas e encenações; pequenas encenações a partir de criações de personagens e situações (atividade denominada pantomima); criação coletiva de uma peça teatral denominada “Uma confusão no mundo mágico”. Esse último foi um trabalho colaborativo de criação, surgido da ideia de uma aluna do 4º ano em criar uma peça que misturasse histórias e personagens de vários contos de fada. Nele, todos os seis integrantes (do 4º ano) participaram ativamente das etapas do processo criativo, desde a criação dos personagens, falas, cenas e figurinos. Essa peça teatral foi apresentada para os demais alunos e membros da escola.

Por uma demanda da professora, as oficinas de Artes Cênicas passaram a ficar fechadas para um mesmo grupo nos dois momentos do VA, devido à necessidade de um tempo maior para a realização das atividades. O espaço físico destinado à mesma era uma tenda coberta, revestida por paredes de camurça, chão de borracha, espelho e barras de ferro (APÊNDICE A, Figura 2). O ambiente era amplo e equipado com os materiais necessários para a realização das atividades (fantasias diversas, chapéus, óculos, máscaras, tecidos, entre outros) com o único inconveniente de a tenda não possuir o devido isolamento acústico, sofrendo interferências de barulhos das oficinas que eram realizadas em tendas vizinhas, como as Artes Musicais e o Circo.

c) Artes Visuais

O objetivo específico da oficina de Artes Visuais, segundo o professor que a ministra, refere-se ao desenvolvimento das capacidades, recursos subjetivos e formas de ação seguintes: sensibilidade artística; capacidade de interação com diferentes linguagens artísticas; capacidade de expressão e comunicação por meio das artes plásticas; capacidade de reconhecer e compreender produções artísticas e concepções estéticas de diferentes culturas e etnias; e desenvolvimento gráfico e coordenação motora fina. No questionário respondido para auxiliar na caracterização do VA, o professor citou ainda: explorar a criatividade com o uso de materiais plásticos, canalizando esse potencial criativo; e desenvolver ou aprimorar o senso crítico.

As atividades desenvolvidas tinham como resultado final um produto artístico concreto. No período em que realizamos as observações para a presente pesquisa foram confeccionados: caixinhas decoradas (feitas de MDF e decoradas com técnica de *découpage* e pintura), chaveiro de feltro (formato padrão de um coelho para a Páscoa), bonecos conhecidos como Toy Art (utilizando feltro, retalhos de tecidos, entre outros materiais), móbile, confecção de bijuterias (utilizando sementes e/ou miçangas), *scrapbooking* (decorado nos mais diversos temas e formas e utilizando fotos pessoais) e elaboração de objetos com sucata. Segundo o professor da oficina, as atividades geralmente seguem um tema proposto pela coordenação pedagógica.

Cada atividade era realizada em um dia específico, sendo repetida a cada semana até que os alunos finalizassem os seus produtos (podendo durar até um semestre inteiro), com exceção da sucata, que era mantida fixa às quintas-feiras durante todo o ano, independentemente de finalizações. Sendo assim, a escolha dos alunos em participar da oficina de Artes Visuais ocorria, geralmente, para terminar algum trabalho já iniciado ou segundo o interesse pelas atividades que seriam desenvolvidas no dia.

O espaço físico destinado à oficina de Artes Visuais era amplo e equipado com os materiais necessários para a realização das atividades. A sala se encontrava no subsolo da escola e seus maiores inconvenientes eram a pouca circulação de ar e a pouca luminosidade natural, provenientes do tamanho reduzido das janelas (APÊNDICE A, Figura 3).

4.4 A estratégia da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos pelo presente trabalho, fizemos uso de uma estratégia de pesquisa que se dividiu em **duas fases** principais. A **primeira fase** caracterizou-se por um caráter mais amplo, tendo a observação como principal instrumento. Nela objetivamos identificar, utilizando os critérios de novidade e valor⁹, as expressões da criatividade em diferentes atividades lúdicas realizadas no espaço do VA, bem como os elementos contextuais que participam dessas expressões. A **segunda fase**, por sua vez, mais específica, constituiu-se pela realização de dois estudos de caso com crianças cujas expressões criativas haviam nos chamado a atenção na primeira fase. Com esses estudos, nosso objetivo fundamental foi identificar os elementos da subjetividade individual que estavam relacionados à expressão da criatividade dessas crianças.

Segundo a concepção epistemológica e metodológica de González Rey (2005), é fundamental que se crie o que o autor denominou de **cenário da pesquisa** entendido como a fundação do espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que estará orientado a promover o envolvimento dos participantes. Como afirma o autor:

É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 83).

Em um prévio trabalho de consultoria (HOYER; MITJÁNS MARTÍNEZ, não publicado) fizemos uma caracterização preliminar do espaço lúdico Vivendo e Aprendendo (VA), já citado no item anterior, descrevendo detalhadamente cada uma de suas partes (espaços e oficinas) e analisando a percepção dos professores, direção pedagógica, pais e alunos acerca desse espaço que é considerado uma inovação educacional. Esse trabalho, que iniciou com a apresentação da pesquisadora a todos os

⁹ Como afirmamos no primeiro capítulo, o critério do “novo” é considerado em relação ao próprio sujeito que cria, ou seja, aquilo que para ele é novo, mesmo que esse seu produto criativo (que pode ser uma ideia ou conjunto delas, uma solução de um problema, um objeto, etc.) já tenha sido criado ou surgido em outros contextos, por outro sujeito, sem o seu conhecimento. Já em relação ao “valor”, na presente pesquisa não apenas levaremos em conta a valoração designada pelo outro ou mesmo a significância para a própria atividade lúdica, como também o valor da criatividade como impacto no desenvolvimento da criança.

membros da escola pela diretora pedagógica, exigiu observações semanais que duraram três meses (totalizando aproximadamente 56 horas de observações) e um constante diálogo com os professores e alunos, possibilitando-nos assim uma inserção no espaço. A convivência diária da pesquisadora e a sua participação em diversas atividades formais e informais realizadas na escola fez com que a sua presença passasse a ser comum, já estando plenamente integrada no grupo antes de iniciar a pesquisa de campo e construindo, assim, o cenário de pesquisa.

A seguir detalharemos cada uma das fases da pesquisa, caracterizando os sujeitos que delas participaram e os instrumentos utilizados, para que se possa ter uma melhor compreensão dos passos metodológicos seguidos.

4.4.1 Descrição da primeira fase: estudo geral

Objetivando identificar expressões da criatividade infantil em atividades lúdicas e os elementos contextuais que participam nesse processo, iniciamos a primeira fase da pesquisa realizando observações das atividades de cada um dos espaços e oficinas constituintes do Vivendo e Aprendendo (VA) em um caráter mais geral. Foram realizadas dez observações iniciais, sendo uma a cada dia com duração de 140 minutos divididos em 70 minutos no grupo dos alunos de 4º e 5º anos e 70 minutos no grupo dos de 1º, 2º e 3º anos, totalizando assim aproximadamente 24 horas.

A partir dos indicadores levantados, passamos a focar nossas observações nos espaços e oficinas onde havíamos identificado uma maior quantidade de expressões criativas, que foram as oficinas de Artes Visuais e Artes Cênicas e o espaço de Brincadeiras de Criança, como já citamos anteriormente. Nessa primeira fase da pesquisa, totalizamos aproximadamente 12 horas de observações na oficina de Artes Visuais, 16 horas na oficina de Artes Cênicas e 14 horas no espaço de Brincadeiras de Crianças. A escolha de onde a observação seria feita a cada dia dependia da atividade que fosse desenvolvida, especialmente relativo às oficinas, ou pela quantidade de crianças presentes.

Igualmente nessa primeira fase, visando gerar indicadores de elementos contextuais, observamos quatro reuniões da direção pedagógica com todos os professores da escola cujo foco principal de discussão foi o VA. A primeira e a segunda reuniões tiveram por finalidade discutir os objetivos gerais do VA, os específicos de cada oficina e espaço e as atribuições dos docentes, que haviam sido construídos coletivamente em um momento anterior. Já na terceira e na quarta foi discutida a questão

da mediação dos professores e de como ela estava sendo feita para que os objetivos gerais estivessem sendo cumpridos. Cada reunião durou aproximadamente três horas.

Os sujeitos participantes dessa primeira fase da pesquisa, assim como os instrumentos utilizados serão abordados nos próximos tópicos. É importante ressaltar que especialmente com essas observações realizadas cumprimos boa parte dos objetivos propostos para essa pesquisa, principalmente aqueles que se referem à identificação e análise das formas de expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas e à identificação de elementos contextuais que participam dessa expressão criativa dos alunos.

4.4.1.1 Participantes

Nessa primeira fase tivemos como sujeitos participantes os alunos do turno matutino, do 1º ao 5º anos, que totalizavam 359 crianças. Focamos nossas observações nos espaços e oficinas frequentados por esses alunos, observando-os em grupos, com o objetivo de identificar expressões da criatividade. A partir dessa identificação, pré-selecionamos sete crianças cujas expressões tivessem nos chamado a atenção e que assim pudessem ser interessantes para a realização dos estudos de caso na segunda fase da pesquisa, sendo elas: duas do 1º ano, uma do 3º ano e quatro do 4º ano.

Consideramos que os professores foram igualmente participantes nessa primeira fase por terem nos proporcionado informações relevantes para o problema de pesquisa, especialmente relativo aos elementos contextuais que participam das expressões criativas.

4.4.1.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nessa primeira fase da pesquisa foram a **observação**, as **dinâmicas conversacionais** e a **análise documental**.

A **observação** tem sido largamente utilizada em pesquisas qualitativas que possuem como foco de estudo os fatos ou comportamentos que ocorrem em um determinado contexto ou instituição (VIANNA, 2007), trazendo descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos nesse contexto próprio em que se encontram.

Algumas vantagens da observação foram citadas por diversos autores. Entre essas, ressaltamos a de Selltiz et al. (1967 apud VIANNA, 2007) e Rummel (1972) que afirmam que a observação permite o registro do comportamento simultaneamente à sua ocorrência espontânea, ou seja, no ato e no momento exatos. Outra vantagem citada por Rummel, igualmente importante, refere-se ao fato de a observação ser o meio mais direto

de estudar uma ampla variedade de fenômenos, pois há muitos aspectos do comportamento humano (os não verbais, por exemplo), que não poderiam ser estudados satisfatoriamente de outra maneira.

Dentre as diferentes concepções de observação apresentadas pela literatura científica, assim como as diferentes posturas que o pesquisador como observador poderá assumir, o tipo de observação que mais se aproxima àquela utilizada por nós foi a observação participante conceituada por Rummel (1972). O autor afirma que o observador participante comumente convive ou compartilha das atividades do grupo em estudo e, uma vez que estabelece uma relação favorável com esses, é capaz de realizar observações que teria menos probabilidade de fazer se fosse um “estranho” ou não-participante. Consideramos, portanto, a nossa observação como participante igualmente pelo fato de, em alguns momentos da observação, ter havido participação nossa em atividades por convite de alunos ou do professor regente da oficina, e por ter existido um diálogo com os alunos após determinadas expressões, com o intuito de averiguar se aquela expressão poderia ser considerada criativa pela sua novidade ou se o sujeito estava imitando algo que tinha visto anteriormente.

É importante ressaltar que a tentativa em neutralizar possíveis influências que a nossa presença poderia ocasionar nos comportamentos habituais das crianças ocorreu ainda na criação do cenário de pesquisa especialmente com o trabalho de consultoria realizado (caracterização do VA), como já afirmamos anteriormente. Esse trabalho prévio permitiu que, na época das observações, já fôssemos conhecidos pelos alunos e membros da escola e já estivéssemos integrados naquele espaço. Comparativamente, não detectamos diferenças entre os comportamentos na época da caracterização e na época das observações para a presente pesquisa. Sendo assim, podemos inferir que a pesquisadora era percebida pelos alunos como mais outro ser social presente no espaço, como eram os professores e assistentes.

Para as observações, elaboramos um roteiro (APÊNDICE B) com alguns elementos a serem observados, analisados e descritos visando cumprir os objetivos referentes à identificação das formas de expressão da criatividade e dos elementos contextuais que participam dessa expressão, que foram propostos nessa pesquisa. Os elementos do roteiro de observação, no entanto, não se fecharam em si mesmos, pois estávamos abertos a novos que poderiam surgir, uma vez que concebemos o instrumento como um indutor de informações que ganham sentido no decorrer da pesquisa, na geração de indutores relevantes.

Entre esses elementos observados, analisados e descritos estão: o tipo de atividade lúdica em que se deu a expressão, os elementos contextuais relacionados à expressão (espaço físico, relações aluno-objeto, aluno-aluno, aluno-professor, entre outros), as verbalizações presentes, possíveis formas de resolução de situações-problema apresentadas e a expressão criativa propriamente dita (ou seja, a expressão de “novidade” é de qual tipo, sobre o quê? E a geração de indicadores de valor para o indivíduo ou para o grupo), que permeia e está diretamente relacionada a todos os elementos anteriormente citados. É importante ressaltar que nem todos esses elementos foram observados nas expressões, como por exemplo, as situações-problema e as verbalizações que nem sempre surgiram.

As **dinâmicas conversacionais**, por sua vez, foram utilizadas na primeira fase com o objetivo de auxiliar na compreensão e identificação da expressão criativa do sujeito, de gerar indicadores de sentidos e significados produzidos na expressão criativa e dos elementos contextuais que participam da expressão. Essas dinâmicas conversacionais são consideradas instrumento de pesquisa por serem responsáveis pela produção de um tecido de informação. Segundo González Rey (2005) as conversações poderão ser planejadas ou não (ou seja, informais), integrando em uma dinâmica de conversação o pesquisador e o pesquisado com certa neutralidade e autenticidade.

Já em relação à **análise documental**, considerando documento qualquer registro escrito que pode ser usado como fonte de informação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002), a utilizamos como instrumento nessa primeira fase da pesquisa objetivando gerar indicadores sobre os elementos contextuais que pudessem estar participando na expressão da criatividade das crianças. Para isso, analisamos os planejamentos dos professores do VA das duas oficinas observadas - Artes Visuais e Artes Cênicas - e os questionários respondidos pelos professores em uma das reuniões com a coordenação pedagógica que observamos. Nesse questionário foi pedido para descreverem situações em que haviam mediado (ou sentido dificuldade para mediar) para que as crianças: “estabelecessem relações interpessoais respeitadas e colaborativas; exercitassem a capacidade de fazer escolhas, explicando-as e assumindo as respectivas responsabilidades; expressassem sua imaginação e criatividade”. O desenvolvimento dessas capacidades, recursos subjetivos e formas de ação fazem parte do objetivo essencial (geral) do VA, como já citamos anteriormente.

Sabemos, no entanto, que identificar expressões criativas por meio de produções do sujeito (seja de uma ideia ou conjunto delas, de uma solução de um problema, um objeto, etc.) será apenas um dos aspectos para a compreensão desse processo

complexo, heterogêneo e multifacetado que é a criatividade e que, portanto, não refletirá toda a sua especificidade e singularidade. Sendo assim, compreendendo a criatividade como processo da subjetividade humana e visando identificar os elementos da subjetividade individual que estão relacionados com essa expressão, na segunda fase da pesquisa realizamos estudos de caso com sujeitos que resultaram interessantes para o estudo em questão, que detalharemos a seguir.

4.4.2 Descrição da segunda fase: os estudos de caso

Devido à complexidade e singularidade características da criatividade como um processo da subjetividade humana, o **estudo de caso** assume-se como o mais adequado para a realização de pesquisas que buscam se aprofundar nesse fenômeno psicológico, como ressalta Mitjáns Martínez (1997, p. 124). Segundo a autora:

Os estudos de caso referem-se à análise intensiva de um grupo (geralmente reduzido) de sujeitos, com base em um conjunto de técnicas e instrumentos que buscam um aprofundamento na determinação psicológica da criatividade.

Ressaltando um dos princípios da epistemologia qualitativa, adotada na presente pesquisa, que pressupõe o singular como fonte legítima do conhecimento científico, González Rey (2002) afirma que a relevância de um estudo de caso se dá por acumular evidências únicas e essenciais para a produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual. Nesse sentido, portanto, focalizando essencialmente no sujeito para explorar os elementos subjetivos individuais que estão relacionados com a sua expressão da criatividade, e buscando assim compreender esse fenômeno complexo, realizamos dois estudos de caso.

Para a construção da informação, nos abarcamos em uma grande diversidade de instrumentos utilizados com cada aluno em sessões individuais, sendo essa igualmente uma característica do estudo de caso, que serão descritos a seguir. As sessões ocorriam no período do VA, não prejudicando as demais atividades escolares, e duravam 35 ou 70 minutos cada, o equivalente a um ou dois momentos do VA. A duração de cada sessão dependia do interesse do aluno em se manter na atividade proposta pela pesquisadora ou em voltar para o VA, tendo sido deixado a critério do mesmo fazer essa escolha.

4.4.2.1 Participantes

A partir das observações da primeira fase da pesquisa, escolhemos para a realização dos estudos de caso nesta segunda fase alunos que se destacaram por suas expressões criativas, seja pelo seu produto ou pelas ideias apresentadas.

Para a seleção definitiva dos alunos com quem trabalharíamos mais intensamente, levamos em conta o grau de interesse em participar da pesquisa, a proximidade destes com a pesquisadora para facilitação do diálogo e a autorização dos pais, que receberam uma carta com informações sobre o que consistia a pesquisa por nós redigida e enviada pela diretora pedagógica da escola (APÊNDICE C) e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Dos sete pré-selecionados na primeira fase da pesquisa, escolhemos dois para serem participantes dos estudos de caso: Carlos de nove anos e Jason de dez anos¹⁰.

No Quadro 3 descrevemos as sessões realizadas individualmente na ordem em que ocorreram, suas durações e os instrumentos utilizados que serão detalhados no tópico seguinte.

Quadro 3 - Sessões realizadas com os participantes dos estudos de caso

CARLOS
1ª sessão (35 minutos): conversa informal na oficina de Artes Visuais
2ª sessão (35 minutos): elaboração do projeto de sucata representando a si mesmo (“Eu por eu mesmo”) e dinâmica conversacional sobre gostos, rotina, o que mais faz em casa, etc
3ª sessão (35 minutos): Completamento de frases (1ª parte) realizado oralmente
4ª sessão (35 minutos): instrumento “O melhor e o pior menino” e continuação da sucata
5ª sessão (35 minutos): instrumento “Tudo a ver e nada a ver”
6ª sessão (35 minutos): Completamento de frases (2ª parte) em forma de jogo
7ª sessão (35 minutos): instrumento “Fotografando minha Vida”: conversa sobre as fotografias escolhidas e tiradas
8ª sessão (35 minutos): finalização da sucata e exploração da autoavaliação – descrição de si mesmo após o término do projeto
Entrevista com os pais (3 horas)
Entrevista com a professora do Liceu (30 minutos)
Entrevista com o professor de Artes Visuais – VA (50 minutos)
Análise documental: relatório de Avaliação Diagnóstica, Boletim dos 3 Bimestres, pasta de produções de textos, outras tarefas escolares
Observação em sala (2 horas e meia)
JASON
1ª sessão (70 minutos): instrumento “Tudo a ver e nada a ver”
2ª sessão (70 minutos): instrumento “Fotografando minha Vida”: conversa sobre as fotografias escolhidas e tiradas
3ª sessão (35 minutos): instrumento “O melhor e o pior menino”
4ª sessão (35 minutos): dinâmica conversacional sobre a sucata que fez em casa representando a si mesmo - “Eu por eu mesmo”- e exploração da autoavaliação
5ª e 6ª sessões (35 minutos cada): Completamento de frases em forma de jogo (“Nascimento das Frases”)
Entrevista com o pai (60 minutos)
Entrevista com a mãe (90 minutos)
Entrevista com a professora do Liceu (30 minutos)
Entrevista com o professor de Artes Visuais – VA (50 minutos)
Análise documental: boletim dos 3 Bimestres, pasta de produções de textos, outras tarefas escolares.
Observação em sala (2 horas e meia)

¹⁰ Os nomes das crianças são fictícios e foram escolhidos pelas mesmas.

4.4.2.2 Instrumentos

Para a identificação dos elementos subjetivos individuais relacionados com a expressão criativa, fizemos uso de diversos instrumentos que foram adaptados ou criados por nós para estimular a expressão das crianças. Percebemos que os instrumentos que tradicionalmente são utilizados para gerar indicadores sobre elementos da subjetividade, segundo a epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005), pouco estimulariam as crianças e talvez inviabilizassem uma análise precisa. Portanto, com o intuito de promover um envolvimento na atividade para que maiores recursos subjetivos fossem mobilizados, utilizamos como instrumentos atividades para os quais as crianças possuíam uma maior motivação.

Por meio desses instrumentos buscamos fundamentalmente explorar elementos subjetivos tais como: motivações, autoavaliação, conflitos, valores, elementos funcionais (flexibilidade, individualização da informação que gera uma postura ativa), entre outros possíveis elementos da configuração criativa e do sujeito concreto. É importante ressaltar também que o caráter aberto característico dessa epistemologia nos permitiu criar alguns instrumentos, abandonar outros no processo e usá-los em sequências e formas diferentes no trabalho com cada sujeito.

Nessa segunda fase, portanto, os instrumentos foram: **dinâmicas conversacionais**, **entrevistas semiestruturadas** com pais e professores do Liceu e do VA, **análise documental** das produções dos alunos, **observação** em sala de aula e em outras atividades da escola, **completamento de frases** com adaptações e modificações do original proposto por González Rey e Mitjans Martínez (1989), além dos instrumentos que elaboramos com as seguintes denominações: **“Eu por eu mesmo”**, **“O melhor e o pior menino”**, **“Nada a ver e tudo a ver”** e **“Fotografando a minha vida”**.

As **dinâmicas conversacionais**, já conceituadas anteriormente, serviram para a produção de um tecido de informação ao gerarem indicadores dos elementos da configuração subjetiva de cada sujeito, assim como dos elementos contextuais que podem ter participado das expressões criativas. Essas dinâmicas foram utilizadas em todo percurso da pesquisa, sendo que nessa segunda fase as utilizamos especialmente em momentos informais com as crianças, pais, professores e outros funcionários da escola.

As **entrevistas semiestruturadas** igualmente serviram como importante forma de diálogo entre a pesquisadora e os pais, professores do Liceu e do VA com o objetivo de gerar indicadores dos elementos das configurações subjetivas dos sujeitos pesquisados e dos elementos contextuais familiar e escolar.

A entrevista com os pais (APÊNDICE E), que foi realizada separadamente (pai separado da mãe) no caso do Jason (a nosso pedido) e junto no caso de Carlos (por uma demanda dos próprios pais), teve como eixo a história de vida pessoal e escolar da criança e da família. Esse diálogo com os pais nos permitiu compreender o contexto familiar no qual o sujeito se encontra, investigando sobre as relações interpessoais, atividades desenvolvidas em casa, percepção de cada pai acerca do seu filho, entre outros aspectos.

As entrevistas com as professoras do Liceu (APÊNDICE F), por sua vez, tiveram como eixo a história de vida do sujeito pesquisado na escola, dialogando sobre suas produções, relações interpessoais, comportamentos, percepção do professor em relação ao aluno, entre outros. Já com os professores do VA concentramos o diálogo na percepção do mesmo em relação ao sujeito pesquisado, especialmente naquele que se expressou criativamente em atividades de sua oficina (Carlos e Jason em Artes Visuais) e na sua conceituação de aluno criativo no seu espaço (APÊNDICE G).

Outro instrumento utilizado foi a **análise documental**. Analisamos produções textuais e outras atividades feitas em sala de aula, assim como as avaliações escolares dos alunos - boletim escolar e boletim de desempenho do VA. A análise das produções objetivou gerar indicadores de criatividade em outros tipos de atividades e verificar outros interesses e motivações. Já com a análise das avaliações visávamos gerar indicadores de elementos contextuais, analisando também como esses alunos eram vistos pelos professores, especialmente no boletim do VA.

Para igualmente gerar indicadores de criatividade em outras atividades escolares, assim como de elementos contextuais que podem estar participando dessas expressões e de elementos da configuração subjetiva dos participantes da pesquisa, realizamos **observações** em sala de aula e em outros momentos da rotina escolar, como na hora da entrada, saída e hora do lanche. Focamo-nos especialmente em observar os diversos comportamentos dos alunos e como estabeleciam as relações interpessoais.

O **completamento de frases**, por sua vez, elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) como diagnóstico de personalidade, nos permite uma construção dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos que caracterizam as configurações subjetivas do sujeito estudado. Segundo González Rey (2005), esse instrumento tem como objetivo emergir indicadores sobre sentidos subjetivos e podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas sobre os quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente, explorando assim sua subjetividade individual (sujeito e personalidade).

Para que os sujeitos da pesquisa pudessem se expressar em relação ao nosso objeto de estudo e para adaptar o instrumento à faixa etária com o qual trabalhamos, retiramos algumas frases do complemento original (frases 4, 10, 12, 15, 16, 18, 21, 25, 35, 40, 43, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 66, e 70 de GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989), incluímos outras (frases 4, 8, 12, 14, 19, 21, 23, 14, 31, 36, 39, 42, 47, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 72 do APÊNDICE H) e mudamos a forma de escrita daquelas que achamos difícil para a compreensão das crianças (como as frases 23, 30, 31, 49 e 67 do complemento original).

Para conseguirmos usar esse instrumento, que originalmente é um indutor escrito, com crianças com desinteresse pela escrita, decidimos adaptar o mesmo para um formato de jogo. Com cada aluno procedemos de forma diferenciada, seguindo os seus interesses, gostos e solicitações. Com Carlos, aproveitamos enquanto ele estava trabalhando em um dos seus projetos de sucata para completar uma parte das frases oralmente. O restante das frases foi completado por meio do jogo em dois dias distintos, sendo que no segundo dia as regras foram modificadas a pedido do aluno. Já com Jason, as 72 frases foram incluídas em uma só rodada do jogo e completadas em duas sessões.

O jogo que denominamos “Nascimento das frases” (APÊNDICE H, Figura 4) teve como materiais 24 ovinhos numerados e organizados em 4 fileiras e diversos objetos/brinquedos de plástico em miniatura, tais como: 18 animais diferentes (insetos, dinossauro, peixe, aves, animais da selva, entre outros), árvore, flor, automóveis (calhambeque, fusca, caminhão de bombeiro), avião, navio, skate, ferramentas (chave de fenda, martelo, chave inglesa, etc), bonecos (3 super-heróis, um menino e uma menina andando de patinete, um sorveteiro), um mini livro, computador, edifícios (escola, casa, fábrica, hospital), soldadinhos de chumbo, totalizando 50 objetos a serem escolhidos. Buscamos a maior diversidade possível para que as crianças pudessem ter opções de objetos/brinquedos que fossem representativos.

Dentro de cada ovo colocamos as frases a serem completadas podendo ter de uma até quatro frases, com a exceção de dois ovos que tinham dentro as mensagens: “Vale uma troca” e “Devolver um objeto”. Ao término do complemento das frases de cada ovo, o aluno deveria escolher um objeto/brinquedo dentre os que citamos anteriormente justificando o porquê da sua escolha. Objetivamos com isso gerar indicadores de elementos da configuração subjetiva do sujeito, observando também como suas escolhas eram feitas e quais eram os seus principais interesses e gostos.

O instrumento que denominamos **“Eu por eu mesmo”** teve como objetivo a exploração da autoavaliação. Elaboramos a atividade levando em consideração os

interesses e principais motivações dos sujeitos. Sendo assim, com Carlos e Jason, de 9 e 10 anos respectivamente, propusemos que se auto representassem utilizando objetos de sucata. Carlos confeccionou o seu projeto em três sessões individuais, utilizando os materiais disponíveis na escola (APÊNDICE I, Figura 5). Jason, por sua vez, confeccionou o seu no laboratório de conserto de aparelhagens elétricas, onde seu pai trabalha. Ele escolheu cada uma das partes, montou e pediu para o seu pai soldá-las (APÊNDICE I, Figura 6). A partir dessas produções, fizemos algumas perguntas que pudessem gerar indicadores sobre autoavaliação, pedindo para que os participantes descrevessem seus projetos, explicassem porque eles os representavam, que se autodescrevessem, ressaltando as principais características, pontos fortes e fracos, comportamentos, possíveis mudanças, entre outros eixos abordados.

No instrumento intitulado **“O melhor e o pior menino”** objetivamos gerar indicadores de elementos da configuração subjetiva dos participantes, especialmente relativo aos sistemas de valores. Esse instrumento consistia em uma imagem (APÊNDICE J, Figura 7) de uma escada com degraus enumerados de 1 a 10 com uma criança no 1º degrau e outra no 10º. Aquela que estava no 1º degrau, portanto na parte mais baixa da escada, era considerada a pior criança. Já a que estava no 10º degrau, parte mais alta, era considerada a melhor criança. Pedimos então para que os participantes descrevessem como eram ambas, a melhor e a pior, que tipo de comportamento cada uma tinha, suas habilidades, gostos, interesses, atitudes, entre outros. Após essa dupla descrição, solicitávamos que o participante se posicionasse em um dos degraus daquela escada. A partir do posicionamento, indagávamos o porquê de estar mais próximo da melhor/pior, quais as habilidades, gostos, interesses e atitudes que tinham em comum para estar mais próximo de uma e mais distante da outra.

Assim como os demais, o instrumento **“Tudo a ver e nada a ver”** (APÊNDICE K), elaborado por nós, objetivou gerar indicadores de elementos subjetivos dos sujeitos pesquisados que pudessem estar relacionados com as suas expressões criativas. Para isso selecionamos um total de 57 imagens. Nelas continham situações (tanto de conflito quanto de harmonia) dos contextos escolar e familiar, abarcando atividades e relações intrapessoais específicas desses contextos, além de situações diversas com atividades lúdicas e outras imagens de crianças expressando alegria, tristeza, raiva, tédio, dúvida, entre outros. Após a análise das situações contidas nas figuras, solicitamos ao sujeito participante que selecionasse aquelas que tivessem “tudo a ver” com eles e as que tivessem “nada a ver” e as agrupassem. A partir de cada figura escolhida, explorávamos o porquê de ser tão parecido ou tão diferente com ele ou de com o que vivencia. Ao final

de tudo, pedimos então para o aluno escolher a figura que mais tivesse a ver e a que menos tivesse a ver dentre todas as escolhidas.

No instrumento denominado “**Fotografando minha vida**” (APÊNDICE L) entregamos uma máquina fotográfica analógica para Carlos e Jason e pedimos que tirassem fotos que representassem o que mais e menos gostavam de fazer, os seus espaços, jogos, brinquedos e/ou objetos prediletos, criações que tenham tido orgulho de fazer e do que mais quisessem fotografar. Além disso, solicitamos que trouxessem fotos de pessoas mais significativas para cada um. Com as fotos reveladas (impressas) em mãos, pedimos que o aluno descrevesse cada uma e justificasse a escolha. Nesse instrumento objetivamos igualmente gerar indicadores de elementos subjetivos.

Gostaríamos de reafirmar, portanto, que todos os instrumentos utilizados e elaborados tiveram como objetivo provocar a expressão do outro, facilitando uma abertura de diálogo e constituindo-se em uma via de produção de informação (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005). A seguir descreveremos como a análise da informação foi realizada.

4.5 Análise da informação

A análise da informação na epistemologia qualitativa de González Rey (2005), adotada na presente pesquisa, não se constituiu como um momento posterior ao de obtenção da informação, mas sim no decorrer da própria investigação. A pesquisa é entendida por essa epistemologia não apenas pela coleta de dados, mas pela produção de pensamento, ideias novas, modelos, enriquecendo as construções do pesquisador e, possivelmente, os próprios marcos teóricos da teoria assumida.

Alguns princípios do processo de construção e análise da informação foram por nós assumidos, tais como: a relevância de informações imprevistas e informais que se apresentaram no curso do momento empírico, a produção de ideias como momento indissociável do momento empírico e a geração de problemas e hipóteses de acordo com o curso singular dos sujeitos no processo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002). Essas características definem a lógica que direciona o processo de construção e análise da informação de forma aberta e flexível, denominada de lógica configuracional. Dentro dessa lógica, há ainda o conceito de indicador se opondo a dos dados objetivos, sobre o qual González Rey (2002, p. 62) afirma:

Quando nos referimos à construção procedente da informação do momento empírico, não nos referimos simplesmente ao acúmulo de dados produzidos nessa instância, mas às ideias, conceitos e construções que se integram de forma indissolúvel dentro da produção de informação empírica, o que faz com que trabalhem mais com

indicadores que com dados compreendidos como entidades objetivas provenientes do objeto.

Os indicadores, portanto, como “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.112), foram sendo gerados no momento empírico e ganhando um sentido teórico e interpretativo a partir das nossas construções. Esses indicadores nos permitiram formular ou retificar hipóteses e, a partir dessas, planejar novos instrumentos e diálogos posteriores, analisando a informação a partir desse processo recursivo e inter-relacionando os indicadores antecedentes com os subsequentes até chegar a uma construção final. Nesse sentido, portanto, a pesquisadora assumiu um caráter ativo nessa construção e interpretação das informações em todo o percurso da pesquisa empírica.

No capítulo seguinte apresentaremos os resultados dessa análise realizada no decorrer da investigação, trazendo assim alguns exemplos do material empírico que nos auxiliou na construção das informações.

CAPÍTULO V. Resultados e Discussão

Com o intuito de analisar e discutir as informações encontradas na pesquisa de campo, dividimos o presente capítulo em três partes.

Na primeira parte apresentaremos as principais expressões da criatividade observadas, assim como os elementos contextuais que participam dessas expressões, visando, portanto, responder aos dois primeiros objetivos específicos, que são: (a) identificar e analisar as formas de expressão da criatividade infantil em algumas atividades lúdicas; e (b) identificar elementos contextuais que participam da expressão da criatividade das crianças.

Já na segunda parte, com o intuito de responder fundamentalmente ao terceiro objetivo específico – (c) identificar elementos da subjetividade individual relacionados com a expressão da criatividade - discutiremos os dois estudos de casos realizados. Em cada um deles iniciaremos pela apresentação do participante, passando para a análise da expressão da sua criatividade, dos elementos contextuais que participam dessa expressão e dos elementos da subjetividade individual que estão relacionados a ela. Por último, após a discussão de cada um dos casos, faremos uma análise integrativa, relacionando os resultados com o referencial teórico por nós assumido e pela produção científica que revisamos anteriormente.

A partir das discussões realizadas, na terceira parte finalizaremos com uma análise conclusiva do que foi abordado nas duas primeiras partes do capítulo com o intuito de responder ao objetivo geral da presente pesquisa que é: compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental.

5.1 Análise e discussão geral da criatividade nas atividades lúdicas e dos elementos contextuais que participam da sua expressão

5.1.1 Expressões da criatividade

Assumimos que a expressão da criatividade se dá pela produção de algo novo e de valor, mesmo que esses dois critérios sejam considerados em relação com o próprio sujeito que cria (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009; MOZZER, 2008; AMARAL, 2006; RUSS, 1996; AMABILE, 1989; entre outros). A partir das observações de

algumas atividades lúdicas¹¹ e de dinâmicas conversacionais com as crianças para fins de verificação da criatividade, identificamos um conjunto de expressões que serão descritas a seguir e que foram agrupadas em quatro categorias: **a)** Mudanças de regras dos jogos ou das atividades propostas; **b)** Nova utilização dos objetos ou inserção de novos elementos no brincar; **c)** Criação de novas brincadeiras; **d)** Projetos de sucata; **e)** Elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas; **f)** Resolução de problemas nas atividades lúdicas.

a) Mudança de regras dos jogos ou das atividades propostas

Observamos que um dos tipos de expressão da criatividade referiu-se à modificação das regras originais do jogo ou da atividade proposta pela professora. Para exemplificação, descreveremos a seguir as expressões:

■ **Observação 1:** Quatro alunos do 1º ano participavam de uma competição de corrida de carrinhos em uma pista de autorama. A regra tradicional do jogo diz que todos deveriam sair de uma mesma posição e, após certa quantidade de voltas (a ser estabelecida entre os jogadores), o primeiro que passasse pela linha de chegada ganhava. No entanto, uma das alunas do 1º ano, para dar a impressão de que ela estava ganhando, retirava o seu carrinho da pista e só o recolocava na frente dos demais quando se aproximavam da linha de chegada. Os demais alunos começaram a fazer o mesmo e a regra do jogo passou a ser: quem mais rapidamente colocava o carrinho na frente dos outros e passasse pela linha de chegada, independentemente do número de voltas, ganhava. Ao questionarmos à aluna se ela havia visto ou feito em algum outro momento ou lugar o que observamos, ela afirmou que não. A sua ideia, portanto, que culminou na mudança de regra do jogo, foi nova e valorada pelos demais colegas, que passaram a copiá-la.

■ **Observação 52:** Um dos alunos do 4º ano inventou uma nova regra para o jogo de Xadrez. A partida se desenvolve como prevê o jogo original. A diferença reside no fato de que a partida termina quando todas as peças são atacadas e não apenas o rei. Se o jogo for interrompido antes de terminar, contam-se os pontos conquistados, sendo que a eliminação do rei vale 1000 pontos e a da rainha vale 500 pontos. O aluno afirmou que essa maneira de jogar foi uma criação sua, denominando-a “Morte Súbita”. Quem nos chamou a atenção para essa expressão da criatividade foi seu colega, que considerou essa forma como muito mais divertida do que a tradicional.

¹¹ Elaboramos um quadro com o resumo de todas as observações realizadas e o incluímos como apêndice M.

■ **Observação 9:** Nessa observação tivemos um exemplo de uma ideia criativa dada por uma aluna que modificou a atividade proposta pela professora da oficina. Inicialmente, a atividade constituía-se da encenação de uma história de contos de fadas que seria apresentada para a escola, conforme havia sido planejado com a coordenação, por acreditarem que, pelo tempo que tinham, seria mais fácil dramatizar uma história já pronta ao invés de criar uma nova. No entanto, uma das alunas do 4º ano foi além do comando da professora e sugeriu que elaborassem uma nova história unindo princesas de vários contos diferentes. A ideia foi aceita e valorada por todos. A primeira elaboração dessa história teve como denominação “Deu a louca no mundo mágico”.

As mudanças de regras anteriormente descritas ocorreram fundamentalmente para tornar a atividade mais lúdica, tal como identificamos nas observações 52 e 9, e para um benefício próprio, como ocorreu na observação 1.

b) Nova utilização dos objetos ou inserção de novos elementos no brincar

A nova utilização dos objetos, assim como a inserção de novos elementos no brincar, foram consideradas como expressões da criatividade pela sua novidade e valor para a criança e/ou para a própria brincadeira, como constatado nas observações seguintes:

■ **Observação 2:** Para a brincadeira de corrida de carros, um dos alunos do 1º ano utilizou o controle do autorama como um “fornecedor de energia imaginária”. Cada vez que passava o controle por todo o carro afirmava que esse ganhava mais energia. Seus amigos, entusiasmados com o que haviam visto, decidiram imitá-lo, achando que depois disso o carro corria mais rápido. Ainda utilizando um controle, esse mesmo aluno colocou-o atravessado no meio da pista, servindo de barreira para os carros, que se chocavam com o controle e eram lançados para fora da pista. Esse novo elemento serviu de divertimento para todos os demais participantes, que tentavam ultrapassar com seus carros tal barreira.

■ **Observações 4 e 5:** Em uma brincadeira de faz-de-conta, para representar o dinheiro, um aluno do 1º ano decidiu utilizar bolinhas de gude. Apesar de ser de um nível mais baixo, tal substituição pode ser considerada uma expressão da criatividade, uma vez que foi nova para o sujeito e serviu de aporte para que a brincadeira pudesse continuar. O mesmo aconteceu na observação 5 em que óculos foram utilizados como legumes da sopa, servida nos chapéus, que por sua vez representaram os pratos. Essa substituição foi feita por alunas do 4º ano que utilizaram tais objetos como suporte a uma encenação da oficina de Artes Cênicas. Brougère (1998b, 2008) afirma que o brinquedo

poderá assumir diferentes funções e representatividade dentro da própria brincadeira, servindo de suporte da representação, uma vez que poderá substituir objetos reais, tal como identificamos nessas observações.

■ **Observação 6:** Na oficina de Artes Cênicas, um aluno do 1º ano criou uma cabana utilizando como apoio um cabideiro em uma extremidade e em outra a barra de ferro da tenda. Entre ambos, o aluno jogou vários panos construindo, assim, a cabana, que motivou a criação de uma história que foi denominada “A Casinha dos Bichinhos”. A construção da cabana, auxiliada e incentivada pela professora da oficina, estimulou todos os alunos a se inserirem na história e na encenação da mesma. Tal criação os agradou de tal forma que, em outro momento quando os alunos retornaram à oficina, solicitaram que a cabana fosse novamente montada, o que foi vetado pela professora pelo tempo reduzido para a atividade no dia.

■ **Observações 17 e 32:** No jogo de pingue-pongue, dois alunos do 3º ano substituíram a raquete e bola tradicionais por uma bola de basquete. As regras mantiveram-se, pois a bola deveria bater na mesa do adversário e ser lançada de volta. O jogador que não segurasse a bola depois que ela batesse no seu lado da mesa perderia ponto. Essa nova forma de jogar, com a substituição de objetos, foi criada por um desses alunos que afirmou nunca ter visto ou jogado daquela nova forma. Na observação 32 igualmente houve uma substituição nesse jogo, sendo que a raquete tradicional deu lugar à raquete de Badminton ou mão e a bola de pingue-pongue, à bola de tênis. As regras do jogo original se mantiveram.

■ **Observação 22:** Dois alunos do 4º ano utilizaram a peteca como uma bola. Enquanto um a jogava, o outro teria que defender com os pés na delimitação do quadrado que considerava como gol. Os alunos foram chamados à atenção, por possivelmente poderem se ferir. A professora então mostrou como jogar a peteca da forma tradicional, e os alunos seguiram seu ensinamento, interrompendo a brincadeira anteriormente criada.

■ **Observação 24:** Para brincar de pular elástico, eram necessários 3 participantes. Por não haver uma 3ª criança, uma das alunas do 3º ano prendeu o elástico em um dos bancos perto da casinha de brinquedos (dando uma nova utilidade para o assento) e solucionou seu problema de forma criativa.

■ **Observação 28:** Um novo elemento foi adicionado à tradicional brincadeira de pique-pega: um coelho de pelúcia igual a da personagem Mônica das histórias em quadrinho. Essa brincadeira foi denominada pelos alunos de Pique-Pega do Sansão. A aluna que tinha o Sansão (coelho de pelúcia) em mãos deveria pegar os outros, que a

chamavam de “Mônica dentuça”. Quem se encostasse no poste estava salvo, pois, segundo as alunas, o mesmo dava choque “de mentirinha” no Sansão.

■ **Observação 39:** Em uma brincadeira de pique-esconde entre alunos do 4º ano, um novo elemento fez parte: um pino de boliche, nomeado pelos alunos de “AAA”, que assumia tanto o papel de “pegar” os demais quanto de se esconder. Um aluno era eleito a cada rodada para ficar responsável por esconder o “AAA” assim como segurá-lo no momento em que era o “pegador”. Essa inserção do pino de boliche na brincadeira foi ideia de um dos alunos e pode assim ser considerada uma expressão da criatividade pela novidade e valor conferido por todos que estavam na brincadeira.

■ **Observação 45:** Na oficina do Circo, enquanto o professor acompanhava sua turma, uma aluna do 1º ano deu novos usos a objetos circenses. Os dois bastões presos com barbante de um brinquedo chamado Diabolo serviu para brincar de pular corda. Já um material de TNT virou uma “ponte” por onde subiu até chegar ao topo de um banco da tenda do Circo. Tal expressão da criatividade teve uma valoração para a própria aluna, que se sentiu estimulada em testar os objetos presentes no ambiente.

■ **Observação 54:** Na brincadeira observada, ao invés de uma bola, os alunos do 3º ano utilizaram um pneu para jogar futebol, algo que nunca haviam feito antes e que foi repetida inúmeras vezes posteriormente.

c) Criação de novas brincadeiras

A expressão da criatividade igualmente foi identificada na criação de novas brincadeiras. Entre as que observamos, descrevemos as seguintes:

■ **Observações 13 e 30:** Um aluno do 1º ano criou uma nova brincadeira utilizando as peças do jogo *War*. O objetivo era derrotar o exército inimigo - as peças pretas - e conquistar os “planetas” - que no jogo original são continentes. Todas as demais peças eram exércitos amigos. Cada carta do jogo que pegavam dizia qual “planeta” deveriam conquistar. Criavam histórias e cenários de guerra a partir das distribuições das peças do jogo. As peças inimigas eram colocadas na “câmara de congelamento”, que era uma caixa preta que tinha como tampa um saco com gelo dentro. Segundo um dos alunos, os soldados levavam cerca de duas horas para congelar. Não havia pontuação nem utilização dos dados, apenas a criação de um cenário de guerra, cujos acontecimentos eram narrados pelos jogadores a cada nova ideia dada. Na observação 30, os mesmos alunos incluíram mais um novo elemento: uma torre feita de caixas (do próprio jogo), empilhadas. Essa torre era equipada com canhões e soldados para proteger a bomba atômica. Observamos que tal maneira de brincar com as peças

dos jogos foi valorada pelos outros dois alunos que se juntaram à brincadeira e a repetiram diversas vezes depois disso.

■ **Observação 30:** Os mesmos dois alunos do 3º ano que utilizaram uma bola de basquete para jogar o pingue-pongue na observação 17 criaram um novo jogo denominado Pingue-Bola. Sem a presença da rede, a bola de basquete deverá deslizar na mesa e o adversário não pode deixá-la cair fora senão perde ponto. Um terceiro jogador se posiciona na lateral impedindo que a bola saia. Esse jogo tornou-se conhecido e começou a agregar cada vez mais alunos, como notamos em observações posteriores.

■ **Observação 43:** Uma aluna criou uma brincadeira que agregou muitos outros alunos. Com um rodo (de tamanho menor) cada jogador teria 3 tentativas para acertar um galho (parecido com um cipó) da árvore. A cada rodada novas estratégias iam sendo criadas e copiadas, como a de uma aluna que começou a utilizar o banco de concreto presente no espaço para dar impulso, pular e alcançar o galho com mais facilidade. Outro aluno foi além e utilizou a mesa de concreto que é ainda mais alta. Os próprios alunos se organizaram em fila e se mantiveram sentados esperando sua vez. O interesse de uma das professoras em saber como era a brincadeira estimulou ainda mais alunos a entrarem.

■ **Observação 50:** Dois alunos do 2º ano criaram um balanço utilizando um pneu e uma corda que passava por dentro desse pneu e era presa em dois postes de ferro. Cada um poderia se balançar por um tempo de 20 segundos, que era contado pelos demais participantes da brincadeira. Vários alunos se agruparam, atraídos pela criação, que permaneceu presa e foi utilizada por vários dias. Apesar de um balanço não ser uma novidade para os alunos, a forma como foi montado e arquitetado, segundo os seus criadores, ocorreu sem nenhuma imitação, pois nunca haviam visto um balanço como aquele, e sim de outros formatos.

■ **Observação 53:** A brincadeira se denomina “Cães Cegos” e foi criada por um aluno do 4º ano. Cada um elege qual cão será (um dos alunos com quem fizemos o estudo de caso, Carlos, era um Pastor Alemão por fora e um Pit Bull por dentro), e o cão-pegador deverá fechar os olhos e tentar pegar os outros, todos na cama elástica. Uma das estratégias assumidas pelo aluno acima citado era de ficar sentado, quieto, pois segundo ele quem estava na função pegador não o sentia, a menos que estivesse fazendo o “furacão” que se caracteriza por pular freneticamente, rodando e tentando pegar todos.

■ **Observação 54:** Alunos do 3º ano, entre eles os inventores do jogo pingue-bola já citados na observação 30, iniciaram várias brincadeiras utilizando pneus. Entre elas, a

que consideramos como uma expressão da criatividade a partir da dinâmica conversacional com os alunos, foi uma disputa por eles criada em que cada um deveria colocar o pneu no chão, pulá-lo três vezes, sair e colocá-lo a sua frente, sendo que ganhava o primeiro que cruzasse a linha de chegada onde o juiz estava.

d) Projetos de sucata

Observamos expressões da criatividade nas produções feitas na oficina de Artes Visuais especialmente na criação de projetos de sucata (materiais recicláveis), sejam pelos seus formatos, objetos utilizados ou mesmo pela originalidade da criação. Dentre essas citamos:

■ **Observações 27 e 37:** O foguete e o robô são os formatos mais usados para os projetos de sucata, geralmente feitos com caixas de papelão, latas ou garrafas de plástico. No entanto, na observação 37 constatamos uma grande diversidade de ideias e materiais utilizados, diferenciando-se dos formatos mais comuns, tais como: um robô feito de um disco de vinil e 2 CDs como olhos (aluno do 3º ano); um chapéu feito com um prato de papelão, fitas presas nas extremidades e uma tiara grudada nele, o qual foi usado na escola pela aluna do 3º ano que o criou e admirado pelas demais meninas; uma passarela “futurista” feita com latas, garrafas e caixas de ovos (aluna do 1º ano). Além desses, tiveram projetos, tais como: um bastão de mágica, feito por uma aluna do 4º ano utilizando várias latas de alumínio empilhadas; uma casa com asa de um aluno do 2º ano; um avião repleto de detalhes e com utilização diversa de materiais, feito por Carlos, com quem fizemos um estudo de caso (APÊNDICE N, Figura 8); e uma casa com chaminé e rodas, que segundo o aluno do 1º ano que o criou, virou um trailer (observação 27).

■ **Observações 7, 25 e 42:** Uma das expressões da criatividade que mais nos chamou a atenção foi a construção de um shopping feito com materiais de sucata (ver desenho do projeto inicial no APÊNDICE O, Figura 13). Sendo elaborado por alunos do 4º ano, nesse projeto haviam lojas parecidas com as tradicionais, assim como elementos novos, do imaginário das crianças. Algumas ideias de lojas surgiam a partir dos materiais encontrados, por exemplo: uma caixa de sabonete motivou a criação de uma loja de sabonete, o desenho de uma personagem chamada Pucca motivou a criação de uma loja de mesmo nome. O shopping possuía alguns espaços e regras não convencionais, como por exemplo: a única forma de descer do 2º para o 1º andar era por meio de um escorrega (tubo) que dava direto em uma piscina de bolinhas. As crianças deveriam descer de frente e aqueles que quebravam algum dente iam direto para o consultório do

dentista, que ficava ao lado da piscina. Para subir ao segundo andar, criou-se um elevador panorâmico, com mecanismo de subida elaborado por um dos alunos. Esse segundo andar foi concebido inicialmente para ser uma boate, mas depois virou a loja de sabonete ao ar livre. Havia também uma sauna e um Box onde as crianças tomariam banho. Na observação 42, o aluno do 4º ano que concebeu o projeto do shopping chamado Jason (com quem realizamos um dos estudos de caso) agregou mais um elemento à sua criação: uma favela. Para isso, criou em casa uma maquete feita de papel, com casas, ruas e uma fiação elétrica que, segundo o aluno, chegou a funcionar ascendendo as luzes das casas até dar um curto circuito.

Nas férias de julho, após a organização e limpeza geral da escola, desavisados, os funcionários jogaram todos os projetos de sucata não finalizados no lixo, inclusive esse shopping. Jason não desanimou perante o acontecido e reiniciou o projeto com outras ideias e com a alternância de amigos que o auxiliavam. Muitos pediam para participar da confecção do shopping e, em um desses pedidos, presenciamos a seguinte afirmação: “Olha isso! É muito criativo!” (aluno do 4º ano). Nessa nova versão do shopping (observação 55) havia um cinema com um projetor que teria uma lanterna dentro; um loja-“spa” com uma câmara de bronzeamento artificial, sofá, TV e tapete; uma loja de móveis com 3 camas, um banco, uma banheira e uma amostra de um banheiro (que não era de verdade); e uma feira de ciências, que possuía uma ponte que balançava para testar o equilíbrio dos visitantes, uma TV que transmitia em 3D um filme de terror, ensinando como funcionam os óculos 3D e um quadro com uma paisagem remetendo à necessidade de todos em preservarem a natureza (APÊNDICE O, Figuras 14, 15, 16).

e) Elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas

Identificamos expressões da criatividade na elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas, sejam eles para encenações ou mesmo no brincar de faz-de-conta. Nos personagens e histórias para encenações, inventados pelos alunos na oficina de Artes Cênicas, consideramos como expressões da criatividade aqueles que tiveram algum elemento novo e cuja novidade foi verificada em dinâmicas conversacionais posteriores. O valor dessa expressão se deu especialmente em relação ao próprio indivíduo, pela professora e para a própria encenação da história. Dentre esses personagens, citamos:

■ **Observação 10:** Personagens criados em conjunto por alunos do 1º ano denominados “Morcego do Rap” e “Cachorro Bravo do Rap”, sendo que esse último só

acordava quando era colocado um “bife de primeira” em sua boca e cuja barriga explodiu de tanta carne que comeu.

■ **Observação 12:** “Foguinho”, a cobra que nasceu da avó; “Vanjúnior da Discoteca”, a cobra que nasceu na discotecolândia; “Feiticeiro da Morte”, um sapo caracterizado com capa, chapéu e peruca preta. Todos esses personagens foram criados por alunos do 4º ano.

■ **Observação 15:** Nessa observação, identificamos expressão da criatividade na maneira como um determinado animal foi interpretado por uma aluna do 1º ano e o objeto que utilizou para a caracterização daquele.

Para iniciar a atividade, a professora leu um livro chamado “ABC do Zoo” que descrevia animais diferentes. Na vez do bicho preguiça, enquanto a professora lia a sua história, uma das alunas se pendurou em um mastro de ferro imitando o animal. Na hora da encenação, a maioria dos alunos escolheu ser o bicho preguiça por terem tido uma demonstração anterior de como poderiam imitá-lo. A professora mostrava aos alunos o que poderiam usar como adereço. Diferentemente dos demais, uma aluna do 1º ano escolheu imitar o escorpião, com movimentos corporais diversos e originais, e sem ajuda da professora escolheu um chapéu em forma de cone para servir como sua cauda e correr atrás dos outros colegas fingindo que estava picando-os. Esses colegas valoraram sua interpretação e escolha de animal diferenciada, entrando na sua brincadeira e pedindo que corresse atrás deles. O valor dessa expressão da criatividade foi considerado igualmente em relação à própria aluna, seja para a sua autoestima, seja para a motivação em manter-se na atividade.

■ **Observação 16:** “Detetive das Trevas”, personagem elaborado por uma aluna do 4º ano. Esse detetive não revela seu verdadeiro nome, procura fadas para descobrir e retirar os seus poderes mágicos para dar à bruxa, com quem vive no castelo. De dia ele é jornalista e ganha o seu dinheiro dessa forma. À noite pega o seu cavalo e vai até o local onde as fadas estão. Sua capa tem o poder de camuflagem e de invisibilidade.

■ **Observação 48:** Como um dos personagens da história, um aluno do 1º ano afirmou que era um pica-pau carnívoro de três metros de altura.

Além desses, observamos expressão criativa na criação de um personagem na observação 51. Um aluno do 4º ano, após finalizar o seu Toy Art na oficina de Artes Visuais, explica que fez um tubarão chamado “Tubão” que, por não ter barbatanas, não precisa de oxigênio. Ele nada no mar e se arrasta como uma cobra Naja na terra.

Já em relação às histórias imaginativas, identificamos expressão da criatividade em suas elaborações, sejam para encenações na oficina de Artes Cênicas seja no

brincar imaginativo (faz-de-conta) ou em qualquer outra atividade lúdica, como relataremos a seguir:

■ **Observação 3:** No espaço Brincadeiras de Criança, um aluno do 1º ano, utilizando um robô (brinquedo pessoal que trouxe de casa) como personagem principal e diversos objetos presentes na Casa de Brinquedos, criou uma história de ataque na cidade com miniaturas de postes, carros de polícia, bombeiros ao redor desse robô gigante. Pela fala egocêntrica, percebemos que o aluno criava os diálogos, narrava o que estava acontecendo nessa história repleta de mirabolância de ideias e produzia os sons mais diversos. Quando perguntamos, ao final, se ele já tinha escutado em algum lugar a história que encenou com seus bonecos, disse-nos que não, que tudo havia saído da sua cabeça. Esse brincar atraiu outro aluno, que acabou não sendo incluído na história, permanecendo como um espectador.

■ **Observação 14:** Criação da história, por alunos do 1º ao 3º ano, da pantera negra que queria comer a tartaruga, mas foi picada pela borboleta que a impediu.

■ **Observação 18 e 47:** Como já relatamos anteriormente, na observação 9, uma aluna do 4º ano sugeriu que fosse elaborada, na oficina de Artes Cênicas, uma nova história unindo princesas de vários contos diferentes. Essa história teve uma primeira versão criada pelas alunas, que igualmente identificamos como uma expressão da criatividade. A história misturou diferentes personagens de contos de fada, tais como Malévola, Alice, Pequena Sereia, Bela, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. A história começa com um baile dentro de um navio com as princesas e seus príncipes, exceto a Pequena Sereia. O pai da Pequena Sereia afunda o navio e, ao invés da mesma salvar o seu príncipe, ela salva o da Cinderela. Nesse momento chega a Malévola para transformar as princesas em pedras, mas a única transformada foi a Bela. Para escapar das princesas, Malévola finge que está morta, até que Cinderela joga um sapato em Malévola. Uma das alunas tentou mudar a história, trazendo a ideia das princesas se tornarem más com um feitiço, mas as demais não aceitaram, especialmente a aluna que estava liderando a história e quem teve a ideia de misturar os contos de fadas.

Essa versão, no entanto, sofreu modificações até chegar ao seu formato final (observação 47), em que teve como personagens: a narradora, a rainha mãe das princesas, o príncipe, a bruxa, a Bela e a Rapunzel. A história mudou com o auxílio da professora na criação do enredo e das falas, e as alunas criaram os seus próprios figurinos, ajudando umas as outras e elaboraram um cartaz com desenhos dos seus personagens para divulgar a peça pela escola.

■ **Observação 28:** Com dois galhos de árvore em mãos, uma aluna do 4º ano imaginou-se uma pescadora e narrava o que acontecia. Com o galho no formato de vara simulou pescar um pirarucu grande, uma lula gigante, um avião naufragado, um navio naufragado (que ocasionou a quebra da vara em seu imaginário, foi até um espaço reservado para consertá-la e voltou para o lugar onde estava), crocodilo, tubarão bravo. Com o outro galho, menor e mais grosso, imaginou uma arma de sonífero que seria usada caso o peixe estivesse “muito doido”. Em sua brincadeira, ela o usou no tubarão.

Uma aluna do 1º ano tentou entrar na brincadeira, mas não foi integrada pela aluna do 3º ano. A primeira, então, brincou paralelamente – pegou outros galhos menores e fingiu que um era uma arma, outros pra fazer fogo e outros como bombinhas, que ao serem jogadas na água explodiam e podia pegar o peixe com a mão. Com suas panelas, cozinhou o peixe que havia pegado.

■ **Observação 31:** Em uma atividade de reconto da história da Cinderela, identificamos expressão da criatividade de uma aluna do 4º ano que inseriu novos elementos ao narrá-la: o salário de Cinderela que era de apenas 1 centavo por mês e, para comprar o seu vestido para o baile, foi atrás de roupas em liquidação na loja da fada madrinha, além disso, usou um sapato de couro ao invés de um de cristal. O baile foi no Palácio do Planalto, oferecido por Juscelino Kubitschek que estava à procura de uma primeira dama. Foi ele quem ofereceu uma recompensa de 5 mil cruzeiros para aquele que soubesse de quem era o sapato de couro.

■ **Observação 36:** Ao passar por uma árvore ao lado da Casa de Brinquedos um aluno do 1º ano exclamou: “olha, uma pata de dinossauro!”. Outra aluna, também do 1º ano, se juntou a ele e iniciaram uma brincadeira de faz-de-conta: a cada comida que ingeriam, lhes acontecia algo, pois eram alérgicos e dramatizavam a reação, como por exemplo: a boca ficou grande, virou um pica-pau, a língua ficou azul, depois amarela, virou princesa, orelha cresceu (porque mentiu), virou uma águia e um pinguim. A aluna, então, começou a assumir a brincadeira dizendo o que aconteceria comigo - a pesquisadora - e com o meu colega ao bebermos a poção mágica, que ela, como princesa mágica, preparava. Cada vez era algo diferente: a barriga, o olho e a perna do aluno ficaram grandes (perguntamos: virou um gigante? Ela respondeu: “não, ele é pequeno, mas com tudo grande”). Depois, o seu braço ficou quente e queimava quem encostasse, e só a poção mágica poderia curá-la. Em seguida inventou uma panqueca de “rabanete de cavalo, 5 colheres de ovo, feijão e duas colheres de arroz”. Fomos servidos da panqueca e viramos feios, ela virou um monstro e o outro aluno virou uma águia que explodiria o mundo.

■ **Observação 46:** O mesmo aluno do 1º ano citado anteriormente, ao fingir que era um cozinheiro, entrou e saiu da Casa de Brinquedos trazendo a cada vez uma torta diferente para a pesquisadora. Observou-se uma grande fluência de ideias e originalidade. Dentre as tortas, havia as mais próximas do real, tais como as feitas de frutas - banana, maracujá, laranja, tangerina, cereja, coco + banana + laranja, morango -, a de alface, de água, de neve, tortas geladas. Havia as “surreais”, tais como tortas de: palhaço, aço, diamante, bandeira, folha de árvore, pena, boliche, telefone, balde, escada, vassoura, cola, fogo, chifre, pedra, poeira de tapete e de feno para o cavalo.

f) Resolução de problemas nas atividades lúdicas

Identificamos expressões da criatividade igualmente na resolução de problemas nas atividades lúdicas. Algumas dessas resoluções relacionam-se diretamente a outras expressões da criatividade já citadas anteriormente. Na observação 1, por exemplo, a aluna mudou a regra do jogo da corrida de carrinhos (autorama) para que pudesse ganhar, pois seguindo as regras tradicionais, estava perdendo o jogo. Já quanto a nova utilização dos objetos, como nas observações 5 (por não ter pratos nem legumes para a encenação), 17 e 32 (por não haver rede, bola e raquetes de pingue-pongue), 22 e 54 (por não haver bola), 24 (por não haver uma terceira pessoa para jogar), serviram para solucionar o problema da inexistência dos materiais originais para a brincadeira. Nos projetos de sucata, por sua vez, identificamos expressões da criatividade na resolução dos problemas relacionados ao próprio projeto, como, por exemplo, na substituição de algum material reciclável inicialmente previsto, mas não encontrado.

É importante ressaltar que em diversos exemplos de expressões da criatividade anteriormente citados, a imaginação ficou evidente, especialmente nas das categorias “nova utilização dos objetos ou inserção de novos elementos” e “elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas”. Vygotsky (1930/2009) reconhece que a imaginação, como um processo psíquico superior, se desenvolve a partir da brincadeira infantil e é a base da criatividade. A concepção de criatividade no período da infância, tal como aparece em parte de sua obra, segue apenas o critério de novidade, estando o critério de valor (social) da produção criativa atrelado à criatividade adulta. Apesar da criança não gerar produtos culturais significativos, a importância de sua ação criativa é para o seu desenvolvimento. Tal como afirma Mitjans Martinez (2009) a criatividade, a partir dessa perspectiva de Vygotsky, pode ser analisada como a expressão das necessidades do próprio sujeito em desenvolvimento.

Na concepção de Mitjás Martínez (1997, 2004, 2006, 2007, 2009) que assumimos, tal como já afirmamos, a criatividade se expressa na produção de algo novo e com valor. O indicador de valor gerado nas observações esteve relacionado ao próprio indivíduo que cria, seja para uma satisfação própria da criança, para sua autoestima, etc.; e/ou relacionado ao outro, sendo esse um professor ou colega, por um interesse na expressão ou para própria manutenção da atividade lúdica.

Observamos, igualmente, que das expressões da criatividade identificadas e anteriormente citadas participaram elementos contextuais escolares, específicos do seu espaço lúdico. Assim sendo, com o intuito de responder a um dos objetivos específicos da presente pesquisa, discutiremos e analisaremos no tópico seguinte cada um desses elementos.

5.1.2 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade

Os elementos contextuais escolares identificados em nossas observações que, de um modo geral, participaram da expressão da criatividade das crianças foram: **a)** Natureza da atividade lúdica; **b)** Objetos disponíveis no espaço físico; **c)** Colegas; e **d)** Professores e demais membros da escola. Esses elementos contextuais, no entanto, não estão isolados uns dos outros, participando muitas vezes na expressão criativa de forma inter-relacionada.

a) Natureza da atividade lúdica

A natureza da atividade lúdica é um importante elemento contextual que participa das expressões da criatividade infantil. Berretta e Privette (1990), assim como Howard-Jones, Taylor e Sutton (2002) encontraram em suas pesquisas que o tipo de brincadeira (estruturada ou não estruturada) influencia na expressão da criatividade. Os autores encontraram que a brincadeira não estruturada, livre, impacta positivamente nessa expressão.

Em nossa pesquisa igualmente identificamos que, quanto mais livre, não direcionada e desafiadora é a atividade lúdica, maior a possibilidade de criação. Nesse sentido, observamos com frequência expressões da criatividade em atividades mais abertas, quando não havia uma direção intencional do professor ou mesmo um produto final já esperado a priori, como nas criações livres de personagens e encenações em Artes Cênicas, na atividade com sucata em Artes Visuais e na livre escolha, possibilitada no espaço de Brincadeiras de Criança, do que e com o que poderiam brincar.

Nas atividades das demais oficinas, no entanto, havia uma tendência a já esperar uma determinada resposta ao que era proposto, como nos jogos esportivos na oficina de Esporte e Lazer, em jogos de computador na oficina de Informática, em relação a determinados movimentos corporais nas atividades circenses, ou mesmo por nessas oficinas haver uma priorização em atingir outros objetivos com as atividades que se sobrepujam ao de desenvolver a criatividade e imaginação.

b) Objetos disponíveis no espaço físico

A presença de objetos serve como aporte para a expressão criativa. Muitas ideias de projetos de sucatas, criações de novas brincadeiras e encenações se derivam dos dele. No entanto, observamos que quanto menos estruturados são os objetos, ou seja, que não possuem uma função à primeira vista, maior a possibilidade de criação, concordando com Galiguzova (1995). Essa nossa constatação opõe-se à de Rogers (1984), que, em sua pesquisa de doutorado, afirmou não haver correlação entre a criatividade e o uso de materiais estruturados ou não estruturados.

Na oficina de Artes Cênicas notamos que muitas criações de histórias e personagens se deram a partir de objetos presentes no espaço. Na **observação 40**, por exemplo, uma cortina de folhas e flores colocada recentemente na sala incitou a criação de uma das cenas (dentre tantas) quando o vampiro ficou preso na floresta. A criação de uma cabana na **observação 6**, feita de diversos panos e outros suportes presentes no espaço, motivou a criação da história denominada “A Casinha dos Bichinhos”. Já na **observação 48**, em relação à escolha de personagens, um aluno inicialmente havia pensado em ser um lobo, mas como não encontrou acessórios com que pudesse criar tal personagem, decidiu ser uma ave. O outro aluno, que foi sua dupla na encenação, encontrou objetos que o fizeram criar o personagem de um explorador, e juntos elaboraram uma criativa história do explorador a procura do raro pica-pau carnívoro que media três metros de altura.

Na oficina de Artes Visuais identificamos que, quanto maior a quantidade de materiais disponíveis para serem utilizados, maior a diversidade de produtos e possibilidade de expressões da criatividade. Na **observação 8** pudemos identificar a limitação dessa expressão não apenas pela natureza da atividade (como ressaltaremos no próximo tópico), mas pela oferta de materiais que já possuíam uma finalidade para a produção, como por exemplo os olhos de plástico prontos para serem colocados no coelho e feltro como único material para fazer o seu corpo. O professor da oficina nos informou que nem todos os materiais são disponibilizados para evitar desperdício e para

um maior controle da atividade, pois ele nota que os alunos se perdem se a oferta for muito grande.

A importância da diversidade desses materiais, especialmente daqueles que não tenham uma finalidade pré-determinada (não estruturados), foi demonstrada ao identificarmos uma maior quantidade de expressões da criatividade no trabalho com sucatas. No espaço físico das Artes Visuais eram disponibilizados, em grande quantidade e diversidade os materiais recicláveis (embalagens de produtos, jornais, entre outros.) a serem utilizados na construção desses projetos.

Em Brincadeiras de Criança, igualmente observamos que quanto menos estruturados e mais diversos os objetos maiores as possibilidades de expressões da criatividade. Não apenas isso, o próprio espaço físico onde são desenvolvidas suas atividades dava uma maior liberdade ao aluno, ao ser externo (com árvores, pedras, folhas, galhos, entre outros), por ter delimitações mais amplas (a criança pode se movimentar mais livremente), além de ter a Casinha de Brinquedos com vários jogos e brinquedos e de não haver (na maioria das vezes) uma diretividade dos professores nas atividades.

Sendo assim, diferentemente do que os professores tendiam a acreditar (conforme constatamos em reuniões e conversas informais), no Dia do Brinquedo, em que o aluno poderia levar para escola o seu brinquedo pessoal, identificamos poucas expressões da criatividade, pois a preocupação em mostrar esses objetos para seus amigos, tal como eles foram pensados para serem usados por seus fabricantes (ou seja, da forma como as instruções de uso assim determinam), é muito maior do que a exploração das diversas formas e funções que os eles poderiam assumir.

Nas demais oficinas e espaços do VA, a oferta e as funções dos objetos e materiais eram mais restritas devido às atividades desenvolvidas.

c) Colegas

Identificamos que o elemento contextual relacional teve igualmente uma importante participação na expressão da criatividade. Seus colegas, como sujeitos pertencentes ao espaço de valorização social da produção, serviram tanto de estímulo à expressão, ao valorar a ideia ou produto do outro a partir de um interesse pela criação, como ocorreu na maioria das observações (APÊNDICE M, **observações 2, 6, 9, 13, 15, 25, 28, 30, 36, 39, 43, 44, 50, 52, 53, 54 e 55**), quanto de barreira, ao dominar a atividade não permitindo a expressividade dos demais ou mesmo por meio de críticas (como nas **observações 10, 18, 35, 49**, entre outras não relatadas).

Pudemos observar que as expressões da criatividade em atividades lúdicas, de um modo geral, são valoradas pelos colegas, uma vez que essas expressões muitas vezes tornam as atividades mais interessantes, divertidas e desafiadoras. Além disso, as crianças geralmente gostam de novidades, em especial nas atividades para as quais estão motivadas, e possuem maior flexibilidade para aceitá-las.

d) Professores e demais membros da escola

Assim como os colegas, os professores e demais membros da escola pertencem ao espaço social onde o sujeito atua e são também responsáveis pela valorização ao que é produzido. Nas observações realizadas identificamos que esses participaram das expressões da criatividade das crianças, tanto no sentido de criar uma limitação para que a expressão pudesse ocorrer quanto no sentido de estimulá-la.

Essa limitação foi observada de duas formas distintas: (a) ao interromper determinada expressão da criatividade devido à preocupação em manter a segurança dos alunos, para que não se machucassem (como na **observação 22**, quando um aluno utilizou uma peteca como bola; na **observação 26**, quando uma aluna deitou-se em um banco feito de concreto, que estava frio, em uma brincadeira de hospital; na **observação 43**, quando dois alunos criaram uma tirolesa; e na **44**, quando uma aluna criou um estilingue); (b) quando os outros objetivos educacionais que queriam alcançar com a atividade se sobrepuseram à criatividade, o que ocorreu em grande frequência. Em relação a essa última situação, observamos que a expressão da criatividade foi limitada ou interrompida quando:

- a professora objetivou ensinar ao aluno a maneira “correta” (original) de um determinado jogo ou brincadeira, como identificamos na **observação 22**, quando a professora ensinou a maneira tradicional de brincar com a peteca, e na **observação 56** quando, ao ver que os alunos não estavam jogando xadrez, e sim brincando com as peças, decidiu ensiná-los o jogo e suas regras;
- a professora já esperava uma resposta determinada para cada pergunta que fazia. Na **observação 33**, a professora de Artes Musicais direcionava as respostas para aquela que achava ser a correta, sem valorizar as ideias trazidas pelos alunos ou mesmo sem problematizá-las. A professora acreditava, igualmente, que em sua oficina não dava para deixar com que o brincar prevalecesse sobre o processo de musicalização, mesmo se os jogos e brincadeiras envolvessem música e coreografias (**observação 34**);

- a professora repreendeu a maneira como a aluna se movimentava durante a atividade (**observação 49**). Por uma motivação sua, a aluna se movimentava de 4 (mãos e pés no chão), como algum quadrúpede. A professora, que já havia a repreendido pelo modo de andar, quando viu que a aluna perdeu sua posição na brincadeira e ficou sem nenhuma toca para ocupar, chamou sua atenção dizendo que não corresse igual a um orangotango. Os demais alunos riram e a aluna se sentiu envergonhada.
- a professora conduzia a produção da história para que tivesse um começo, meio e fim. Essa preocupação em terminar a encenação antes que encerrasse o tempo da oficina no dia, por vezes interrompia o processo criativo. O curto tempo e a necessidade de ter um produto final (uma apresentação) por vezes faziam com que a professora não esperasse que as ideias viessem e sugeria o que poderia ser feito (como na **observação 15** em que mostrou a alguns alunos o que poderiam usar como adereço, ao invés de deixá-los escolher). Muitas vezes os alunos se implicavam mais na caracterização e construção dos personagens (e em brincar livremente sendo eles) do que propriamente com a criação da história. A professora, no entanto, sentia a necessidade de direcionar a atividade para não ficar só na mirabolância das ideias e várias encenações paralelas, pois, segundo a mesma, “se deixar, eles não param” (**observações 6, 10, 12, 15, 48**).

O estímulo à expressão da criatividade por parte dos professores igualmente foi observado: por meio da parabenização e valoração dos produtos criativos, como constantemente ocorreu; ao acatarem uma nova sugestão para determinada atividade (exemplo na **observação 9**); ou mesmo ao mostrar interesse em ter mais conhecimento sobre o que foi produzido (exemplo na **observação 43**).

Observamos que essa postura do professor possui uma inter-relação com a própria natureza da atividade, uma vez que nos espaços e nas oficinas lúdicas cujas atividades eram mais abertas e livres os professores eram igualmente mais receptivos às produções criativas dos alunos.

É importante ressaltar que um dos fatores primordiais para haver esse estímulo é que os professores saibam identificar a expressão da criatividade, pois em conversas informais geramos indicadores de que alguns ainda possuem dificuldade para essa identificação.

5.2 Análise e discussão dos casos

5.2.1 O caso Carlos

5.2.1.1 Apresentação

Carlos tem 9 anos de idade e cursa o 4º ano do ensino fundamental. É o filho e neto mais novo de sua família, tendo apenas uma irmã de 11 anos de idade com quem brinca e se relaciona muito bem. Seus pais são muito participativos e estabelecem um diálogo aberto em casa, interessando-se por tudo o que Carlos traz e estimulando uma grande diversidade de atividades.

Carlos é observador e comunicativo, prefere a expressão oral à escrita, e faz brincadeiras e “gracinhas” (palavra utilizada por ele) com seus colegas e familiares. Apesar de se relacionar bem com todos, possui poucos amigos e não se prende a eles na hora de escolher o espaço ou oficina do VA para onde irá. É um aluno que tira notas boas em todas as matérias, aprende com facilidade e seu maior martírio são os deveres de casa, especialmente os que exigem produção de texto.

Dentre as opções de espaços e oficinas proporcionados no VA, ele afirma gostar mais de Artes Visuais, Informática e Xadrez, sendo que de todas as atividades suas preferidas são o trabalho com sucata em Artes Visuais e pular na cama elástica na oficina de Circo. A elaboração, o planejamento e as ideias dos seus projetos de sucata, além do grande comprometimento com a atividade, nos chamou a atenção para Carlos. A partir de conversas informais com o professor de Artes Visuais, obtivemos a informação de que o pai de Carlos possui uma oficina em casa, usada por este para construir outros projetos de sucata e, a partir disso, interessou-nos igualmente investigar as possíveis influências contextuais e elementos da subjetividade individual envolvidos na sua expressão da criatividade.

5.2.1.2 Expressão da criatividade

No espaço do VA observamos que Carlos expressou-se criativamente na construção de projetos de sucata. Suas criações possuíam um valor, não apenas para si mesmo, como para o professor da oficina de Artes Visuais, que tanto considerava criativos os seus projetos, por serem diferenciados dos demais alunos, como todo processo pelo qual Carlos passava para construí-los.

Além desses projetos se adequarem nos dois critérios - novidade e valor - para a consideração da produção como criativa, observamos alguns outros importantes

elementos, tais como: riqueza de detalhes (elaboração); escolha de materiais específicos, posterior a um planejamento e reflexão sobre como fará cada parte do projeto; soluções aos problemas relacionados ao projeto; ideias originais.

O primeiro projeto de sucata feito por Carlos na oficina de Artes Visuais foi um avião (APÊNDICE N, Figura 8). Na atividade “Fotografando minha vida”, quando pedimos que tirasse fotos de criações que tivesse tido orgulho de fazer, uma delas foi desse avião. Segundo o aluno esse foi um projeto que demorou a ser finalizado (aproximadamente um mês) devido aos seus muitos detalhes. Tal detalhamento pode ser observado em todas as suas produções, sendo uma característica marcante das delas. Guilford (1950) e Torrance (1965, 1968, 1974, 1976), além de outros autores, consideram que a elaboração (essa grande quantidade de detalhes em uma ideia) seja uma das habilidades ligadas ao pensamento criativo.

Observamos que de modo geral, na atividade com sucata, os alunos preocupam-se mais com o formato e com a finalização breve do projeto e menos com os detalhes e a elaboração como Carlos. Tivemos a oportunidade de observá-lo na produção de cinco projetos: avião, anteriormente citado, jatinho, foguete, carro de polícia e na representação de si mesmo por meio da atividade “Eu por eu mesmo”, elaborada por nós (APÊNDICE I, Figura 5). Na execução de todos, Carlos cobria a estrutura da sucata com jornal e cola ou com uma massa branca para dar um acabamento e não deixar nenhuma parte do material original a mostra. Não somente isso, ele pensava em materiais que chegassem ao formato mais próximo do real e incrementava suas produções com ideias diferenciadas, como, por exemplo, a cabine do foguete com detalhes interiores, que eram visíveis devido ao plástico transparente de material rígido colocado na parte externa e trazido de casa, especificamente para aquela função.

Em relação à escolha de materiais, foi comum termos observado que os alunos tendiam a analisar primeiro os que existiam e, a partir disso, pensavam no que poderiam produzir. Carlos passava por um processo inverso: vinha com a ideia e posteriormente buscava os materiais mais adequados ao formato que desejava dar ao seu projeto. Antes mesmo de iniciar tais projetos, observamos que ele passava por um processo reflexivo sobre como seria a melhor forma para fazê-lo, sendo comum a sua fala “ahm, deixa eu pensar”. Esse processo reflexivo ocorria em paralelo com o planejamento e isso ficou evidente na produção do avião em que Carlos decidiu desenhar separadamente como seria, em termos de formato e detalhes, cada uma das suas partes tais como as asas, portas, janelas, parte frontal, lateral, entre outras, para depois construí-las.

Carlos tendia a achar soluções igualmente criativas aos problemas que surgiam relacionados aos seus projetos. Identificamos tal fato quando teve que substituir algum material que estava previsto inicialmente, como o “cheetos” (isopor azul em forma de um biscoito de mesmo nome) por barbantes para fazer o cabelo da sua representação na atividade “Eu por eu mesmo”; na substituição do motor pela mangueira de água que fazia movimentar o barco de garrafas de plástico (APÊNDICE N, Figura 9); ou mesmo quando teve que achar um material que conseguisse se adequar a alguma função específica, como a acoplagem de um spray de cabelo que ao ser pressionado movimentava um barco de isopor com a pressão do ar e a ideia de cortar em diagonal a língua para acoplá-la da forma como queria em seu projeto de autorepresentação (instrumento “Eu por eu mesmo”). A capacidade de enxergar os problemas e encontrar diferentes soluções para os mesmos é igualmente considerada por Guilford (1950) e Torrance (1965, 1968, 1974, 1976), assim como Russ (1996), Hoff e Carlsson (2002), entre outros, como uma característica do pensamento criativo.

5.2.1.3 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade

Identificamos três elementos contextuais que participam da expressão da criatividade de Carlos: **a)** Espaço favorável para criação proporcionado pela oficina de Artes Visuais; **b)** Natureza da própria atividade; **c)** Estímulo da família e liberdade de exploração em casa.

a) Espaço favorável para criação proporcionado pela oficina de Artes Visuais

Identificamos que a existência da oficina de Artes Visuais dentro da proposta do VA, por si só, foi um elemento que participou da expressão da criatividade de Carlos. Primeiramente pelo fato de que essa oficina assegura que haja a atividade com sucata uma vez por semana, disponibilizando uma grande diversidade de materiais a serem utilizados pelos alunos na construção de seus projetos. Além disso, consideramos que a própria valorização da atividade por parte do professor contribuiu para um clima favorável para a criação. O mesmo deixa os alunos livres para produzirem o que desejarem, elogiando as produções diferenciadas, e afirmou que percebe mais expressões criativas no trabalho com sucata, a considerando, portanto, uma das atividades que mais permite criar. Seu desejo era que pudesse tê-la mais do que apenas um dia na semana e apesar de já ter sugerido essa mudança, a escola não acatou.

b) Natureza da própria atividade

A atividade com sucata permite uma ampla possibilidade de criação e esse foi mais um elemento contextual que identificamos como estando envolvido na expressão da criatividade de Carlos. Essa atividade possui uma natureza mais livre, não-direcionada e por consequente desafiadora, uma vez que não se espera a priori um formato específico para o produto final. A ampla possibilidade de criação se justifica também pelo fato de que para a construção dos projetos são utilizados materiais recicláveis (embalagens de diversos produtos, jornais, etc.) que seriam jogados no lixo, mas que nessa atividade são dadas novas funções e formas.

c) Estímulo da família e liberdade de exploração em casa

Identificamos que o ambiente familiar de Carlos é caracterizado por estímulos diversos, liberdade de exploração, grande variedade de atividades, abertura de diálogo entre todos os membros, além de uma harmoniosa relação interpessoal. Seus pais são extremamente participativos, tanto na educação em casa, quanto na escola.

Esses estímulos e liberdade advindos da família constituem-se como importantes elementos contextuais envolvidos na expressão da criatividade de Carlos. Em entrevista com os pais, os mesmos afirmaram:

A gente gosta de incentivar muito também. [...] Damos liberdade para ele fazer tudo o que quiser, mas sem excesso. [...] Sempre procuramos fazer várias atividades que o interessa para que justamente a casa dele seja um atrativo e possa proporcionar tudo [...] E a gente não proíbe, claro que dentro dos limites, mas quer fazer, tudo bem. A gente fala: 'olha, eu acho que isso aqui não vai dar muito certo'. 'Mas eu vou fazer' (*responde Carlos*). 'Então você faz e experimenta'. Aí depois ele volta 'é, não deu certo'. Tudo bem, mas pelo menos experimentou.

Eles relataram alguns episódios sobre o que geralmente fariam os pais, colocarem o filho de castigo, mas que entenderam a curiosidade e necessidade de criação de Carlos, como o desmonte completo de um aparelho de som (aos 4 ou 5 anos) para descobrir como o mesmo funcionava e a criação de uma brincadeira de espião, que para proteger o diamante contra ladrões prendeu barbantes em todas as direções pelo quarto, imitando os raios lasers do alarme, que consequentemente impediram a circulação no quarto (APÊNDICE N, Figura 11). O próprio Carlos reconhece “Na minha casa faço o que me der vontade” (completamento de frases I).

Observamos que é comum por parte desses pais não apenas estimular, como igualmente proporcionar uma grande diversidade de atividades lúdicas. Em visita à residência para entrevistá-los, mostraram-nos com orgulho a casa do caseiro que foi transformada em casa de boneca com mobiliários em tamanhos reais para a filha brincar

(e que também é utilizada pelo filho), além de fotos do batizado que fizeram de uma de suas cachorras e casamento de outra, com direito à festa, roupas, convidados e cerimônia proferida pelo pai (que além de ter sido o padre, foi também o escrivão, tendo elaborado uma certidão de casamento personalizada - APÊNDICE N, Figura 12), sessões de cinema em casa, idas ao teatro, jogos diversos (eletrônicos, de tabuleiro), estímulo à leitura (a mãe lia todas as noites com os filhos), entre outros.

Carlos, desde muito pequeno, se interessava em inventar novas coisas e descobrir como outras funcionam. Seu pai o auxilia em suas criações e disponibiliza sua oficina para ele utilizá-la quando desejar, o que ocorre em grande frequência. Além disso, seus avós e pais guardam materiais reutilizáveis, aparelhos eletrônicos e outros objetos inutilizados para que Carlos os use e explore quando quiser. O interesse pela confecção de projetos de sucata iniciou e foi possibilitado em casa, muito antes da sua entrada na atual escola.

Identificamos ainda que os pais possuem uma preocupação em fazer com que Carlos chegue sozinho às respostas de suas próprias perguntas, às resoluções de seus conflitos, apenas auxiliando-o no caminho, se necessário. Seu pai instiga-o com outros questionamentos, promovendo novas reflexões, relatando-nos a seguinte situação como exemplo:

Eu sempre jogo a pergunta de volta. Eu não dou a resposta. Esse barco aí que você tá vendo na foto (*APÊNDICE N, Figura 9*): ele chegou pra mim e disse 'pai, eu vou criar um barco pra colocar na piscina'. Ele quem começa com a ideia. Depois ele pensa: 'o que que eu preciso pra fazer o barco?' Aí ele foi lá na casa da avó dele, porque ele sabia que tava cheio de garrafa PET (*de plástico*) que ela guarda mesmo pra ele. Ele voltou e jogou as garrafas lá na oficina. [...] 'Você me ajuda a fazer esse barco? Eu não sei como é que eu vou amarrar essas garrafas' (*disse Carlos ao pai*). Aí eu falei: 'pensa; qual é a forma que você pode fazer?' 'Eu pensei em colocar barbante'. Então eu comecei a explorar ele: 'como é que você acha que deve fazer isso, como você acha que deve fazer aquilo' e ele foi dizendo: 'pai, vamos amarrar aqui assim e depois a gente cola aqui', aí eu falei: 'só que na hora que a gente sentar em cima, ele vai abrir' 'ah é, então a gente amarra...' e por aí vai. Ele cria em cima do problema que eu dei pra ele. **(Entrevista com o pai)**

Esses estímulos à exploração, à problematização, às atividades variadas que favoreçam a criatividade e a imaginação, além da valoração das realizações próprias e originais dos filhos e da liberdade e independência dada a eles são algumas das características do contexto familiar de crianças consideradas mais criativas em pesquisas como as de Garren (1997) e de Moreno (2006). Mitjans Martinez (1997) igualmente afirma que o anteriormente citado caracteriza (além de outros fatores) o sistema atividade-comunicação favorecedor da criatividade.

5.2.1.4 Elementos da subjetividade individual relacionados à expressão da criatividade

Identificamos seis elementos da subjetividade individual que integrados permitem nos aproximar da compreensão de como a criatividade de Carlos se configura. Esses elementos da subjetividade individual identificados foram: **a)** Alto grau de motivação para a atividade com sucata; **b)** Necessidade de criar buscando intencionalmente ser autêntico em suas produções; **c)** Curiosidade e interesse por atividades desafiadoras; **d)** Independência, autonomia e segurança em relação aos seus interesses, suas escolhas e produções; **e)** Autoavaliação positiva, apesar da criticidade sobre si mesmo, reconhecendo seus pontos fortes e fracos; **f)** Senso de humor. A seguir traremos o conjunto de indicadores que nos possibilitaram essa construção.

a) Alto grau de motivação para a atividade com sucata

Mitjáns Martínez (1995) afirma que o sujeito é criativo nas áreas em que se concentram suas principais tendências motivacionais, havendo um envolvimento afetivo nas atividades que são altamente significativas para si. Amabile (1983, 1989, 1996) igualmente considera a motivação - intrínseca - como base do processo criativo, sendo ela a mais importante componente. Consideramos que o alto grau de motivação para a atividade com sucata constitui-se como um importante elemento da configuração criativa de Carlos.

Em entrevista com os pais de Carlos, obtivemos a informação que esse interesse em construir utilizando materiais recicláveis começou desde muito cedo:

Desde 3 aninhos de idade ele se mostrou criativo para isso. Na casa da minha mãe, uma vez ele pegou uma caixa e pediu pra cortar, porque ele não dava conta. Só que ela cortou de um jeito que não fazia ficar em pé. Então ele, pequenininho, mostrou pra ela como que se cortava: 'é assim vó, você tem que fazer isso, isso e isso'. De tanto ele observar, ele nos ensina, sabe. Mas desde pequenininho ele tem esse interesse. [...] Ele sempre gostou muito desses programas de televisão que mostra como se faz as coisas. **(Entrevista com a mãe)**

O pai, após conhecer a escola (onde a presente pesquisa foi realizada), voltou para casa e relatou ao Carlos que nela existia o momento da sucata, fato esse que o estimulou imensamente a estudar lá. Em diálogo conversacional, quando falávamos sobre a oficina de Artes Visuais, sendo essa a sua preferida, Carlos afirmou "se tivesse sucata todos os dias, eu viria". De fato, segundo relato do professor, desde o início do ano o aluno frequenta a oficina semanalmente sem nunca ter faltado às quintas-feiras,

dia exclusivo da sucata. Carlos possui a necessidade de terminar cada um dos seus projetos para iniciar rapidamente um próximo.

A cada novo projeto, Carlos ia se aprimorando em termos de habilidades e técnicas, tornando suas produções cada vez mais elaboradas. Essas não apenas possuíam um valor conferido por seus pais e professor, mas especialmente para si. Em uma dinâmica conversacional, a partir do instrumento “Eu por eu mesmo”, quando dialogávamos acerca do que achava que era melhor e do que tinha mais facilidade, para ambos, citou a sucata.

Além dos que já citamos, com o instrumento “Fotografando minha vida” (APÊNDICE L) obtivemos mais indicadores desse alto grau de motivação para a atividade com sucata. Quando solicitamos que trouxesse ou tirasse fotos de criações que tivesse tido orgulho de fazer, três das quatro fotos trazidas foram de projetos de sucata, sendo uma do barco feito com garrafas de plástico (APÊNDICE N, Figura 9) tendo relatado: “a ideia foi minha, eu peguei da minha cabeça, interessante, *né?*”, outra do avião (APÊNDICE N, Figura 8): “passei um mês fazendo, ele é cheio de detalhes” e outra de uma nave da polícia federal (APÊNDICE N, Figura 10), afirmando posteriormente “eu gosto de inventar coisas”.

b) Necessidade de criar buscando intencionalmente ser autêntico em suas produções

Carlos possui uma necessidade em estar sempre criando algo novo e diferente do que já tenha feito. Essa busca se relaciona a uma intenção em ser autêntico em tudo o que faz. Nessa intencionalidade vemos o papel do sujeito como aquele quem atua no contexto e produz a novidade e o valor, tal como traz Mitjans Martinez (1997, 2002, 2004, 2005, 2006, 2007). Runco (1996) igualmente afirma que as crianças podem ser estrategicamente intencionais em seus esforços criativos, indo de encontro com teorias que afirmam que a criatividade infantil é acidental, ou seja, não possui uma intencionalidade para tal.

Seu maior interesse no processo de criação é pelo produto final e uma vez que esse era concluído, partia imediatamente para um próximo. Alguns indicadores dessa necessidade de criação de Carlos foram construídos a partir de falas do seu pai. Abaixo transcrevemos duas delas:

O projeto acabou aí ele larga, você tá entendendo? Ele bolou, criou, jogou toda energia em cima daquilo, concluiu, acabou, ótimo, ‘vamos pra outro’. Aí ele tem que arrumar outro. Isso que é interessante, ele tem que ter essa atividade, arrumar outro projeto logo em seguida.

Quando é um projeto mais difícil, como o software (*jogos do computador*), ele vai desenvolvendo e fica mais tempo.

[...] Ele gosta de inventar as coisas. Como eu te falei ele inventa, faz, executa, acabou e ele tenta partir pra outro projeto. Ele perde interesse naquilo. Ele já fez, não tem interesse em voltar. **(Entrevista com o pai)**

Em relação à própria atividade com sucata na oficina de Artes Visuais, como citamos anteriormente, Carlos afirmou que gostaria que tivesse mais de uma vez por semana para que pudesse terminar logo o projeto que está fazendo e iniciar um próximo, totalmente diferente do anterior. Em entrevista com a professora, ela nos informou que Carlos sempre busca fazer algo diferente das demais crianças, mesmo quando não é solicitado para tal. Além dela, seus pais e o professor de Artes Visuais igualmente reconhecem essa sua busca pela autenticidade:

Ele sempre faz algo diferente das demais crianças, entendeu? Ele nunca fica na mesmice, ele faz um pouco diferente dos outros alunos. [...] Ele sempre fala assim: 'professora, não vou fazer assim não, tá? Eu vou fazer de outra forma'. Então ele vai pelo que ele quer fazer e eu deixo. Nas atividades que ele tem oportunidade de se expressar, ele gosta de fazer diferente. **(Entrevista com a profª do Liceu)**

Carlos faz o que quer, não gosta de copiar. Ele é muito crítico. [...] Ele vai lá pra trás na oficina e faz as coisas. Ele é muito autêntico. **(Entrevista com o pai)**

Ele não copia ninguém, muito pelo contrário, ele sempre pensa assim: 'ah não, se o meu colega vai usar aquilo, então eu não quero usar aquilo, eu quero usar aquilo dali. Tipo assim 'eu escolho ser diferente', sabe? **(Entrevista com o prof. de Artes Visuais)**

Indicadores dessa necessidade de criar foram igualmente identificados em dois instrumentos: no "Tudo a ver e nada a ver" e no completamento de frases. No primeiro instrumento o aluno escolheu, dentre outras, uma figura de um cientista (APÊNDICE K, nº 13) afirmando que aquela imagem teria tudo a ver com ele na parte da invenção, mas não da ciência. Já no segundo instrumento Carlos completou duas frases que se referiam ao que quer ser no futuro. Após uma breve reflexão afirmou:

Eu quero ser isso aí eu ainda não decidi, mas eu gosto de fazer invenção, fazer qualquer coisa. Hmm, já sei! Ser inventor!
Queria ser inventor.

c) Curiosidade e interesse por atividades desafiadoras

Carlos é extremamente curioso, gosta de estar sempre muito bem informado e possui um grande interesse em atividades que sejam desafiadoras. Russ (1996) considera a curiosidade e a preferência por desafios como processos da personalidade que participam da criatividade. É uma criança que lê com alta frequência, pergunta

constantemente, faz muitas pesquisas na Internet e um dos canais de televisão que mais assiste é o *Discovery*, especializado em apresentar documentários e programas educativos sobre ciência, tecnologia, história, entre outros.

Com o instrumento “Tudo a ver e nada a ver” (APÊNDICE K), uma das figuras que escolheu com mais certeza e entusiasmo foi a 34, que mostrava duas crianças com pontos de interrogação na cabeça e afirmou “sou muito curioso”. De fato, observamos inicialmente essa curiosidade com os instrumentos utilizados na própria pesquisa empírica, pois sempre questionava para que servia cada um deles. Segundo os pais, tal característica é notória em Carlos desde muito pequeno, pois sempre foi muito observador para descobrir como as coisas funcionavam ou eram feitas. Inúmeros episódios foram relatados pelos pais gerando indicadores sobre essa curiosidade, dentre os quais citamos o (já mencionado) desmonte completo de um aparelho de som, usando uma chave de fenda, para entender como o mesmo funcionava e o dia em que Carlos manteve-se ao lado da empregada da casa para acompanhá-la na produção de um bolo, perguntando o que era cada ingrediente e observando como ela o fazia.

Um dos seus maiores interesses é por jogos de computador, especialmente os de estratégia, sendo alguns projetados para adultos dado o alto nível de dificuldade. Esses jogos se constituem como desafios a serem enfrentados para Carlos, que faz uma exploração máxima e costuma manter o interesse pelo jogo até atingir todos os seus níveis. A partir do momento que todos os níveis foram cumpridos, logo parte para um próximo jogo que irá desafiá-lo. Abaixo alguns relatos dos pais que trouxeram importantes indicadores sobre essa curiosidade e interesse por atividades desafiadoras:

O Carlos é muito curioso, sabe, principalmente com tecnologia. Com software (*jogos de computador*), por exemplo, ele já deve ter te falado do “Spore”. Acho que ele conhece mais daquele software e das coisas daquele software do que os próprios criadores. Ele destrinchou tudo. É um software estratégico e ele pode criar as coisas. Em um dos níveis desse jogo, no espacial, ele criou umas naves das mais doidas que você imagina, mas que tinha sentido: ‘pai, tem que ter essa turbina desse lado, porque se colocar só daquele outro lado ele só vai girar dessa forma’, então ele tem essas noções de física. **(Entrevista com o pai)**

Eu mostrei os comandos básicos de um jogo de simulação de voo. Ele perguntava: pai, pra que serve isso? Aí eu fui falando. Ele começou a aprimorar os comandos. Ele só perdeu o interesse e largou o *Flight Simulator* de mão, porque ele já tinha voado em todos os aviões. Já tinha explorado ao máximo o jogo. E ele contando sobre o jogo, ele usa todos os termos técnicos direitinho. E é um simulador de voo de verdade! Eu tinha comprado esse jogo pra mim. **(Entrevista com o pai)**

Ele gosta de desafios. Depois que ele já conseguiu resolver sozinho, aí ele não se interessa mais. [...] O martírio dele é fazer dever de casa, porque justamente ele tem que fazer coisas que não desafiam ele. Mas

ele faz rapidinho. Ele mesmo diz, que faz rápido pra poder fazer o que gosta depois. **(Entrevista com a mãe)**

Tal como afirmamos anteriormente, a própria atividade com sucata constitui-se como um desafio para Carlos, pela sua ampla possibilidade de criação e aumento no grau de elaboração a cada novo projeto.

d) Independência, autonomia e segurança em relação aos seus interesses, suas escolhas e produções;

A independência, autonomia e segurança são elementos da subjetividade que fazem parte da configuração criativa de Carlos. Mitjans Martínez (1997, p. 75) afirma que a independência é entendida “como a possibilidade de o indivíduo pensar por si mesmo sem curvar-se a demandas e exigências externas”, aparecendo associada à criatividade “com diversos matizes como: autonomia, não conformismo, falta de convencionalismos, independência em relação a restrições e inibições convencionais etc”. Outros autores como Amabile (1989, 1996), Russ (1996), Garren (1997), Kemple e Nissenberg (2000), Sánchez *et al.* (2003), Moreno (2006), entre outros, igualmente reconhecem a importância de tais elementos para expressão da criatividade do sujeito e a necessidade da escola e família estimulá-los.

Uma enorme diversidade de indicadores nos levou à formulação de que Carlos é independente, autônomo e seguro em relação aos seus interesses, escolhas e produções. Entre esses indicadores, citamos os seguintes:

- Carlos faz o planejamento e escolhe os materiais que irá utilizar nos seus projetos de sucata autonomamente. Ele somente pede ajuda quando já testou e tentou fazer algo que não deu certo, como relatado pelo professor da oficina de Artes Visuais e por seu pai:

Eu acho essa uma diferença dele. Os outros geralmente perguntam assim: ‘professor, como é que eu faço isso?’ e ele já diz assim: ‘professor, eu tô querendo fazer isso, o que é que você acha?’ Ele já decidiu antes o que ele quer fazer, sabe. Os outros não. Os outros esperam que você sugira, que você faça inclusive, eles não vão buscar a solução, eles querem que a solução já esteja pronta, num manual assim. E no caso dele eu acho que não, sabe. Eu sempre tenho percebido que ele faz antes de até mesmo perguntar. [...] Ele é capaz de solucionar sozinho os problemas do trabalho dele, sabe? Acho ele muito autônomo. **(Entrevista com o prof. de Artes Visuais)**

Sobre o projeto do avião: Ela já tinha bolado o que queria fazer e as peças que seriam necessárias. Primeiro ele montou o projeto e depois ele foi atrás das peças. Ele tem isso muito bem definido na cabeça dele: eu quero fazer isso, o que eu vou precisar pra fazer isso, aonde eu vou pegar, aí ele junta e ‘assim eu vou fazer’. Montou o projeto e aí ele vai executar. Ele sabe muito de planejamento, preparação, então isso é

uma facilidade que vai auxiliar muito na vida dele no futuro. Isso vai abrir portas pra ele. **(Entrevista com o pai)**

- No momento da escolha das oficinas do VA para onde irá, Carlos o faz com independência dos seus colegas, seguindo sua vontade e na maioria das vezes indo sozinho, diferentemente da maioria das crianças de sua idade que se apoiam em outros colegas para fazer essa escolha:

Brincar com os colegas é...hmm...depende do tipo de colega. Se for um colega que só quer ir em um VA todo dia aí não é legal. Mas se for um colega que gosta de diferentes VAs aí é mais legal. Sempre venho sozinho, acho melhor que ter que decidir com os outros colegas. **(Completamento de frases)**

Ele pode até sentir falta de ter amigos, mas ele não demonstra, ele passa como se isso não fizesse muita falta porque ele sempre tá fazendo alguma coisa, ele não fica parado. **(Entrevista com a mãe)**

Ele tem poucos amigos, não é uma criança popular, mas se dá bem com todo mundo. É como se ele se bastasse. **(Entrevista com a profª do Liceu)**

- Carlos é decidido e seguro em suas opiniões, escolhas e decisões e tem clareza dos seus gostos e preferências:

Carlos define logo o que quer. É objetivo. **(entrevista com a mãe)**

O argumento dele é totalmente adulto. É difícil tentar derrubar os argumentos dele. Ele não faz as coisas só por fazer, ele tem lógica no que faz. É decidido do porque ele tá fazendo. Ele não é um guiado. **(Entrevista com o pai)**

Aí colocamos o barco de garrafas de plástico na água e eu falei 'agora você rema pronto'. Ele disse: 'não, eu queria que nem um motor'. 'Ah, então você pode pegar o motorzinho do outro barco que você tem aí e botar' *(disse o pai)*. 'Não, não, assim não'. Aí ele pegou uma mangueira imensa, enfiou a mangueira no meio do barco e ele falou 'pai, agora você abre, porque com o jato da água eu viro pra lá e viro pra cá, aí o barco gira de um lado pro outro e vai pra frente'. Eu abri a água e dito e feito. Ele ficava com essa mangueira correndo pela piscina. Olha, ele ficou brincando com aquele negócio mais de meia hora, minha água foi quase toda embora (risos). Porque ele achou uma forma de dar propulsão no barquinho dele. **(Entrevista com o pai)**

- A independência torna-se uma necessidade para Carlos, que demanda constantemente por um tempo mais livre, sem tantas obrigações e regras a serem seguidas, como identificamos a seguir:

"Carlos não gosta muito de se prender a regras". **(Entrevista com os pais)**

"Ele diz que não vai casar porque quer ser livre". **(Entrevista com a mãe)**

“Ele gosta de ser mais solto. Coisa muito orientada cansa ele. E ele não gosta muito de se prender a regras. Amigos já falaram: ele tem jeito de cientista”. **(Entrevista com a mãe)**

No completamento de frases abaixo identificamos igualmente essa necessidade por um tempo livre, sem ter a sua principal obrigação – fazer dever de casa – para o qual Carlos não possui qualquer motivação:

Fico feliz quando tô sem dever de casa.

Odeio ir pra escola e fazer dever de casa.

Fico triste quando tem muito dever para fazer e tem inglês.

Eu não gosto de dever de casa.

Meu maior problema é dever de casa.

Na escola odeio fazer os deveres

Me sinto feliz!

Pesquisadora: E quando você se sente mais feliz?

Carlos: Quando não tenho dever de casa.

Algumas vezes fico cansado.

(de estudar, por exemplo. Tudo pra fugir do estudo. Por isso faço os deveres na escola quando dá tempo).

Necessito de um descanso.

Desejo de um descanso.

O que eu mais gosto na escola é o VA!!!

Minha opinião podia ter mais tempo de VA na escola.

Brincar com a professora não é legal. *Porque é geralmente com atividade.*

Nessa escola tem coisas legais e ruins.

(legais: VA; ruins: estudar).

O tempo mais prazeroso é a noite.

(fico mais elétrico, brinco, jogo jogos)

O que eu mais quero ter três anos de férias.

(a gente cansa dessa escola).

O tempo mais feliz sábado.

Gostaria de saber como voar.

Meu maior desejo ter um tempo livre.

Gostaria de mudar o mundo. Eu mudaria as férias. Colocaria mais férias.

(pesquisadora) Se você fosse o diretor dessa escola, o que você faria?

(Carlos): Aumentaria o tempo do VA! Na segunda teria 3 VAs, na terça 3VAs, na quarta 4VAs, na quinta 2VAs e na sexta 4 VAs. Só que a quinta seria o dia todo livre. A aula seria de brincadeira, por exemplo, pra soltar pipa.

E o que você gostaria de mudar em você? Que eu fizesse meus deveres de casa rápido. (Conversa informal)

e) Autoavaliação positiva, apesar da criticidade sobre si mesmo, reconhecendo seus pontos fortes e fracos

Mitjáns Martínez (1997, p. 68) afirma que “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da

personalidade”. Identificamos que Carlos possui uma autoavaliação positiva permitindo que tenha ainda mais segurança e autoconfiança em si mesmo e, conseqüentemente, em suas produções. A autoconfiança é considerada por Russ (1996) como um processo da personalidade que igualmente participa da criatividade.

Com o instrumento “Eu por eu mesmo” quando perguntamos no que sentia dificuldade de fazer, afirmou: “nada é difícil para mim”. Apesar disso, reconhece seus pontos fortes e fracos, cujos indicadores tivemos na atividade “O melhor e o pior menino” (APÊNDICE J). Em uma escala de 1 a 10 posicionou-se como 8, mais próximo do menino considerado o melhor, reconhecendo que haviam diferenças tais como:

Não estudo muito bem, tiro **quase** 10 nas provas. Ele é muito bom, faz tudo, sem preguiça, faz o dever de casa, lê o texto, tem muitos colegas, eu não. **(O melhor e o pior menino)**

Sua professora igualmente reconhece que Carlos possui uma autoavaliação positiva a partir do seguinte relato:

Ele se vê super bem. Ele tem uma autoestima boa. Hora nenhuma o Carlos fala ‘não dou conta’. Ele é muito bem resolvido. **(Entrevista com a profª do Liceu)**

f) Senso de humor

Sanchez et al. (2003) assim como De La Torre (2007) afirmam que uma das características do aluno criativo é o senso de humor. De fato encontramos que este é um elemento subjetivo envolvido na expressão da criatividade de Carlos. Um dos primeiros e mais importantes indicadores que obtivemos desse senso de humor foi no instrumento de autorepresentação “Eu por eu mesmo” (APÊNDICE I, Figura 5). Inicialmente pensou em fazer uma arara ou periquito para representá-lo, por considerar-se um menino muito falante. Após uma breve reflexão, decidiu se representar por meio de uma de suas principais caretas: “Faço quando tiro foto” (conversação informal). Ao final da produção dessa autorepresentação, pedimos que Carlos descrevesse a si mesmo e o fez pelas seguintes características: “divertido, engraçado e chato”. A última foi justificada pelo fato de se achar implicante com as outras pessoas por meio dessas brincadeiras, entre as quais relatou ‘gracinhas’ que já fez com sua irmã e mãe:

Eu brinco com minha mãe, por exemplo: ‘A minha irmã tá lá no jardim’, aí ela vai lá no jardim ‘ué Carlos não vi’, ‘não, tô brincando, ela tá no escritório’ (risos).
Eu gosto de esconder as coisas da minha irmã pra fazer ela procurar. Aí eu dou dica pra ela.

Em nossas sessões, Carlos sempre contava piadas, brincava de adivinhações e respondia às nossas perguntas de forma descontraída, cheio de representações e entonação. Quando não está gostando de alguma atividade ou está entediado,

demonstra indiretamente bufando (segundo relato da professora) ou fingindo que está dormindo e roncando.

Carlos possui respostas engraçadas, como igualmente considera sua professora:

Ele tem uma presença de espírito bem grande. As colocações dele são engraçadas, ele sempre tem um comentário pra fazer que é engraçado.
(Entrevista com a profª do Liceu)

Em um momento da sala de aula, enquanto a professora estava explicando uma atividade percebemos que ele estava pensando em outra coisa e, quando perguntamos, nos disse: “ah, tava viajando no ketchup, porque nem é mais maionese”. Em outro momento, enquanto conversávamos informalmente perguntamos: “Tem dias que não dá tempo de você ir pro computador?”. Ele então respondeu: “Não, porque senão eu fico com muita dor”. Dor? (pesquisadora). Carlos riu e disse: “não, tô brincando, é só pra rimar. Dor, computador.”

5.2.2 O caso Jason

5.2.2.1 Apresentação

Jason tem 10 anos de idade e cursa o 4º ano do ensino fundamental na mesma turma que Carlos. É filho único, mora com sua mãe, mas constantemente faz atividades com o seu pai, com quem tem um relacionamento muito próximo.

Diferentemente da maioria dos meninos de sua idade, Jason não gosta de videogame e prefere brincar mais livremente com carrinhos, Legos e outros brinquedos e brincadeiras que inventa. Vê pouca televisão (pois segundo ele o que gosta mesmo é de brincar) e, por um controle da mãe, tem tempo limitado para mexer na internet diariamente. Uma de suas atividades preferidas é a leitura, especialmente de revistas em quadrinhos, e não se limita em apenas lê-las como cria e escreve as suas próprias, tendo nos mostrado um caderno com diversas histórias e desenhos seus (ver APÊNDICE O, Figuras 20 e 21, como exemplo).

Das oficinas e espaços do VA, Jason afirma mais gostar de Brincadeiras de Criança, Informática, Artes Visuais, Circo e Artes Cênicas e geralmente a escolha de qual espaço ou oficina ir era feita em parceria com algum (a) colega, com exceção das quintas-feiras em que um dos momentos do VA era sempre reservado para a continuação do seu projeto de sucata na oficina de Artes Visuais. Foi justamente esse projeto que nos chamou a atenção para Jason e a partir da realização do estudo de caso, identificamos, além dessa, outras expressões da criatividade que serão descritas e analisadas a seguir.

5.2.2.2 Expressão da criatividade

No espaço do VA identificamos a expressão da criatividade de Jason na confecção de um projeto de sucata na oficina de Artes Visuais: um shopping. Essa sua criação nos chamou a atenção pela sua originalidade, destacando-se das demais, assim como por sua elaboração e novos elementos que iam sendo agregados à produção.

Os critérios de novidade e valor foram considerados em relação ao próprio sujeito, que afirmou nunca ter visto ou feito nada parecido e apresentava sua produção com orgulho a todos que se aproximavam, assim como para o professor da oficina e seus colegas, que foram fontes de valoração ao que estava sendo produzido. O professor foi quem nos apresentou ao projeto afirmando ser um dos mais criativos já produzidos em sua oficina.

Esse shopping, idealizado e coordenado por Jason, estava sendo construído com a ajuda de alguns de seus amigos. Outros alunos, interessados naquela produção, solicitavam fazer parte do grupo, porém só eram aceitos aqueles com quem Jason tinha afinidade, sendo ele o responsável por delegar as funções de cada um na construção do projeto.

Observamos que os projetos de sucata mais comuns produzidos pelos alunos na oficina de Artes Visuais são os robôs e os foguetes. Jason, no entanto, diversificou ao ter a ideia de construir um shopping, que teve várias versões. A originalidade (ideias incomuns) é tida por muitos autores como Guilford (1950), Torrance (1965, 1968, 1974, 1976), entre tantos outros como uma das habilidades do pensamento criativo, sendo muito utilizada como um dos critérios de identificação da criatividade, tal como verificamos em pesquisas de Ramey e Piper (1974), Schmitt (1981), Rogers (1984), Berretta e Privette (1990), Bertonha (1995), Souza (2001), Wang (2003), Daugherty e White (2008), Hamlen (2008), Garaigordobil (1995, 2003, 2006, 2008), entre outros sobre a criatividade infantil. Rogers (1978) e May (1982), da psicologia humanista, afirmam que a originalidade é a essência da criatividade.

No seu primeiro esboço desenhado (APÊNDICE O, Figura 13) esse shopping previa ter lojas e espaços tal como podemos identificar em um tradicional: lojas de roupas e sapato, loja de fantasias, espaço para bebês, cafeteria, farmácia, espaços de lazer (patinação, boate, minigolfe, jogos eletrônicos no “Hot Zone”), de serviço (costureira); e um espaço não tão comum para um shopping como a biblioteca. No entanto, na sua primeira versão com os materiais de sucata propriamente, o shopping mudou totalmente de configuração (por mais de uma vez) e possuía algumas outras ideias não convencionais, o que o tornou ainda mais criativo. Os espaços mudavam a cada novo

material encontrado. Inicialmente o segundo andar era todo da boate, mas uma das amigas de Jason decidiu transformá-lo em duas lojas: uma de sabonete ao ar livre (após achar uma caixa de sabonete) e outra da Pucca (personagem de um desenho animado encontrada em outras caixas). O acesso ao segundo andar era por um elevador 'panorâmico', cujo mecanismo de subida e descida foi criado por Jason com caixas de papelão e barbante. Para descer, as crianças deveriam obrigatoriamente escorregar, de frente, em um tubo que dava direto em uma piscina de bolinhas. Aquelas que quebrassem algum dente iam para o consultório do dentista que ficava logo ao lado da piscina. Além disso, no primeiro andar, perto do estacionamento, havia uma sauna e um box onde as crianças poderiam tomar banho.

Para agregar ao shopping, Jason confeccionou uma pequena maquete de uma 'favelinha' (como a chamou) feita exclusivamente com papel e trazida de casa. Segundo o aluno, essa maquete possuía uma fiação elétrica com luzes que deu um curto e queimou parte da sua maquete. Acreditamos que esse fato ocorreu apenas na imaginação de Jason, visto que não encontramos qualquer resquício desse possível fogo.

Infelizmente, em uma limpeza feita nas férias do meio do ano, todos os projetos de sucata foram jogados no lixo. Apesar da tristeza e indignação, os alunos não se desmotivaram e decidiram criar outro shopping. Essa segunda versão foi feita quase que exclusivamente por Jason, devido a alguns atritos com outros colegas. Diferentemente da primeira, nessa, cada loja ficava dentro de uma caixa separadamente, havendo: um cinema; um loja-"spa" (APÊNDICE O, Figura 14); uma loja de móveis (APÊNDICE O, Figura 15); e uma feira de ciências (APÊNDICE O, Figura 16). A ideia dos espaços surgia, fundamentalmente, a partir de objetos encontrados, com exceção da feira de ciências. A criação desse espaço surgiu após um passeio proporcionado pela escola o qual Jason foi proibido por sua mãe de participar, como castigo por ter pulado em uma cachoeira em um passeio anterior, influenciado por seus colegas, sem saber nadar.

A expressão da criatividade anteriormente citada foi a que chamou-nos a atenção para Jason, no entanto, a partir da realização do estudo de caso, identificamos outras expressões da criatividade em atividades lúdicas no espaço do VA, assim como fora dele. No espaço da Brincadeira de Criança, observamos Jason na criação de uma brincadeira de corrida de pneus e em uma competição de carrinhos com obstáculos. Na oficina de Artes Cênicas criou diferentes personagens e histórias com alguns elementos criativos. Já fora do espaço do VA, por meio do estudo de caso, identificamos outras expressões da criatividade, dentre as quais citamos: elaboração de histórias em quadrinhos de própria autoria, com ideias mirabolantes, imaginativas e conexões poucos usuais entre

elas (exemplo APÊNDICE O, Figuras 20 e 21); criação de outros projetos utilizando materiais recicláveis do laboratório onde seu pai trabalha, entre eles: projeto de autorepresentação (APÊNDICE I, Figura 6), lanterna incomum (APÊNDICE O, Figura 17) com um manual de instrução (APÊNDICE O, Figura 18); criação de brincadeiras e jogos: com carrinhos de ferro, utilizando o tapete da casa como estrada e construindo obstáculos e histórias imaginativas para a brincadeira; construção de planos infalíveis para atingir algum objetivo, com estratégias, criações de pistas, armadilhas (APÊNDICE O, Figura 19); jogos com bonecos chamados *google* cujo objetivo principal era derrubá-los, mas para isso era preciso ultrapassar barreiras feitas com peças de Lego e outros desafios cada vez mais difíceis que valiam pontos; entre outras expressões. O valor dessas criações era para o próprio Jason, sob um processo de “retroalimentação” - quanto mais produzia, mais sentidos subjetivos favoráveis à criação eram gerados levando-o a mais produções - assim como para seus colegas e familiares que se entusiasmavam com suas ideias criativas.

5.2.2.3 Elementos contextuais que participam da expressão da criatividade

Identificamos dois elementos contextuais que participam da expressão da criatividade de Jason que serão discutidos a seguir: **a)** Espaços favoráveis com diversidade de objetos, liberdade para exploração e estímulo à criação, proporcionados pelo VA e pelo contexto familiar; **b)** Natureza das atividades lúdicas.

a) Espaços favoráveis com diversidade de objetos, liberdade para exploração e estímulo à criação, proporcionados pelo VA e pelo contexto familiar

Identificamos que alguns espaços de ação e relação onde Jason se insere possuem elementos favoráveis à criação. A diversidade e disponibilidade de objetos nos diferentes espaços onde suas principais expressões se deram, especialmente no laboratório de manutenção de aparelhos eletrônicos onde o pai trabalha, em sua residência e nas oficinas do VA (especialmente nas Artes Visuais e Cênicas), participam da expressão da sua criatividade. Sobre o laboratório, em entrevista seu pai nos informou:

Ele gosta porque lá tem furadeira, lixadeira, uma prensa que você pode entortar algum parafuso, tem martelo, tem serrote, então tem tudo. E tem componentes eletrônicos, tem lâmpada, tem bateria. **(Entrevista com o pai)**

Nesses espaços Jason igualmente encontra liberdade para exploração e estímulo à sua criação pela receptividade às suas ideias, valorização ao que era produzido e satisfação dos seus desejos de invenção.

b) Natureza das atividades lúdicas

A natureza livre, aberta, não direcionada e desafiadora das atividades lúdicas das oficinas onde houve expressões da criatividade de Jason, como na confecção da sucata em Artes Visuais, nas criações de personagens e encenações em Artes Cênicas, assim como no brincar livre em sua casa e na escola, constitui-se como um elemento que participa da expressão da criatividade de Jason.

Observamos que os espaços do VA que ele mais gosta de frequentar e as atividades que gosta de realizar são justamente os mais livres. Segundo relato do professor de Artes Visuais, Jason não vai para a oficina em outro dia que não seja no da sucata e sua professora do Liceu nos informou que ele escolhe com muita frequência ir para o espaço de Brincadeiras de Criança e é nesse espaço, com essa liberdade, que ela observa suas expressões da criatividade:

Nas brincadeiras, na hora que ele tá livre, ele consegue criar, ele tem uma criatividade pra esse lado assim de dramatizar. Aí ele cria, ele fantasia dentro desse contexto. Ele adora Brincadeira de Criança. Então eu percebo ele criativo nesse sentido. [...] Eu acho que é quando ele foge do mundo em que ele vive, aí ele cria o mundo como ele quer que seja. É nessa hora que ele é criativo. **(Entrevista com a profª do Liceu)**

Em casa Jason gosta de brincar com Lego, carrinhos, fazendo experimentações, constrói planos (que chama de infalíveis) com armadilhas, elabora histórias em quadrinhos, ou seja, em atividades lúdicas que pode deixar sua imaginação fluir. Desgosta daquelas que possuem regras mais rígidas a serem seguidas, tendo sido raras as vezes em que o observamos jogando jogos de tabuleiro e esportivos no espaço do VA, informando-nos que também não gosta de videogame. Quando perguntamos a Jason o que mais gostava de fazer disse: de “construir carrinho de papelão, fazer casa na árvore, brincar de pipa, de peteca, de rapel, sucata, planos infalíveis, inventar brincadeiras (com pneus, fingindo que estou dirigindo), subir no telhado”. São nessas atividades lúdicas de natureza mais livre onde a motivação de Jason se encontra, tal como analisaremos a seguir.

5.2.2.4 Elementos da subjetividade individual relacionados à expressão da criatividade

Identificamos três elementos da subjetividade individual que integrados permitem nos aproximar da compreensão de como a criatividade de Jason se configura. Esses elementos da subjetividade individual identificados e aqui organizados separadamente de forma didática foram: **a)** Alto grau de motivação pelo processo do criar em si, assim como por atividades lúdicas diversas; **b)** Autonomia e segurança em relação às suas criações, assumindo um posicionamento de líder (postura ativa); **c)** Forte ligação emocional com o pai, com quem possui maior liberdade e estímulo para criar.

a) Alto grau de motivação pelo processo do criar em si, assim como por atividades lúdicas diversas

Jason possui um alto grau de motivação pelo processo do criar e pudemos observar que a sua criatividade expressou-se em outras atividades lúdicas e não apenas nos projetos de sucata. Identificamos assim que há uma inter-relação existente entre a motivação pelo processo do criar e aquela por atividades lúdicas de um modo geral. Essa hipótese corrobora com o que Runco (1996) traz afirmando que a criança é orientada pelo processo de criar e não propriamente pelo produto derivado do mesmo.

Geramos indicadores sobre o alto grau de motivação para o processo do criar em si a partir de uma diversidade de instrumentos. Um desses indicadores foi gerado ao identificarmos que Jason não tinha interesse em finalizar o shopping (projeto de sucata idealizado e desenvolvido pelo aluno). Seu retorno à oficina de Artes Visuais se dava pela possibilidade de criação e continuação desse shopping e, ao indagarmos quando pretendia terminá-lo, informou que somente daqui a alguns anos. Outro indicador foi gerado a partir da não desmotivação de Jason quando a primeira versão desse projeto, já bem avançada, foi jogada no lixo, reiniciando imediatamente outro. Essa motivação pelo processo, mais do que pelo seu produto final, foi identificada também pelo professor de Artes Visuais, que nos informou:

O interesse é mesmo pelo processo, até porque o produto final não é muito fácil. Eles vão levar pra casa e vão colocar onde? Nós entendemos isso, essa expressão criativa deles, essa dedicação deles. Mas a família entende? Não vai jogar no lixo quando chegar em casa? Então às vezes eu fico me perguntando se eles querem terminar. Se eles têm esse desejo de terminar ou se o desejo é só continuar fazendo. O que, claro, se eles continuarem fazendo vai ter um trabalho maravilhoso, vai ter uma exposição pronta. Mas eu fico me perguntando isso porque eles já tiveram oportunidade de escolher finalizar e eles sempre escolhem continuar. Porque inclusive no semestre passado, antes das férias do meio do ano eu dei um ultimato assim: 'olha, gente,

vamos terminar porque a gente não sabe o que vai acontecer com a sala, se eles vão limpar a sala', aí eles não terminaram e foi quando jogaram fora. E quando descobriram eles ficaram muito tristes e com muita raiva. Com razão, né? [...] Então eu não consigo detectar no Jason esse desejo pela finalização. Eu detecto o desejo sempre pelo processo, de continuar fazendo e eu não sei quando que isso para.
(Entrevista com o prof. de Artes Visuais)

Igualmente observamos que em suas produções Jason os fazia independentemente de padrões estéticos, ou seja, sua preocupação era maior em concretizar a ideia em suas invenções e não necessariamente fazer algo esteticamente bonito, caprichando em detalhes.

Essa motivação pelo processo de criação e invenção foi igualmente identificada quando o mesmo se relaciona com atividades lúdicas de um modo geral. Os indicadores dessa motivação pelo brincar foram gerados com a utilização de diversos instrumentos, tais como:

Com os indutores indiretos do **completamento de frases**:

Algumas vezes eu brinco.
Na minha casa eu brinco de carrinho.
Eu sou esperto nas brincadeiras.
Gosto de brincar com água.
O que eu mais gosto na escola é de brincar.
Meu maior prazer quando faço dever de casa e fico livre pra brincar.
Quando estou sozinho brinco de carrinho.
Gosto muito de fazer arte (no tempo de brincar, ficar correndo pela casa).
O passado foi chato (minha mãe não deixou eu brincar).
Sempre que posso eu brinco.
Gostaria que meus pais vissem o meu teatro
 (Obs: teatro de terror que criou com todos os primos na casa do avô)
Eu prefiro brincar sozinho (é mais legal).
Estou melhor quando fico sozinho (invento um monte de brincadeira).
Na escola brinco com meus colegas.
Fico feliz quando brinco com meus amigos.
Boa parte do meu tempo dedico a brincar.

Com os indutores diretos do **completamento de frases**:

Brincar pra mim é uma diversão.
O VA é muito legal, deveria ter mais tempo.
Brincar com os colegas é legal.
Criar uma brincadeira é divertido (especialmente de espião).
Quando brinco fico assanhado (fico doído pra brincar).
Quando jogo fico esperto.
Brincar sozinho é muito legal.
Brincar com a professora é legal. (citou a brincadeira de cabra cega)

Além desses, outros indicadores foram gerados com o instrumento "Tudo a ver e nada a ver", quando pedimos que escolhesse a figura que mais tivesse a ver com ele. Jason escolheu duas (APÊNDICE K): a figura **21** que mostra diversas atividades lúdicas,

tendo afirmado “gosto de brincar muito, ainda mais quando a gente vai pro Ceará porque não leva dever de casa”, assim como a figura 13: “eu faço um bando de experimentos” (fala de Jason). No instrumento “Fotografando minha vida”, das 23 fotos tiradas, 10 foram de suas invenções e 7 eram relacionadas às suas brincadeiras, demonstrando a importância dessas atividades para si.

A partir desses indicadores de motivação para o brincar, identificamos outros que, nos permitiram construir a informação de que essa está inter-relacionada a motivação pelo criar. Abaixo alguns relatos dos pais que nos auxiliaram nessa construção:

Em casa ele gosta de brincar. Esparrama os brinquedos lá em casa, no tapete. Ele adora inventar brincadeiras novas. Gosta de escrever histórias, tipo uns gibis que ele faz. Ele gosta de desenhar, mas ele gosta muito de brincar. Ele gosta de carrinho, bolinha de gude, pega uns bloquinhos, vai aumentando o grau de dificuldade, uns desafios com aqueles blocos de montar. [...] Com uns bonequinhos chamados *Google* ele coloca vários tipos de obstáculos, altura, por onde que tem que passar a bolinha pra poder acertar e aí vale tantos pontos. Um dia ele me chamou pra jogar de noite e eu achei muito interessante as regras do jogo, a pontuação que ele criou, o que tinha que derrubar primeiro, as várias fases. É um jogo que ele criou que tem que jogar com bolinha de gude pra acertar os bonequinhos do outro lado. Então ele fazia uma barreira e ia dificultando com rampa, sem rampa, muito interessante. [...] Ele tem essa facilidade em criar coisas, *sabe*, criar joguinhos, criar brincadeiras. **(Entrevista com a mãe)**

Lá em casa é ir pra pia da cozinha e pega um monte de funil, garrafa e fica fazendo experiências também, mistura grãos, outras coisas pra dar cor. Ele fala que é o laboratório dele, de experiências. Desde pequenininho ele tem fascinação por água. E essa história de inventar no laboratório: tudo pra ele é experiência. Ele pega suco de uva, suco de maracujá e aí mistura com semente, sabe essas coisas? Pó de café, areia e fica trabalhando com aquilo ali. **(Entrevista com a mãe)**

Uma vez ele pegou aquele spray de produto de limpeza, prendeu com fita crepe porque ele disse que ia fazer um extintor de incêndio. Aí pegou uma outra garrafa, prendeu, fez um furo, então ele inventa essas coisas. **(Entrevista com o pai)**

Ele não pode ver uma garrafa vazia dessas de 1 litro de água mineral que ele pega, faz um furo. ‘O que é isso, Jason?’ ‘É uma bomba relógio’. Aliás, outra coisa que ele adora. Ele mora do lado de uma casa de fogos. Eu levo ele pro parque da cidade, aí ele pega aquelas bombinhas, coloca dentro da garrafa e aí fala: ‘isso aqui vai ser uma dinamite pra gente explodir’ ele coloca 5, 6. Eu que acendo. Aí ele vai, olha e diz: ‘caramba, que estrago’. **(Entrevista com o pai)**

Identificamos igualmente que essa sua motivação pelo processo do criar em atividades lúdicas comumente está atrelada à construção. Além do shopping feito com sucata analisado anteriormente, outras expressões da criatividade, que possuem uma inter-relação com esse elemento subjetivo, foram identificadas:

Quando eu levo ele no laboratório aí ele começa, quer inventar algo. Pega um rolamento, pega uma bobina, pega um pedaço de fio, pega arame, fita crepe. E eu pergunto, 'o que que você tá fazendo?' 'Eu tô fazendo aqui um guindaste'. Pra que esse guindaste? 'Não, esse guindaste vai ter um robozinho que vai pegar o carrinho pra colocar ele em outro lugar. Então ele fica tentando essas coisas. **(Entrevista com o pai)**

Ele brinca muito sozinho. Ele brinca muito com os carrinhos dele, faz o posto de gasolina, a estradinha. Coisas de carro ele adora. Ele gosta de pegar os Legos dele e fazer uma casinha com uma garagem ou fazer uma ponte. Tudo relativo à construção ele gosta. **(Entrevista com o pai)**

Ele junta aquele tanto de coisa no quarto dele, vai montando, e desmonta carrinho e arranca pedaço e tenta criar. [...] Quando chego na casa dele tá cheio de fita crepe pra tudo quanto é lado, faz ponte pros carrinhos usando papelão, os móveis da casa. 'Ele vai dar salto mortal' *(diz Jason)*. **(Entrevista com o pai)**

b) Autonomia e segurança em relação às suas criações, assumindo um posicionamento de líder (postura ativa)

Tal como afirma Mitjáns Martínez (1997) a independência, como um elemento psicológico, aparece associada à criatividade como autonomia (entre outros diversos matizes). Identificamos em Jason uma autonomia, assim como uma segurança em relação às suas criações, assumindo um posicionamento ativo, de líder, quando se tratava de algo que havia criado.

Observamos a especificidade desse elemento subjetivo como estando envolvido na expressão da criatividade, pois em outras áreas, como nos estudos, Jason mostrava-se dependente (especialmente do controle da mãe para fazer determinada atividade), reprodutivo e inseguro (como nos informou a professora do Liceu: "*Ele fala muito 'eu não dou conta', 'eu não consigo', 'eu não sei'*"). Além disso, nos momentos de escolha, como por exemplo, no VA (para qual espaço ou oficina iria), identificamos que Jason assume uma postura de submissão ao que seus amigos decidiam. Em suas criações em atividades lúdicas, por outro lado, mostra-se totalmente diferente. Essa informação foi construída a partir de diversos indicadores gerados com observações realizadas e com trechos de entrevistas, como destacaremos a seguir:

Então quando a gente observa o Jason na casinha de boneca brincando com os outros ele cria, ele comanda: 'eu vou ser um pai assim, assim, assim, você vai ser a mãe, assim'. Mas em sala é totalmente diferente. **(Entrevista com a profª do Liceu)**

A ideia *(do shopping)* foi dele e ele quem começou a liderar essa produção, a dirigir, a organizar. Ele quem pegava o material e começava a montar. As outras alunas entravam muito como coadjuvantes, tanto é que ele começou a delegar funções: 'você faz

uma loja tal, você faz uma loja tal'. [...] Nos dias da sucata eu percebo ele muito autônomo. Não precisa da gente, resolve as coisas sozinho. Às vezes ele se irrita porque ele quer que a ideia dele seja sempre seguida, como líder, e ele assume mesmo a liderança. **(Entrevista com o prof. de Artes Visuais)**

Se ele delega, por exemplo, que a amiga dele vai fazer uma loja X, ele não vai se meter naquela loja, mas se ela estiver trabalhando com ele na criação do mesmo espaço, da mesma lojinha, por exemplo, aí ele assume sempre a postura de líder. **(Entrevista com o prof. de Artes Visuais)**

Jason é o líder e os meninos ficam ansiosos pra brincar com ele. [...] Ele tem esse poder de agregar. Os meninos vão pra lá (*casa dos avós*) por causa dele. Ele faz planos do que vão fazer, do que vai brincar, e faz mapa de tesouro, ele planeja o que vai fazer de brincadeira com os primos e os amigos no final de semana. Ele faz planos...os planos infalíveis com armadilhas, segredos. **(Entrevista com a mãe)**

c) Forte ligação emocional com o pai, com quem possui maior liberdade e estímulo para criar

Identificamos que a relação que Jason possui com seu pai se constitui como um elemento subjetivo que participa de sua expressão da criatividade. Por meio dessa relação, sentidos subjetivos favorecedores são gerados. No instrumento “Fotografando minha vida” quando pedimos que trouxesse foto da pessoa que mais gostasse, mostrou rapidamente a foto do seu pai, quem Jason vê como exemplo e referência. Tal informação pode ser construída a partir dos seguintes indicadores:

Ele imita muito o pai dele, sabe? O jeito do pai dele de ser muito brincalhão, muito descontraído, ri muito. O pai pra ele é o herói dele. **(Entrevista com a mãe)**

Completamento de frases:

Queria ser engenheiro.

Eu quero ser engenheiro hidráulico (meu pai é).

A escolha do nome fictício “Jason” para ser utilizado na presente pesquisa no lugar do seu verdadeiro foi devido a uma fala de seu pai, que o chamou tal qual o personagem de um filme de terror por quase ter atropelado um passarinho no parque com seu carrinho de rolimã.

Com o instrumento “Tudo a ver e nada a ver” (APÊNDICE K), escolheu diversas figuras que remetiam a atividades pai e filho, as explicando, entre as quais citamos: **48** (“gosto de passear com meu pai, de ir pro parque; a gente vai todo sábado e às vezes solta bombinhas”); **49** (“meu pai adora brincar comigo”).

O pai é o grande parceiro de Jason em suas criações, especialmente as que necessitam de auxílio para construção. Essas produções costumam ser feitas no laboratório onde o pai trabalha e para onde Jason adora ir. Os trechos de falas dos pais,

assim como de Jason nos deram indicadores desse envolvimento e incentivo do pai em suas expressões da criatividade:

Eu tenha planejado com ele de fazer um carrinho usando aquela placa de computador, com quatro rodinhas. **(Entrevista com o pai)**

É o maior sonho dele: ‘mamãe, hoje eu vou pra oficina com o papai?’. Fica doidinho pra chegar o sábado pra ir pra oficina (*laboratório*). **(Entrevista com a mãe)**

Gosto de ciências porque meu pai é engenheiro, aí toda vez que eu vou para o laboratório com ele, ele me ajuda a fazer alguma coisa. Uma vez pegamos um radinho e montou um...um prédio...um robzinho. A gente montou ele todo. Pegou um chip de uma TV, o vidro de uma lente de aumento...e a metade de uma lanterninha que jogaram fora. Só que no final ele pegou fogo...ele tinha um chip sensível, que qualquer coisa dava curto e pegava fogo.” **(instrumento “Tudo a ver e nada a ver”, conversa relacionada à figura nº 13, APÊNDICE K)**

Com entusiasmo, Jason conta em detalhes algumas construções realizadas em parceria com seu pai, que estimula-o a criar:

Uma vez, quando o meu pai tinha 37 anos e eu tinha uns 7 anos, meu pai pegou daquele papel prateado, sabe qual é? Então...aí ele pegou, colocou na parte de dentro da caixinha de leite, daquelas de papelão e colocou assim pra cima. Aí enfiou uns fios, aí colocou uma tomadinha, aí a agente deixou lá umas 3/ 4 horas carregando. A gente chegou lá “olha pai, carregou, eu acho”. Aí ligava o motorzinho, ficava girando e a luz ficava acendendo e apagando. Aí apertava outro botão e começava a girar mais rápido aí ela parava de apagar, aí ficava mais forte. Quanto mais ia colocando mais potência no motor, mais energia ele ia fazendo. Aí quando a energia ia acabando, o motorzinho, ele fazia: “tu, tu, tu, tu”, aí ele começava a apitar e era hora de carregar de novo.” *E foi você e seu pai que fizeram? (pesquisadora.)* “Eu, meu pai, meu avô e meus dois primos...demorou muito...acho que tá até lá em casa. Só não sei se ela ainda tá lá, porque eu usei pra brincar de espião no condomínio.[...] Só não posso trazer a placa de energia solar porque ela é muito grande”

Instrumento de autoavaliação:

Faz melhor: o que eu achei mais legal foi quando a gente fez um forte só de areia. Eu e meu pai. Lá no parque da quadra do meu pai. A gente pegou tijolo, areia molhada e ficou colocando dentro do tijolo e colocou do lado de fora até fechar. Aí a gente deixou uma portinha aberta e aí a gente colocou uma madeira na parte de fora. E a gente fez um burquinho no tijolo pra gente ficar olhando. E tá lá até hoje.

É importante ressaltar que os elementos da subjetividade individual que identificamos, tanto no caso de Carlos quanto de Jason, foram colocados separadamente como uma forma didática de análise. No entanto, em cada caso, esses elementos encontram-se em uma íntima configuração entre si, assim como com outros que “adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 113).

Esses elementos da subjetividade individual em íntima configuração, estão inter-relacionados de forma complexa com os elementos contextuais. Como afirma Mitjans Martinez (2005), o sujeito produz novidade e valor a partir de configurações subjetivas constituídas em sua história de vida e das características da situação social em que está imerso, tal como são percebidas e significadas por ele. Sendo assim, a especificidade da expressão da criatividade de Carlos e de Jason se dá pelo caráter singular da sua configuração criativa e pelos elementos do seu contexto de forma inter-relacionada, tal como analisaremos a seguir.

5.2.3 Análise integrativa dos casos

Após a análise individual realizada no tópico anterior, observamos que existem semelhanças e diferenças em cada um dos aspectos estudados nos casos, seja em relação à expressão da criatividade das crianças estudadas, seja aos elementos contextuais que participam dessa expressão ou aos elementos da subjetividade individual relacionados a ela.

Carlos e Jason se expressaram criativamente na confecção de projetos de sucata no espaço do VA. Identificamos que, apesar da atividade ser a mesma, essa expressão se deu de forma diferenciada, com objetivos igualmente diferenciados. Enquanto Carlos possuía um alto grau de motivação para a atividade de sucata, confeccionando projetos cada vez mais elaborados, repletos de detalhes, preocupando-se por ter um produto criativo acabado para imediatamente iniciar um próximo, Jason o tinha pela possibilidade de criação que tal atividade proporcionava.

Identificamos que Jason possuía um alto grau de motivação pelo processo de criar em si e por atividades lúdicas que o permitam expressar-se criativamente, como essa com sucata. Como afirma Runco (1996), Jason era orientado pelo processo de criar e não propriamente pelo produto derivado do mesmo. Por esse motivo, enquanto Carlos desafiava-se em criar projetos de sucata cada vez mais complexos e bonitos esteticamente, objetivando uma finalização, Jason mantinha-se em um único projeto sem previsão de terminá-lo e igualmente sem preocupar-se com acabamentos perfeitos. Sendo assim, apesar da atividade ser comum, os motivos, assim como algumas características do processo de elaboração e produto criativo, foram diferenciadas.

Nos dois casos, a motivação foi a impulsionadora de todo processo criativo. A importância da mesma é destacada por diversos autores como Amabile (1989, 1996), Rogers (1987), Russ (1996), entre outros, e em pesquisas como de Mozzer (2008).

Mitjás Martínez (1997) nos indica que a criatividade está associada a um conjunto de elementos estruturais e funcionais da personalidade, estando, entre eles a motivação.

Identificamos que tanto Carlos quanto Jason, além de altamente motivados, mostraram-se autônomos e seguros em relação às suas produções. Como já afirmamos anteriormente, Mitjás Martínez (1997) ressalta que a autonomia e a segurança geralmente aparecem associadas à criatividade, como foi resultado da presente pesquisa. Esses, no entanto, foram os elementos subjetivos comuns identificados nos dois casos. Além deles, levantamos hipóteses da existência de outros diferenciados, que fazem parte, de maneira complexa e dinâmica, de suas configurações criativas.

A especificidade da expressão da criatividade de Carlos se deu pela configuração de outros elementos subjetivos que estiveram envolvidos. Entre esses elementos, ressaltamos: a sua necessidade de criar buscando intencionalmente, como sujeito, ser autêntico em suas produções; a sua curiosidade e interesse por atividades desafiadoras; autoavaliação positiva que o dava segurança e autoconfiança; além do senso de humor. Já em Jason, o elemento subjetivo diferenciado que encontramos foi a forte ligação emocional com o pai, com quem possuía maior liberdade e estímulo para criação. Por meio dessa relação, sentidos subjetivos favorecedores à criação eram gerados. Enquanto a família participava na expressão da criatividade de Carlos como parte dos elementos contextuais, a partir de determinados sentidos e valores do ambiente familiar, para Jason a relação específica com o pai era geradora de uma emocionalidade positiva em relação à sua expressão da criatividade.

Constatamos, portanto, que o caráter único da configuração criativa de Carlos e de Jason, constituída por diferentes elementos da subjetividade, confere a especificidade de suas expressões criativas, tal como foi encontrada em pesquisas como de Amaral (2006), Mozzer (2008), entre outros. Mitjás Martínez (2005) afirma que é o sujeito, em seu caráter ativo, que é capaz de produzir algo novo e de valor a partir das suas configurações subjetivas, assim como dos contextos sociais de ações e relações tal como são significadas por ele.

Entendendo assim que essa expressão se dá também a partir características da situação social, é importante salientar que os elementos do contexto têm uma importante participação nessas expressões, tanto no sentido de estímulo quanto de constituição da própria criatividade, como encontrado nos estudos de caso realizados. Identificamos elementos contextuais em comum, tais como: a natureza da própria atividade lúdica e os espaços favoráveis à criação.

A situação social familiar, como já mencionada anteriormente, participa de forma diferenciada na expressão da criatividade de cada criança, a depender dos sentidos e significações conferidas pelo sujeito. Enquanto que o ambiente familiar de Carlos era caracterizado por estímulos diversos, liberdade de exploração, grande variedade de atividades e materiais, abertura de diálogo entre os membros, além de uma harmoniosa relação interpessoal, no ambiente familiar de Jason identificamos uma diferente configuração com outros elementos (alguns em comum com de Carlos) que participavam de suas expressões, como: a disponibilidade e diversidade de objetos nesse ambiente, a liberdade de exploração, a receptividade às suas ideias, valorizações ao que era produzido e possibilidade de satisfação de seus desejos de criar.

Outro elemento em comum aos dois casos que ressaltamos é o acesso à tecnologia e a diferentes ferramentas, proporcionado pelos pais de Carlos e Jason. Eles disponibilizavam uma oficina em casa (no caso de Carlos) e no trabalho (no caso de Jason), para que seus filhos pudessem utilizar e explorar as mais diversas ferramentas que dela faziam parte. Essa convivência, e conseqüente domínio da tecnologia, estimulava nos alunos o desenvolvimento de determinados conceitos científicos e habilidades que os auxiliaram em suas expressões da criatividade.

Já em relação ao valor das expressões da criatividade identificamos que, assim como afirma Csikszentmihalyi (SAWYER et al. 2003), as produções criativas das crianças são valoradas socialmente por um domínio mais restrito, ou seja, por pais, professores e colegas. Entendemos que o valor dessas criações esteve relacionado à satisfação de uma necessidade pessoal do sujeito e ao possível impacto que a emergência da novidade poderá ter para o desenvolvimento da criança, como outras pesquisas anteriores, Mourão (2004), Amaral (2006), Mozzer (2008) já salientaram. Assumimos, portanto, que as vivências positivas proporcionadas pela emergência do novo por meio do gosto pela atividade, assim como pela valoração dos outros, podem ser a base para o desenvolvimento de importantes recursos subjetivos, como autoestima, segurança, entre outros, visto que elementos emocionais são extremamente importantes no desenvolvimento da subjetividade.

5.3 Conclusões Gerais

Como objetivo da presente pesquisa, propusemo-nos a compreender como se expressa a criatividade infantil em atividades lúdicas de uma escola de ensino fundamental. Para isso, iniciamos com uma identificação geral tanto das expressões da criatividade em um espaço escolar lúdico quanto dos elementos contextuais que delas

participaram. Posteriormente, para uma melhor compreensão de como elementos de diferentes contextos (além do escolar) assim como os elementos da subjetividade individual estão relacionados com essa expressão, realizamos dois estudos de caso. A partir dessas identificações e análises, chegamos às seguintes conclusões:

- a) A criatividade infantil nas atividades lúdicas observadas se expressou fundamentalmente das formas seguintes: na mudança de regras dos jogos ou da atividade; em uma nova utilização dos objetos ou inserção de novos elementos na brincadeira; na criação de novas brincadeiras; na elaboração de projetos de sucata; na elaboração de personagens e/ou histórias imaginativas; e na resolução de problemas nas atividades lúdicas.
- b) Diferentes elementos dos contextos em que a criança atua, especialmente o escolar e o familiar, participam da sua expressão da criatividade. Dentre esses elementos contextuais identificados, podemos citar como principais: a natureza livre e aberta da própria atividade lúdica; a existência de espaços estimulantes e favoráveis à criação; e a valorização social dessa criação, seja pelos pais, colegas e/ou professores.
- c) A expressão da criatividade infantil é possível pela complexa inter-relação dos elementos da subjetividade individual relacionados a essa expressão e dos elementos dos contextos sociais de ações e relações, destacando para o importante papel da família e da escola no desenvolvimento dos recursos pessoais ligado à criatividade assim como no incentivo e valorização dessa expressão concreta.

A criatividade infantil em atividades lúdicas, portanto, se expressa das mais diversas formas, tal como apresentamos anteriormente. Essas expressões, novas para o próprio sujeito e/ou para o outro relacional, possui um valor mais restrito. Tal como afirmou Mourão (2004), Amaral (2006), Mozzer (2008) e Mitjans Martinez (2009), esse valor estaria mais relacionado ao impacto que a emergência da novidade tem para o desenvolvimento do indivíduo do que propriamente ao significado social derivado do mesmo. Encontramos, no entanto, uma valoração por parte dos colegas, professores e pais que igualmente foram importantes para a expressão da criatividade, dando segurança à criança em relação à sua própria produção.

Encontramos que a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas não apenas se restringe às substituições simbólicas no brincar de faz-de-conta, tal como identificou Vieira (2008), aportando-se às ideias de Vygotsky (1930/2009). Além dessas,

identificamos também expressões criativas nas mudanças de regras de jogos, na elaboração de projeto de artes, especialmente os de sucata, além da criação de novas brincadeiras e resolução de problemas relacionados às atividades lúdicas em si. Há, portanto uma maior diversidade de expressões que, uma vez identificadas, poderão ser estimuladas.

Concordamos com Brougère (2008) quando afirma que a brincadeira é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Com isso, podemos fazer uma relação entre essas características e o desenvolvimento da criatividade, identificando que esse espaço social da atividade lúdica poderá favorecer o desenvolvimento do sujeito, incluindo assim características subjetivas que poderão tornar-se importantes para a expressão da criatividade. O autor considera ainda que a situação da brincadeira, ao comportar menos riscos, possibilita à criança experimentar novos comportamentos e descobrir suas competências, sendo um meio de exploração e invenção. Identificamos que, de fato, tal constatação procede a uma vez que observamos uma grande diversidade de expressões da criatividade nas atividades lúdicas e a natureza livre, aberta e sem riscos das mesmas participa como um elemento contextual.

Sendo assim, a atividade lúdica não apenas contribui para o desenvolvimento das crianças em seus diferentes aspectos, como afirmado por Garaigordobil (2008), Vygotsky (1932/1994), Miranda (2002), entre outros, incluindo assim o desenvolvimento dos recursos pessoais associados à criatividade, como igualmente, sendo um espaço social, estimula e favorece a expressão criativa, tal como afirma Brougère (2008). Portanto, por meio da liberdade de escolha, na realização de atividades para os quais a criança se sente motivada, da possibilidade de expressão livre nas mesmas, do desafio, no divertimento e no prazer, vemos um potencial nas atividades lúdicas para uma estimulação da expressão da criatividade.

Concordamos com Mozzer (2008) ao afirmar que, como um dos resultados de sua pesquisa, encontrou que o caráter único das configurações subjetivas dos sujeitos pesquisados possibilitou a expressão criativa, que por sua vez ocorreu de forma diferenciada, ainda que a atividade em que essa criatividade se expressou tenha sido a mesma. No entanto, indicando algumas similaridades, identificamos elementos da subjetividade individual, já reconhecidos pela literatura científica como aqueles que podem estar relacionados com a expressão da criatividade, tais como: formações motivacionais, independência, autonomia, segurança, autoavaliação adequada, curiosidade, entre outros.

Tal como afirma Mitjás Martínez (1997, 2002, 2004, 2005, 2009), a escola é um importante espaço social de apropriação de sistemas simbólicos e de desenvolvimento dos processos psicológicos necessários para a criatividade, indo de encontro à ideia de que o sistema escolar “poda” a criatividade das crianças. Tanto o espaço social escolar quanto o familiar apareceram em nossa pesquisa como de extrema importância, não apenas para o desenvolvimento desses processos psicológicos, como igualmente para a estimulação e incentivo da expressão da criatividade. Entre os inúmeros elementos de um contexto favorecedor da criatividade, citamos, entre tantos outros, os seguintes identificados: desenvolver atividades que possibilitem a fantasia, que estimulem à imaginação, a múltiplas respostas e produções; estimular à independência, a liberdade de escolha, a segurança; promover a exploração, a curiosidade, os desafios, fazendo com que a criança seja um participante ativo e não passivo das atividades; disponibilizar diferentes materiais para serem manipulados e utilizados; valorizar suas ideias e produções; promover uma abertura ao questionamento, ao erro, às problematizações e às elaborações próprias, entre outros.

CAPÍTULO VI. Considerações Finais

Os desafios do mundo atual, adjunto a um constante processo de mudanças, progressos e instabilidade exigem indivíduos cada vez mais criativos, autônomos e autoconfiantes, justificando assim a necessidade de promover, desde os anos iniciais, o desenvolvimento dos recursos pessoais ligados à criatividade. Paralelamente ao desenvolvimento desses recursos é importante que haja um estímulo e incentivo à expressão criativa concreta das crianças e para isso, é necessária, antes de tudo, sua identificação, algo que buscamos fazer no presente estudo.

Em concordância com Mitjans Martínez (2005), compreendemos que a criatividade é uma função do sujeito concreto, que produz algo novo e de valor a partir de suas configurações subjetivas que são constituídas ao longo de sua história de vida e das características da situação social em que ele está inserido. Essa compreensão da criatividade, como um processo complexo, faz-nos entender que tanto os elementos contextuais, quanto os da subjetividade individual, possibilitam e participam da expressão da criatividade do sujeito, em menor ou maior grau e das mais diferentes formas, tal como identificamos na presente pesquisa.

Vislumbramos trazer à discussão a importância de atividades lúdicas, não apenas na educação infantil, como igualmente no ensino fundamental, fazendo a relação entre elementos dessas atividades que possam ser favorecedoras de aspectos do desenvolvimento que, em alguns casos, tornam-se importantes recursos para a expressão criativa.

Ao término de um longo e desafiante trabalho como este, cabe-nos então a tarefa de parar e refletir sobre os avanços conseguidos e lacunas deixadas. Aventuramo-nos sob um campo de pouca produção científica no Brasil e inevitavelmente encontramos muitas dificuldades pelo caminho. A primeira delas foi a inexistência de um trabalho científico nacional, de mestrado ou doutorado, que tivesse feito uma análise aprofundada das pesquisas e discussões teóricas, nacionais e internacionais, que abarcaram o tema da criatividade infantil e da relação deste com o lúdico. Nesse sentido, coube a nós fazermos essa análise, exigindo-nos um grande esforço nessa busca e permitindo-nos avançar na análise do campo científico em que nossa pesquisa se inscreve. Por essa razão, o capítulo referente à criatividade infantil do presente trabalho foi o mais extenso (e mais trabalhoso) da parte teórica.

Trabalhar com a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), seguindo seus princípios básicos, permitiu-nos um posicionamento ativo e criativo durante todo

percurso da pesquisa. Constituiu-se igualmente como um desafio a fase de construção dos instrumentos, uma vez que os que são tradicionalmente utilizados por essa concepção epistemológica e metodológica com o objetivo de fazer o participante se expressar livremente seria pouco efetivo em uma pesquisa com crianças. Com isso, após a imersão no campo e o contato com os sujeitos participantes, um dos nossos grandes esforços foi construir instrumentos que, levando em consideração seus principais interesses e motivações, as envolvessem na atividade, possibilitando uma maior abertura dialógica entre pesquisador-pesquisado e possivelmente uma maior mobilização de recursos subjetivos. Criamos, portanto, instrumentos que poderão auxiliar pesquisas futuras com crianças que tenham como objetivo a identificação de elementos da subjetividade individual. Esses instrumentos foram descritos no capítulo metodológico do presente trabalho e esperamos que estimule a criação de outros ainda mais efetivos para o trabalho com crianças.

Sendo assim, a partir da realização do presente estudo, algumas outras questões foram suscitadas e poderão ser abarcadas em futuras pesquisas. Entre as quais citamos:

- Compreendendo que a criatividade é possível devido ao interjogo das configurações subjetivas individuais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006), analisar em profundidade como a subjetividade social (em termos de valores, crenças e relações) dos espaços sociais em que o sujeito atua (família, escola, entre outros) participa da constituição da criatividade infantil;
- Realizar uma análise comparativa entre instituições educativas do ensino fundamental que tenham atividades lúdicas como parte da sua proposta pedagógica e aquelas que não as tenham, buscando relações desses contextos diferenciados com o desenvolvimento da criatividade dos alunos em um estudo longitudinal;
- Ampliar o presente estudo analisando as formas e níveis de expressões da criatividade em atividades além das lúdicas, assim como os elementos subjetivos envolvidos, de crianças de distinta faixa etária para identificar possíveis diferenças e suas relações com a idade.
- Investigar como o mecanismo psicológico da imaginação se relaciona com a subjetividade da criança e o seu processo de desenvolvimento, visto que pouco tem sido pesquisado acerca do assunto.

- Aprofundar a análise de como os conceitos científicos (cuja construção é um dos objetivos da escola) e a dimensão da tecnologia (presente nos diferentes contextos da criança) participam da criatividade.
- Desenvolver modelos teóricos que abarquem a caracterização da criatividade infantil, conceituando-a e definindo-a em sua especificidade.

Finalizamos, assim, com a certeza de que ainda há muito a ser explorado nesse campo tão rico e estimulante que é o da criatividade infantil. A nossa contribuição foi feita por acreditarmos ser importante que uma atenção especial seja dada a essa fase de desenvolvimento, pensando nas possibilidades de expressões criativas futuras, em formas ainda mais complexas e níveis mais elevados, e que possam impactar significativamente o conhecimento humano ou mesmo o próprio desenvolvimento do sujeito.

Para todos os seres humanos constitui quase um dever pensar que o que já se tiver realizado é sempre pouco, em comparação do que resta por fazer.
(João XXIII)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas: Papyrus, 2004.

ALENCAR, E; FLEITH, D. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: UnB, 2003.

_____. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 513-521, 2006.

_____. Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 35-44, 2008.

ALENCAR, E.; GALVÃO, A. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: UnB, 2007, p. 103-119.

ALVES-MAZZOTTI, A. D.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2002.

AMABILE, T. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983.

_____. **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity**. New York: Crown Publishers, 1989

_____. **Creativity in context**. Colorado: Westview Print, 1996.

AMARAL, A. L. S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

AYMAN-NOLLEY, S. Vygotsky's perspective on development of imagination and creativity. **Creativity Research Journal**, vol. 5, n. 1, p. 77-85, 1992.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002.

BERRETA, S; PRIVETTE, G. Influence of play on creative thinking. **Perceptual and Motor Skills**, vol. 71, p. 659-666, 1990.

BERTONHA, R. M. **Programa para o desenvolvimento da criatividade em crianças pré-escolares**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

BIGHETTI, C. A. **Efeitos de um programa para o desenvolvimento da criatividade verbal através do contar histórias**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998a.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPISTRANO, F. P. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CHATEAU, J. **Psicologia de los juegos infantiles**. Buenos Aires: Kapeluz, 1958.

_____. (1908) **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CLAXTON, A. F.; PANNELS, T. C.; RHOADS, P. A. Developmental trends in the creativity of school-age children. **Creativity Research Journal**, v. 17, n. 4, p. 327-335, 2005.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The domain of creativity. In: FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H (orgs.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport: Praeger, 1994, p. 135-158.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.

DAUGHERTY, M.; WHITE, C. S. Relationships among private speech and creativity in head start and low-socioeconomic status preschool children. **The Gifted Child Quarterly**, v. 52, n. 1, p. 30-39, 2008.

DE LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

_____. Creatividad en la educación primaria: una mirada desde la complejidad. In: VIOLANT, V.; DE LA TORRE, S. (orgs.). **Comprender y evaluar la creatividad**. Málaga: Aljibe, 2006, p. 253-266.

_____. **Creatividad aplicada: recursos para uma formação creativa**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2007.

ESTRADA, M. R. **Creatividad en la educación escolar**. México: Trillas, 2005.

FELDMAN, D. H.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H. A framework for the study of creativity. In: FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H (orgs.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport: Praeger, 1994, p. 1-45.

FREUD, S. (1908). **Escritores criativos e devaneio**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Obras Psicológicas Completas, v. 9).

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GALIGUZOVA, L. N. Signs of creativity in young children's play. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 33, n. 1, p. 50-64, 1995.

GARAIGORDOBIL, M. Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, vol. 1, n. 1, p. 37-62, 1995.

_____. **Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.

_____. Intervention in creativity with children age 10 and 11 Years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. **Creativity Research Journal**. v. 18, n. 3, p. 329-345, 2006.

_____. La creatividad, el juego y la cooperación en educación infantil. In: BELVER, M. H.; ULLÁN, A. M. (orgs.). **La creatividad a través del juego**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2008, p. 29-75.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos: o sistema ESAR. In: TEODORICO, M. **Apostila do laboratório de brinquedos e jogos**, 1999. Disponível em: <www.labrinjo.ufc.br/apostilas/apostila%20-%2002.pdf>. Acesso em 30 ago. 2009.

GARREN, B. A. **The influence of parental attitudes toward childrearing and creativity in relation to children's creative functioning**. Tese de Doutorado. University of South Carolina, South Carolina, 1997.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad: su educación y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, A. O. (org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 102-117.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 29-44.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2007.

- GUILFORD, J. P. Creativity. **The American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.
- HAMLEN, K. R. **Relationships between video game play and creativity among elementary school students**. Tese de Doutorado. State University of New York at Buffalo, Buffalo, 2008.
- HOFF, E. V.; CARLSSON, I. Shining lights or lone wolves? Creativity and self-image in primary school children. **The Journal of Creative Behavior**, v. 36, n. 1, p. 17-39, 2002.
- HOFF, E. V. Imaginary companions, creativity, and self-Image in middle childhood. **Creativity Research Journal**, v. 17, n. 2 & 3, p. 167-180, 2005.
- HOWARD-JONES, P. A.; TAYLOR, J.; SUTTON, L. The effects of play on the creativity of young children during subsequent activity. **Early Child Development and Care**, v. 172, n. 4, p. 323-328, 2002.
- HOYER, A. **Núcleo de Desenvolvimento da Aprendizagem: análise de uma inovação educacional e seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno**. Trabalho Final de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- HOYER, A.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Caracterização do espaço lúdico Vivendo e Aprendendo (VA)**. Trabalho de Consultoria. Não publicado.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KEEGAN, R. T. Creativity from childhood to adulthood: a difference of degree and not of kind. In: RUNCO, M. A. (org). **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues - New Directions for Child Development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 57-66.
- KEMPLE, K. M.; NISSENBERG, S. A. Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. **Early Childhood Education Journal**, v. 28, n. 1, p. 67-71, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-43.
- _____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cenage Learning, 2008, p. 57-78.
- MADRID VIVAR, D. Creatividad, curriculum y educación infantil. In: GERVILHA, A. (org.). **Creatividad aplicada: una propuesta de futuro**. Vol. 1. Málaga: Dykerson, 2003, p. 332-342.
- _____. Creatividad en la primera infancia. In: VIOLANT, V.; DE LA TORRE, S. (orgs.). **Comprender y evaluar la creatividad**. Vol. 1. Málaga: Aljibe, 2006, p. 245-252.
- MARANHÃO, D. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- MATOS, D. R. **Criatividade e percepção do clima de sala de aula entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MIRANDA, S. de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 21-34, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004, p. 77-99.

_____. Creatividad y subjetividad. In: DE LA TORRE, S.; VIOLANT, V. (orgs.). **Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza**. Vol. 1. Málaga: Aljibe, 2005, p. 115-121.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 69-94.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e organizações. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: UnB, 2007, p. 53-64.

_____. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 11-38.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's cotemporary contribution to the dialect of development and creativity. In: SAWYER, K. R. (org.). **Creativity and development**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 61-90.

MORENO, M. B. La creatividad en los alumnos de educación infantil: incidencia del contexto familiar. **Creatividad y Sociedad**, n. 9, p. 43-52, 2006.

MOURÃO, R. F. **Criatividade do professor: sentido e ação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MUNIZ, C. A. **Análise de requisitos didáticos para aprendizagem matemática no jogo**. No prelo.

_____. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Correção do capítulo "Lúdico" da dissertação**. Não publicado.

NAKANO, T. de C. **Criatividade figural**: proposta de um instrumento de avaliação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **Teste brasileiro de criatividade infantil**: normatização de instrumento no ensino fundamental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

NASCIMENTO, C. de S. P. **Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

NEVES-PEREIRA, M. S. **Criatividade na educação infantil**: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

_____. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: UnB, 2007, p. 65-85.

OLIVEIRA, L. M. C. de. **Educação infantil e criatividade**: perspectiva de professoras. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PIAGET, J. (1964) **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. (1966) **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PICKARD, P. M. **A criança aprende brincando**. São Paulo: Ibrasa, 1975.

RAMEY, C. T.; PIPER, V. Creativity in open and traditional classrooms. **Child Development**, n. 45, p. 557-560, 1974.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROGERS, M. S. **Creativity and play materials**: the origins and development of creativity in preschool children. Tese de Doutorado. Texas A&M University, Texas, 1984.

ROOT-BERNSTEIN, M.; ROOT-BERNSTEIN, R. Imaginary worldplay in childhood and maturity and its impact on adult creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 405-425, 2006.

ROSS, S. R. **The effect of pretense on the creativity of storytelling in preschool and kindergarten-age children**. Dissertação de Mestrado. Eastern Michigan University, Ypsilanti, 2005.

RUMMEL, J. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1972.

RUNCO, M. A. Personal creativity: definition and developmental issues. In: RUNCO, M. A. (org.). **Creativity from childhood through adulthood**: the developmental issues - New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 3-30.

RUSS, S. W. Development of creative processes in children. In: RUNCO, M. A. (org.). **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues** - New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 31-42.

SÁNCHEZ, M. D. P. et al. **La creatividad en el contexto escolar: estratégias para favorecerla**. Madrid: Pirámide, 2003.

SAWYER, R. K. et al. Key issues in creativity and development. In: SAWYER, R. K. (org.). **Creativity and development**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 217-242.

SCHIRMER, A. C. F. **Criatividade e educação infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA, C. J. Criatividade: duas formas de pensar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 145-155, 1993.

SIMONTON, D. K. Creativity from a historiometric perspective. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 116-133.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHMITT, R. C. T. **Estudo sobre a criatividade de 1ª a 4ª série do 1º grau de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

SMOLUCHA, F. A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 49-57, 1992a.

_____. The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 69-76 1992b.

SOUZA, I. M. de. **Brinco, logo existo: reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

SOUZA, A. V. de. **Habilidades de pensamento criativo em crianças de 1ª série de escolas tradicional e inovadora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 3-15.

TORRANCE, E. P. **Rewarding creative behavior: experiments in classroom creativity**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965.

_____. **Education and the creative potencial**. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1968.

_____. **Pode-se ensinar criatividade?**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.

_____. **Criatividade**: medidas, testes e avaliações. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1976.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIERA, P. **A criatividade em crianças da educação infantil**. Trabalho Final de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. **Criatividade, autoconceito e atitudes com relação à escola entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1991.

_____. Criatividade e saúde mental: desafio à família e à escola. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: UnB, 2007, p. 29-52.

VYGOTSKY, L. S. (1932) Imagination and creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991.

_____. (1932) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. (1932) **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1930) **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WANG, J. H. **The effects of a creative movement program on motor creativity and gross motor skills of preschool children**. Tese de Doutorado. University of South Dakota, Vermillion, 2003.

WINNICOTT, D. W. (1971) **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, F. B. **Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Espaço físico do VA



Figura 1. Espaço físico das Brincadeiras de Criança

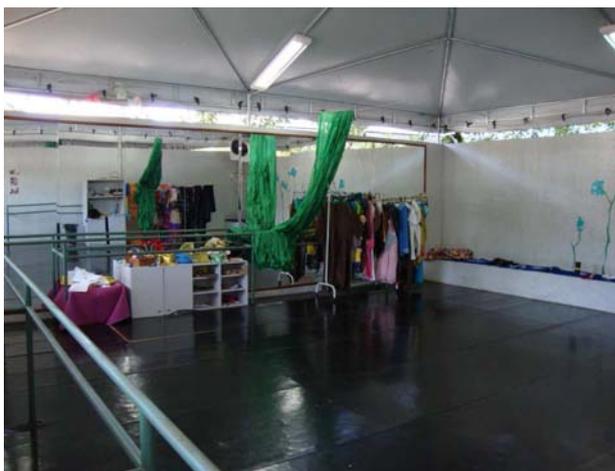


Figura 2. Espaço físico da oficina de Artes Cênicas



Figura 3. Espaço físico da oficina de Artes Visuais

APÊNDICE B - Roteiro de observação

1. Data:

Início:

Término:

Duração:

2. Tipo de atividade lúdica

- Atividade Plástica/ Gráfica: desenho, escrita, pintura, sucata
- Brincadeira de faz-de-conta ou de representação: simbólica, representação do imaginário
- Brincadeira corporal/ turbulenta: pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir, lutar
- Jogos de regras: jogos de tabuleiro, jogos desportivos

3. Elementos Contextuais

- Participantes:
 - Quantidade de participantes na atividade
 - Tipo de interação
 - Postura dos alunos
 - Postura dos professores
- Espaço Físico:
 - Ambiente
 - Objetos disponíveis e utilizados

4. Verbalizações

- Linguagem egocêntrica
- Linguagem externa

5. Situações problema

- Formas de resolução
- Respostas dadas

6. Expressões da Criatividade

- Expressão de “novidade”: produto ou ideia, de qual tipo, sobre o quê?
- Indicadores de valor para o indivíduo ou para o grupo

APÊNDICE C - Carta ao responsável: explicação da pesquisa

Prezado responsável,

A mestranda Alice Rodrigues Hoyer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília tem realizado desde 2008 sua pesquisa de campo no espaço do Vivendo e Aprendendo (VA) em nossa escola. Seu trabalho, orientado pela Profª Drª Albertina Mitjans Martínez, tem por finalidade compreender como se expressa a criatividade infantil no espaço escolar lúdico. Para essa compreensão alguns alunos foram pré-selecionados como possíveis participantes da pesquisa ao terem se destacado por suas expressões criativas. Entre esses alunos está o(a) _____, que já foi consultado(a) sobre o interesse em participar da pesquisa.

A pesquisadora prevê a realização de algumas atividades lúdicas, que não prejudicarão as demais atividades escolares e serão desenvolvidas em um dos momentos do VA. Além dessas serão utilizados instrumentos tais como completamento de frases e entrevistas com professores e com um responsável do aluno para obter informações sobre aspectos de sua vida escolar e familiar que podem ter relação com a criatividade. Ressaltamos que os participantes não serão identificados no trabalho com seus nomes verdadeiros e se o aluno demonstrar desinteresse durante as atividades, a sessão será interrompida.

Caso autorize, pedimos que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para qualquer informação adicional que necessite, a pesquisadora Alice disponibiliza seus telefones e e-mail. Pedimos também autorização para disponibilizar o seu contato para que, caso seja possível, ela possa marcar futuramente uma breve entrevista com algum responsável do aluno.

Grata,

Diretora Pedagógica

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, autorizo o(a) meu(minha) filho(a) _____ a participar do estudo intitulado “A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas” a ser realizado pela mestranda Alice Rodrigues Hoyer, aluna de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjáns Martínez.

Estou ciente de que a participação do(a) meu(minha) filho(a) é voluntária e que, portanto, ele(a) poderá desistir em qualquer momento. Seu nome verdadeiro não será utilizado e estão previstas entrevistas com professores e responsáveis para obter informações sobre aspectos da sua vida escolar e pessoal que podem ter relação com a criatividade, além da realização de atividades lúdicas e utilização de outros instrumentos de pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE E - Eixos da entrevista semi-estruturada com os pais

- História de vida familiar e escolar
- Percepção dos pais em relação ao filho
- Pontos fortes e fracos
- Atividades e rotina da família
- Relações interpessoais
- Habilidades, interesses, autoavaliação, comportamento e expressões da criatividade do filho
- Conflitos e sucessos
- Produções do filho

APÊNDICE F - Eixos da entrevista semi-estruturada com os professores do Liceu

- História de vida escolar
- Percepção do professor em relação ao aluno
- Pontos fortes e fracos
- Relação aluno/escola (professores, colegas)
- Relação pais/escola
- Habilidades, interesses, autoavaliação, comportamento e expressões da criatividade do aluno
- Conflitos e sucessos
- Produções do aluno

APÊNDICE G - Eixos da entrevista semi-estruturada com os professores do VA

- Descrição do aluno criativo
- Percepção em relação ao aluno pesquisado

APÊNDICE H - Completamento de frases¹

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que vier à cabeça:

1. Gosto
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Eu sou
5. Meu maior medo
6. Na escola
7. Não consigo
8. Brincar sozinho
9. Sofro
10. Fracassei
11. Meu futuro
12. Na minha casa
13. Estou melhor quando
14. Quando jogo
15. Algumas vezes
16. Desejo
17. Eu
18. Meu maior problema é
19. Quando eu brinco
20. Amo
21. O que eu mais quero
22. Eu prefiro
23. Nessa escola
24. Queria ser
25. Creio que minhas melhores atitudes são
26. A felicidade
27. Considero que posso
28. O que eu mais gosto na escola
29. Todo dia me esforço por

¹ Instrumento adaptado do original elaborado por González Rey e Mitjás Martínez (1989).

30. Tenho dificuldade
31. Gostaria que meus pais
32. Meu maior desejo
33. Sempre quis
34. Gosto muito
35. Meus estudos
36. Quero ser
37. Minha vida futura
38. Tentarei conseguir
39. Fico feliz quando
40. Muitas vezes reflito sobre
41. Boa parte do meu tempo dedico a
42. Criar uma brincadeira é
43. Sempre que posso
44. Muitas vezes sinto
45. O passado
46. Esforço-me
47. Brincar com os colegas
48. Com frequência sinto
49. Minha opinião
50. O tempo mais prazeroso
51. Penso que os outros
52. Aborreço-me
53. Gostaria de mudar
54. Ao deitar
55. Meu pai
56. Sinto-me
57. Nós
58. Minha mãe
59. Sinto
60. Quando tenho dúvidas
61. Brincar pra mim
62. No futuro
63. Necessito
64. Meu maior prazer

APÊNDICE I - Instrumento “Eu por eu mesmo”

Figura 5. Autorepresentação Carlos

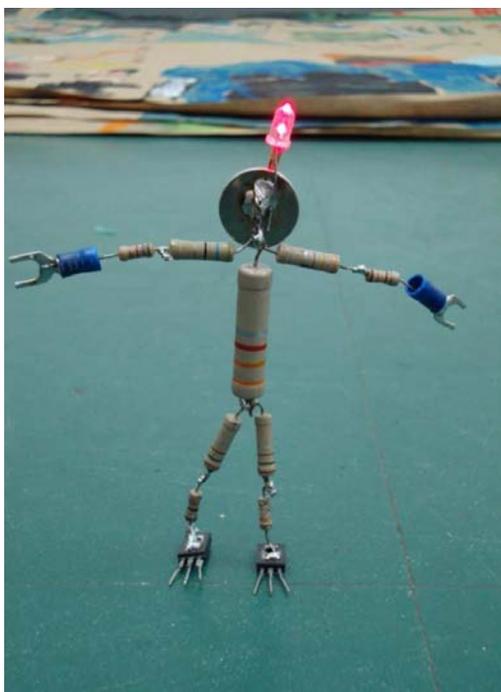


Figura 6. Autorepresentação Jason

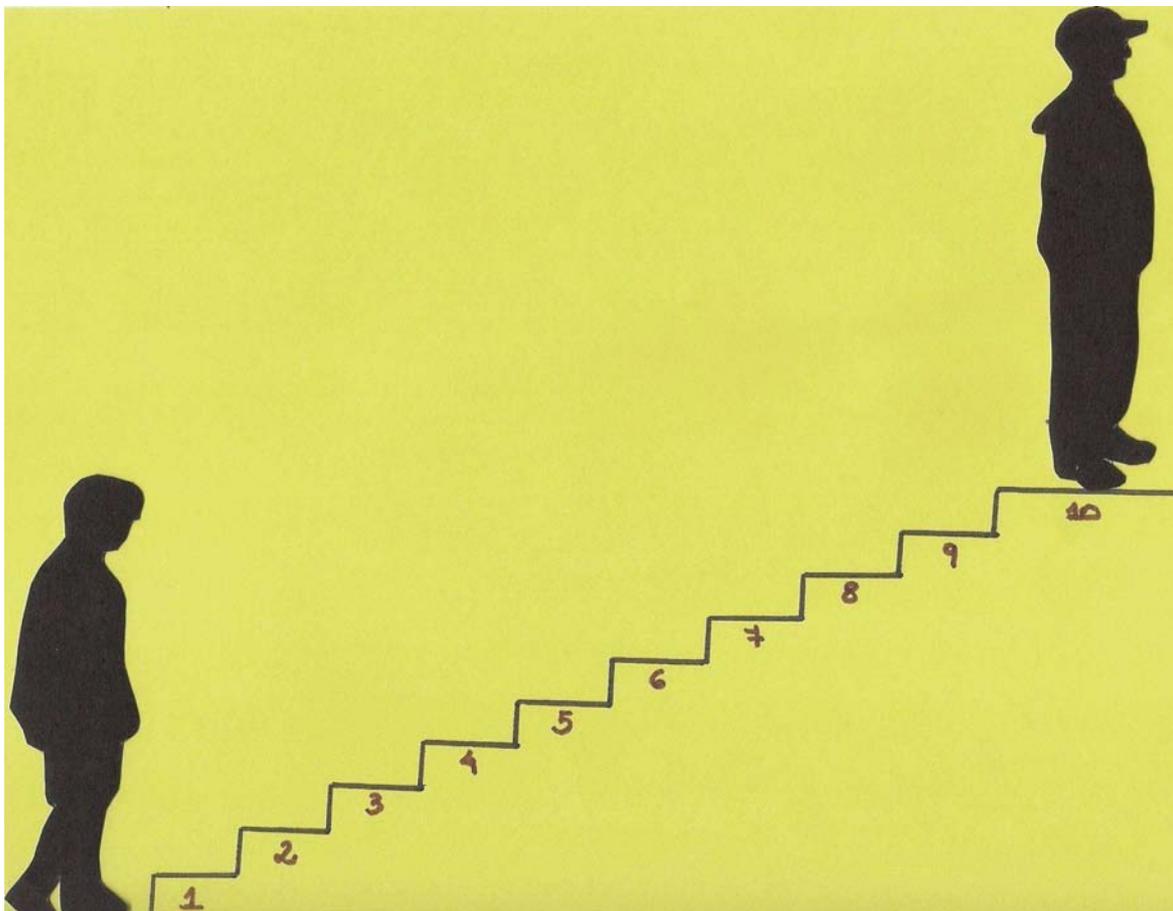
APÊNDICE J - Instrumento “O melhor e o pior menino”

Figura 7. Imagem utilizada no instrumento

APÊNDICE K - Instrumento “Tudo a ver e nada a ver”²



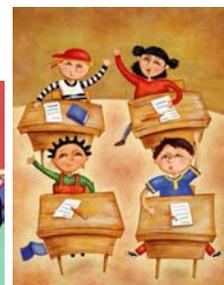
1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



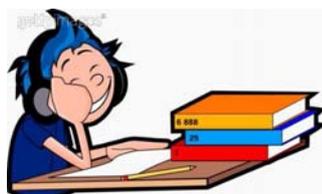
11



12



13



14



15



16

² Imagens extraídas de: <http://www.gettyimages.com/>



17



18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



45



46



47



48



49



50



51



52



53



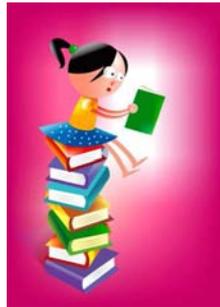
54



55



56



57

APÊNDICE L - Instrumento “Fotografando minha vida”



Você vai ser fotógrafo por um dia!

Com uma máquina em suas mãos, queremos que você deixe a sua criatividade e imaginação rolar e represente um pedacinho da sua vida por meio da fotografia.

Para isso, pedimos que você tire fotos:

1. De algo representando o que **mais** gosta de fazer;
2. De algo representando o que **menos** gosta de fazer;
3. Do seu espaço predileto;
4. Dos brinquedos, jogos ou objetos que **mais** gosta;
5. De criações **suas** que tenha tido orgulho de fazer;

E do mais quiser fotografar!

Além disso, pedimos também que você separe fotos das pessoas que mais gosta.

E **atenção**, para essa atividade não vale pedir ajuda! Queremos a **sua** escolha!

Divirta-se!

APÊNDICE M - Resumo das observações realizadas

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
1	35	Autorama: competição de corrida	4 alunos do 1º ano	Mudança de regras e de estratégia, de uma das alunas, para ganhar a corrida.
2	35	Autorama: corrida de carrinhos	3 alunos do 1º ano	Controle como máquina de dar energia aos carros (faz-de-conta); Criação de impedimentos para os carros.
3	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira com robô	1 aluno do 1º ano	Criação de uma história imaginária com robô e miniaturas (postes, placas, carros, etc.).
4	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira simbólica	3 alunos do 1º ano	Utilização de bola de gude como dinheiro.
5	35	Artes Cênicas: confecções de máscaras de animais e encenações com as mesmas.	3 alunas do 4º ano e professora	Utilização de óculos como legumes da sopa, chapéus como pratos – substituição de objetos, que serviram de aporte para a dramatização.
6	70	Artes Cênicas: encenações com máscaras de animais	7 alunos do 1º ano e professora	Criação de uma cabana com panos (por um dos alunos com ajuda da professora) que motivou a criação da história que foi denominada “A casinha dos bichinhos”. Hipótese: A preocupação da professora em conduzir a produção da história para que tenha um começo, meio e fim muitas vezes interrompe o processo criativo.
7	70	Artes Visuais: sucata	Alunos e professor	Confecção do shopping (alunos do 4º ano), nave espacial (aluno do 4º ano), bastão de mágica (aluna do 3º ano), casa com asa (aluno do 2º ano); avião com muitos detalhes e materiais diversos (aluno do 4º ano). Hipótese: Maior possibilidade de criação com materiais não-estruturados. Há alunos que se motivam pelo processo do criar e não necessariamente pelo produto final – caso de um aluno do 1º ano que pegou aleatoriamente alguns objetos, foi montando e disse que os mesmos eram uma caixa d’água. Logo, essa mesma criação virou uma árvore seca e no final todos os materiais foram desordenados, voltando às suas formas originais.
8	35	Artes Visuais: confecção de um coelho como chaveiro	12 alunas do 5º ano e professor	Atividade que pouco estimulou a expressão da criatividade, pois o coelho tinha a mesma forma para todos (molde) e os materiais para ornamentá-lo já tinham uma função específica (exemplo: olhos de plástico). Hipótese: limitações para as expressões da

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				criatividade impostas pela natureza da atividade e pouca oferta de materiais.
9	35	Artes Cênicas: elaboração de uma peça	4 alunas do 4º ano e professora	Inicialmente, a professora sugeriu que encenassem uma história de contos de fadas que seria apresentada para a escola (como havia sido planejado com a coordenação por acreditarem que, pelo tempo que tinham, seria mais fácil dramatizar uma história já pronta, ao invés de criar uma nova), no entanto uma das alunas foi além do comando da professora e deu a ideia de fazerem uma nova história kunindo princesas de vários contos diferentes. O primeiro título dessa peça foi “Deu a louca no mundo mágico”.
10	70	Artes Cênicas: encenações com máscaras de animais	8 alunos do 1º ano e professora	<p>- 1º momento: “Alguém teve uma ideia pra história?” pergunta a professora. Uma das alunas liderou toda a história, determinando o que cada um faria e falaria (limitação para a expressão da criatividade dos demais, que se deixavam levar).</p> <p>- 2º momento: Criação do personagem “morcego do rap” e “cachorro bravo do rap” que só acordava quando era colocado um “bife de primeira” na boca dele – pegaram um pano vermelho para representar o bife e cuja barriga explodiu de tanta carne que comeu. Necessidade do comando da professora para iniciar e desenrolar a história com todos os personagens, pois muitas vezes os alunos se implicam mais na caracterização e em brincar livremente com seus personagens (sozinhos ou com algum colega).</p> <p>Hipótese: A professora sente necessidade de direcionar a atividade para não ficar só na mirabolância das idéias e várias encenações paralelas. Essas interferências partem da sua necessidade de ter uma história de início, meio e fim com a participação de todos. Isso, por vezes, interrompe o processo criativo do aluno.</p>
11	35	Artes Visuais: desenho do Toy Art	7 alunas do 4º ano e professor	<p>Em um grupo de 7 meninas, 6 desenharam a Minnie como molde para o Toy Art enquanto apenas uma decidiu criar o seu boneco, diferente de qualquer outro. Essa mesma aluna disse que suas outras colegas “não tinham criatividade” e o professor da oficina, ao ver o que estava desenhando a parabenizou dizendo que estava ficando “muito legal”. Ela olhou para as demais e disse “viu?”</p> <p>Nem todos os materiais são disponibilizados para evitar desperdício e para um maior controle da atividade. Ao questionarmos porque só a utilização do feltro como material, o professor informou que nota que os alunos se perdem se for ofertada uma quantidade muito grande de materiais.</p>

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
12	35	Artes Cênicas: encenações com máscaras de animais	5 alunos do 4º ano e professora	Criação de personagens tais como: Foguinho, a cobra que nasceu da avó; Vanjúnior da Discoteca, cobra que nasceu na discotecolândia; Feiticeiro da Morte, um sapo caracterizado com capa, chapéu e peruca pretas. Observamos mais expressões criativas nas criações dos personagens do que propriamente nas histórias direcionadas pela professora.
13	35	Brincadeiras de Criança: nova brincadeira com peças do jogo <i>War</i> .	4 alunos do 1º ano	Um dos alunos criou uma nova brincadeira utilizando as peças do jogo <i>War</i> . O objetivo era derrotar o exército inimigo - as peças pretas - e conquistar os "planetas" - que no jogo original são continentes. Todas as demais peças eram exércitos amigos. Cada carta do jogo que pegavam, dizia qual "planeta" deveriam conquistar. Criavam histórias e cenários de guerra a partir das distribuições das peças do jogo. As peças inimigas eram colocadas na "câmara de congelamento", que era uma caixa preta que tinha como tampa um saco com gelo dentro. Segundo um dos alunos, os soldados levavam cerca de duas horas para congelar. Não havia pontuação nem utilização dos dados.
14	35	Artes Cênicas: representação de animais e criação de histórias	Alunos do 1º ao 3º anos	Criações de histórias tais como: a pantera negra que queria comer a tartaruga, mas foi picada pela borboleta que a impediu.
15	35	Artes Cênicas: imitação de animais	7 alunos do 1º ao 3º anos e professora	Para iniciar a atividade, a professora leu um livro chamado "ABC do Zoo" que descrevia animais diferentes. Na vez do bicho preguiça, enquanto a professora lia a sua história, uma das alunas se pendurou em um mastro de ferro imitando o animal. Na hora da encenação, a maioria dos alunos escolheu ser o bicho preguiça por terem tido uma demonstração anterior de como poderiam imitá-lo. A professora mostrava aos alunos o que poderiam usar como adereço. Uma aluna do 1º ano, diferentemente dos demais, escolheu imitar o escorpião, com todos os movimentos corporais do animal e sem ajuda da professora escolheu um chapéu em forma de cone para servir como sua cauda e correr atrás dos demais colegas fingindo que estava picando-os. Os demais colegas valoraram sua interpretação e escolha de animal diferenciada, entrando na sua brincadeira e pedindo que corresse atrás deles.
16	35	Artes Cênicas: criação de um personagem de conto de fadas	7 alunas do 4º e 5º anos e professora	Enquanto a maioria dos alunos criou personagens parecidos com os já existentes nos contos de fadas, uma aluna do 4º ano criou o "Detetive das Trevas". Esse detetive,

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				segundo a mesma, não revela seu verdadeiro nome, procura fadas para descobrir e retirar os seus poderes mágicos para dar à bruxa, com quem vive no castelo. De dia esse detetive é jornalista e ganha seu dinheiro com isso. À noite pega o seu cavalo e vai até o local onde as fadas estão. Sua capa tem o poder de camuflagem e de invisibilidade.
17	35	Brincadeiras de Criança: invenção de um jogo chamado "pingue-bola"	2 alunos do 3º ano	Dois alunos inventaram um jogo com uma bola de basquete e mesa de pingue-pongue. As regras são as mesmas do pingue-pongue com a diferença de não ter a raquete e a bola ser de basquete. O jogador que não segurar a bola depois que ela bater no seu lado da mesa, perde ponto.
18	70	Artes Cênicas: 1ª versão da história agora nomeada "Confusão no mundo mágico"	6 alunas do 4º ano e professora	A história misturou diferentes personagens de contos de fada, tais como Malévola, Alice, Pequena Sereia, Bela, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. A história começa com um baile dentro de um navio com as princesas e seus príncipes, exceto a Pequena Sereia. O pai da pequena sereia afunda o navio e ao invés da mesma salvar o seu príncipe, ela salva o da Cinderela. Nisso chega a Malévola para transformar as princesas em pedras, mas a única transformada foi a Bela. Para escapar das princesas, a Malévola finge que está morta, até que Cinderela joga um sapato na Malévola. Uma das alunas tentou mudar a história, trazendo a idéia das princesas virarem do mau com um feitiço, mas as outras colegas não aceitaram, especialmente a aluna que estava liderando a história inicialmente e quem teve a idéia de misturar os contos de fadas – alunas do 4º ano.
19	35	Artes Visuais: Desenho do Toy Art	10 alunos do 1º ano, 2 do 3º ano e professor	Apesar de ter havido cópia de desenhos entre colegas, muitos incrementavam seus bonecos, acrescentando algum elemento diferente.
20	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira de faz-de-conta	4 alunos do 1º ano	Brincadeira na casinha entre alunos do 1º ano, sendo que uma era a mãe, outra a filha, outra a babá e outro o cachorro. Elementos que surgiram na brincadeira: foguete que veio atacar as meninas, remédio dado à filha pela babá contra a gripe suína. Obs: Os alunos menores tendem a usar mais objetos não-estruturados, não se prendem a função real, além de incorporarem outros personagens além da mãe, filha, encenando tais papéis sem a presença necessária de uma boneca.
21	35	Artes Visuais: Desenhando o Toy Art	Alunos do 4º e 5º anos e professor.	Professor chamou atenção para o fato de que não era para copiar os monstros dos filmes, mas sim criar novos.

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destakes das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
22	70	Brincadeiras de Criança: brincadeira de faz-de-conta - brincadeira de peteca	Alunos do 4º ano e professora	1. Brincadeira de faz-de-conta entre alunos do 4º ano: utilização de objetos que eram mais próximos do real: legumes como papinha, cédulas como dinheiro. Professora falou que ainda poderiam brincar, sem precisar organizar a casa, pois ainda faltava para acabar aquele momento do VA. Uma das alunas então disse: “Não, professora, estamos brincando de faxina.” 2. Criação de uma nova maneira de brincar de peteca: Dois alunos do 4º ano utilizavam a peteca como uma bola. Enquanto um a jogava o outro teria que defender com os pés na delimitação do quadrado que considerava como gol. Os alunos foram chamados a atenção, por possivelmente poderem se ferir. A profª então mostrou como jogar a peteca da forma tradicional. Os alunos seguiram seu ensinamento (exemplo de uma interferência na expressão da criatividade).
23	35	Artes Visuais: confeção do Toy Art desenhado	1 aluna do 3º ano	A aluna criou um monstinho que era uma mistura de vários animais e deu o nome dele de “Mistureba”.
24	35	Brincadeiras de Criança: pular elástico	2 alunas do 3º ano	Para brincar de pular elástico eram necessários 3 participantes. Por não haver uma 3ª criança, uma das alunas prendeu o elástico em um dos bancos, perto da casinha de brinquedos e solucionou seu problema.
25	35	Artes Visuais: sucata	5 alunos do 4º ano	Shopping (1ª versão): sendo elaborado por 4 alunos com uma ajudante. Nesse projeto há lojas parecidas com as tradicionais e há elementos novos. Algumas idéias de lojas surgiam a partir dos materiais encontrados, por exemplo: uma caixa de sabonete motivou a criação de uma loja de sabonete, o desenho de uma personagem chamada Pucca, motivou a criação de uma loja de mesmo nome. O shopping possuía alguns espaços e regras não-convencionais, como por exemplo: a única forma de descer do 2º para o 1º andar era por meio de um escorrega (tubo) que dava direto em uma piscina de bolinhas. As crianças deveriam descer de frente e aqueles que quebravam algum dente iam direto para o consultório do dentista, que ficava ao lado da piscina. Para subir ao segundo andar, criou-se um elevador panorâmico, com mecanismo de subida criado por um dos alunos. Esse segundo andar já foi uma boate e agora virou loja de sabonete ao ar livre. Havia também uma sauna e um Box onde as crianças tomariam banho.
26	35	Brincadeiras de Criança:	4 alunas do 4º ano e	Comentário de uma das alunas “mas não tem muita coisa de médico aqui, né?” “A gente

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
		brincadeira de faz-de-conta.	professora	improvisa”, respondeu outra. Brincadeira iniciou na cozinha do hospital onde se prepara a sopa de comprimidos (representados por bolas de gude e fichas) dada à paciente doente (aluna deitada em um banco de concreto) para descobrir o que ela tinha. Foi usada uma mola como injeção e a aluna que estava como médica colocou algumas pedras na garganta da paciente por ela estar com gripe suína. A brincadeira acabou quando a professora chamou atenção da aluna deitada no banco de concreto, pois o mesmo estava muito frio. As alunas se dispersaram.
27	35	Artes Visuais: sucata	1 aluno do 1º ano	Aluno do 1º ano fez uma casa com chaminé e rodas, que virou um trailer. Não finalizou o projeto. Sua motivação maior se dava pelas idéias e experimentações e não por ter um produto final.
28	35	Brincadeiras de Criança: criação da brincadeira “pique-pega do Sansão”; - brincadeira imaginativa com um galho	3 alunos 1 aluna do 3º ano e 1 aluna do 1º ano	1. A aluna que tinha o Sansão (coelho de pelúcia) em mãos deveria pegar os outros, que a chamavam de “Mônica dentuça”. Quem encostasse no poste estava salvo, pois o mesmo dava choque “de mentirinha” no Sansão. 2. Com dois galhos de árvore em mãos, uma aluna imaginou-se uma pescadora e narrava o que acontecia. Com o galho no formato de vara simulou pescar um pirarucu grande, uma lula gigante, um avião naufragado, um navio naufragado (que ocasionou a quebra da vara em seu imaginário...foi até um espaço reservado para consertá-la e voltou para o lugar onde estava), crocodilo, tubarão bravo. Com o outro galho, menor e mais grosso, imaginou uma arma de sonífero que seria usada caso o peixe estivesse “muito doido”. Em sua brincadeira, ela o usou no tubarão. Uma aluna do 1º ano tentou entrar na brincadeira, mas não foi integrada pela aluna do 3º ano. Ela então brincou paralelamente – pegou outros galhos menores e fingiu que um era uma arma, outros pra fazer fogo e outros bombinhas, que ao serem jogadas na água explodiam e podia pegar o peixe com a mão. Com suas panelas, cozinhou o peixe que havia pegado.
29	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira de hospital com alguns alunos além dos citados na obs. 26.	9 alunos do 4º ano	Nessa brincadeira haviam: a cozinheira, a paciente doente, o médico, seus assistentes e secretário; além de instrumentos tais como desfibrilador cardíaco (ferro de passar roupa da casinha), um fio com saco com água como soro; bola como bomba de oxigênio (representação mais próximo do real).

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destakes das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
30	70	<p>Brincadeiras de Criança: nova forma de jogar o “pingue-bola” descrito na obs. 17.</p> <p>- Brincadeira utilizando peças do jogo War</p> <p>- Escalada na árvore</p> <p>- Pique-Pega</p>	<p>3 alunos do 3º ano</p> <p>4 alunos do 1º ano</p> <p>1 aluno</p> <p>3 alunos</p>	<p>Criado pelos mesmos dois alunos do 3º ano: sem a presença da rede, a bola de basquete deverá deslizar na mesa. O adversário não pode deixar a mesma cair fora senão perde ponto. Um terceiro jogador se posiciona na lateral impedindo que a bola saia. Esse jogo tornou-se conhecido e começou a agregar cada vez mais alunos, como notamos em observações posteriores.</p> <p>Os mesmos alunos que inventaram uma nova brincadeira com o jogo War incluíram mais um elemento: uma torre feita de caixas (do próprio jogo) empilhadas. Essa torre era equipada com canhões e soldados para proteger a bomba atômica.</p> <p>Utilizando corda e elástico para auxiliar.</p> <p>Salvava-se quem segurasse no Gol</p>
31	35	<p>Sala de Leitura: reconto da história <i>Cinderela</i></p>	<p>Alunos do 4º e 5º anos e professora</p>	<p>Novos elementos: o salário de Cinderela que era de apenas 1 centavo por mês e para comprar o seu vestido para o baile foi atrás de roupas em liquidação na loja da fada madrinha e usou um sapato de couro ao invés de um de cristal. O baile foi no Palácio do Planalto oferecido por Juscelino Kubitschek que estava à procura de uma primeira dama. Foi ele quem ofereceu uma recompensa de 5 mil cruzeiros para aquele que soubesse de quem era o sapato de couro.</p>
32	35	<p>Brincadeiras de Criança: pingue-pongue</p>	<p>2 alunos</p>	<p>Alunos jogando pingue-pongue com bola de tênis à raquete de Badminton ou mão.</p>
33	35	<p>Música: percepção musical</p>	<p>5 alunos do 4º ano e professora</p>	<p>A cada música tocada (e previamente selecionada) a professora fazia diferentes perguntas aos alunos: “quais os instrumentos que estão tocando? O músico estava pensando em um campo ou em uma cidade? Qual cor imaginam para a música? Para que tipo de gênero de filme ela foi feita? Essa foi feita para um animal: qual?”. Para cada pergunta a professora já tinha uma resposta que considerava como certa. Um exemplo: na música da pantera cor-de-rosa esperava que a cor que os alunos imaginassem fosse rosa, enquanto cada um imaginou uma cor diferente, fato esse que não foi explorado; ou na música “Baby Elephant Walk” em que esperava que os alunos dissessem que ela foi feita para um elefante, enquanto muitos disseram nomes de outros animais. O posicionamento da professora limitou a expressão da criatividade dos alunos, pois direcionou as respostas para aquela que achava ser a correta, sem valorizar as idéias trazidas pelos alunos, problematizando-as.</p>

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
34	35	Música: brincadeiras envolvendo música e danças	14 alunas do 1º e 2º anos	Os alunos se entusiasmam com as brincadeiras que envolvem música e coreografias, no entanto a professora acredita que em sua oficina não dá para deixar o brincar prevalecer sobre o processo de musicalização.
35	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira com legos e mini-cachorros (trazidos de casa)	Alunas do 4º ano.	Com o lego as alunas criaram um castelo, dentro do qual se passava a história com os mini-cachorros de brinquedo. Houve um conflito entre duas alunas, que queriam liderar a história e decidir o que aconteceria com cada personagem (quais ficariam fora e quais ficariam dentro do castelo). As demais alunas eram comandadas por essas, que acabaram se separando na brincadeira.
36	35	Brincadeiras de Criança: brincadeira imaginativa	2 alunos do 1º ano. Aluna do 3º ano	Ao passar por uma árvore ao lado da casa de bonecas um dos alunos exclamou: “olha, uma pata de dinossauro!”. Uma outra aluna se juntou a ele e iniciaram uma brincadeira de faz-de-conta: a cada comida que ingeriam, lhes aconteciam algo, pois eram alérgicos e dramatizavam a reação, por exemplo, a boca ficou grande, virou um pica-pau, a língua ficou azul, depois amarela, virou princesa, orelha cresceu (porque mentiu), virou uma águia, um pingüim. A aluna então começou a assumir a brincadeira, dizendo o que aconteceria com a pesquisadora e com o seu colega ao bebermos a poção mágica, que ela como princesa mágica preparava. Cada vez era algo diferente: a barriga, o olho e a perna do aluno ficaram grandes (perguntamos: virou um gigante? Ela respondeu: “não, ele é pequeno, mas com tudo grande”). Depois, o seu braço ficou quente e queimava quem encostasse. Só a poção mágica poderia curá-la. Em seguida inventou uma panqueca de “rabanete de cavalo, 5 colheres de ovo, feijão e duas colheres de arroz”. Foi servida da panqueca e virei feia, ela virou um monstro e o outro aluno virou uma águia que ira explodir o mundo. - Criação de um escritório imaginário do cientista maluco. Para isso, a aluna delimitou a área desse escritório e não permitia que outros alunos entrassem nesse espaço.
37	140	Artes Visuais: sucata	8 alunos do 1º ao 5º anos	O foguete e o robô são os formatos mais usados para os projetos de sucata, geralmente feitos com caixas de papelão, latas ou garrafas de plástico. No entanto, nessa observação feita no período vespertino constatei uma grande diversidade de ideias e materiais utilizados, tais como: um robô feito de um disco de vinil e 2CDs como olhos (aluno do 3º ano); um chapéu feito com um prato de papelão, fitas presas nas extremidades e uma tiara grudada

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destakes das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				no mesmo (aluna do 3º ano); uma máquina fotográfica (aluna do 1º ano); um picolé de tutti-frutti (aluna do 1º ano); uma passarela feita com latas, garrafas e caixas de ovos (aluna do 1º ano); um cachorro cujas patas eram feitas de lata de cerveja, o corpo de caixa de papelão e o rosto com potes de plástico (aluna do 5º ano); e uma TV feita com uma caixa grande de papelão, um corte na frente e um furo por baixo para enfiar a cabeça (aluna do 5º ano). Obs.: Um aluno do 4º ano afirma ter 1500 amigos imaginários. O nome deles: um, dois, três, quatro,... Todos estão internados com gripe suína e o 1000 morreu.
38	35	Circo: lançamento de algumas problemáticas e desafios.	Alunos do 4º e 5º anos e professor	Em roda e de mãos dadas, os alunos deveriam pensar em formas de se embolarem e se desembolarem – enquanto a maioria só usava os braços, um aluno do 4º ano começou a usar o corpo; pensar em novas formas de salto para ultrapassar a corda (uma aluna do 5º ano passou por baixo, mas segundo o professor não valeu).
39	35	Brincadeiras de Criança: pique-esconde	3 alunos do 4º e 5º anos	Um novo elemento foi adicionado à brincadeira de “pique esconde” por alunos do 4º ano: um pino de boliche, nomeado pelos alunos de “AAA” assumia tanto o papel de “pegar” os demais, quanto de se esconder. Um aluno era eleito a cada rodada para ficar responsável por esconder o “AAA” assim como segurá-lo no momento em que era o “pegador”.
40	35	Artes Cênicas: encenação de uma peça criada pelos alunos a partir de personagens que cada um escolheu	Alunos do 4º e 5º anos e professora	Entre os personagens estiveram: um vampiro e seu ajudante, duas minnies metidas, uma bruxa do bem e seu ajudante, um cachorro da bruxa e uma duquesa. Nessa observação ficou evidenciado que as encenações e criações de personagens se deram a partir da presença de determinados objetos presentes em sala de aula, como os figurinos e acessórios, além de uma cortina de folhas e flores que incitou a criação de uma das cenas: o vampiro então exclamou: “Fiquei preso na floresta!”.
41	35	Artes Cênicas: criação e encenação de uma história	Aluna do 1º ano e professora	A única aluna presente na oficina criou uma história com três personagens: o caçador (ela própria), um lagarto (professora) e uma fada (pesquisadora). Percebemos que o enredo da história ia sendo criado a partir de brincadeiras. Exemplo: o caçador, foi procurar o lagarto e a fada para ajudá-la a resgatar a princesa que estava presa no castelo. Para isso deveríamos correr ao redor da cortina imaginando que estávamos subindo a escada do castelo. A cada momento falava uma quantidade de vezes diferente que deveríamos rodar até chegar na princesa e esse brincar de correr e

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				rodar se manteve por vários momentos da história.
42	35	Artes Visuais: sucata	Aluno do 4º ano	O aluno idealizador do shopping feito de sucata agregou mais um elemento à sua criação: uma favela. Para isso, criou em casa uma maquete feita de papel, com casas, ruas e uma fiação elétrica, que segundo o aluno chegou a funcionar acendendo as luzes das casas até dar curto.
43	70	Brincadeiras de Criança: criação de uma tirolesa Criação de uma nova brincadeira	2 alunos do 4º ano e professora 13 alunos do 4º ano e professora	Para a criação de uma tirolesa, os alunos prenderam uma corda entre dois galhos da árvore e com uma vara iam tentar deslizar de um lado para o outro. A professora, ao ver, impediu que fizessem essa experimentação com receio de que pudessem se machucar. Uma aluna criou uma brincadeira que agregou muitos outros alunos. Com um rodo (de tamanho menor) cada jogador teria 3 tentativas para acertar um galho (que parecia um cipó) da árvore. A cada rodada novas estratégias iam sendo criadas e copiadas, como a de uma aluna que começou a utilizar o banco de concreto presente no espaço para dar impulso, pular e alcançar o galho com mais facilidade. Outro aluno foi além e utilizou a mesa de concreto que é ainda mais alta. Os próprios alunos se organizaram em fila e se mantiveram sentados esperando sua vez. O interesse de uma das professoras em saber como era a brincadeira estimulou que ainda mais alunos entrassem.
44	35	Brincadeiras de Criança: criação de um estilingue	Aluna do 3º ano e professora	A mesma aluna que brincou com os galhos como vara de pescar (observação 28) e criou o escritório imaginário (observação 36), elaborou um estilingue utilizando um elástico amarrado em dois postes de ferro e lançava pedaços de galhos no jardim (atrás da casa de brinquedos). A aluna não permitia que outros entrassem na sua brincadeira e criassem novas regras e a professora, ao ver que estavam brincando de estilingue, chamou a atenção por achar que poderia ferir algum colega (mesmo que o galho estando sendo lançado de forma bem leve). Observamos que essa aluna se motiva por criar histórias, imaginar e dar novos usos a objetos não-estruturados. Geralmente brinca sozinha, apesar de atrair o interesse de outros alunos para a sua brincadeira, especialmente dos menores.
45	35	Circo: nova utilização de objetos	Aluna do 1º ano	A aluna, já citada nas observações 15 e 41, deu novos usos a outros objetos do Circo. Os dois bastões presos com barbante de um brinquedo chamado Diabolo serviu para brincar de pular corda. Já um material de TNT virou

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				uma "ponte" por onde subiu até chegar no topo de um banco da tenda do Circo.
46	70	Brincadeiras de Criança: brincadeiras imaginativas	Aluna do 4º ano Aluno do 1º ano	Com uma moldura de um quadro criava situações tais como: "sorria, você está sendo filmado!", simulava que estava vendo na TV jogo de pingue-pongue, alunos andando, tal como lhes apareciam. Ao fingir que é um cozinheiro, o aluno do 1º ano (o mesmo das observações 3 e 36) entrou e saiu da casinha de brinquedos trazendo a cada vez uma torta diferente para a pesquisadora. Observou-se uma grande fluência e originalidade. Dentre as tortas, haviam as mais próximas do real, tais como as feitas de frutas - banana, maracujá, laranja, tangerina, cereja, coco + banana + laranja, morango -, a de alface, de água, de neve, tortas geladas. Havia as 'surreais', tais como tortas de: palhaço, aço, diamante, bandeira, folha de árvore, pena, boliche, telefone, balde, escada, vassoura, cola, fogo, chifre, pedra, poeira de tapete e de feno para o cavalo.
47	35	Artes Cênicas: ensaio final da peça "Confusão no Mundo Mágico"	6 alunas do 4º ano e professora	A peça final elaborada pelas alunas teve como personagens definitivos: a narradora, a rainha mãe das princesas, o príncipe, a bruxa, a Bela e a Rapunzel. Desde a sua primeira versão, a história mudou com o auxílio da professora na criação do enredo e das falas. As alunas criaram os seus próprios figurinos, ajudando umas as outras e elaboraram um cartaz com desenhos dos seus personagens para divulgar a peça pela escola.
48	35	Artes Cênicas: encenação de histórias	Alunos do 1º e 2º anos e professora	Na atividade proposta, os alunos deveriam se caracterizar de personagens e inventar pequenas encenações em grupos. Observamos que os objetos serviram novamente de suporte para a criação. Inicialmente um aluno havia pensado em ser um lobo, mas como não encontrou roupas que o agradasse, decidiu ser uma ave, que segundo o mesmo media 3 metros de altura e era um pica-pau carnívoro. O aluno que foi sua dupla, igualmente achou acessórios que o fizeram criar o personagem de um explorador. O curto tempo e a necessidade de ter um produto final (uma apresentação) quebrou o 'fluir' de ideias dos alunos na elaboração dos personagens e histórias. Segundo a professora "se deixar, eles não param",
49	35	Música: brincadeira da toca do coelho	Alunos do 1º ao 3º anos e professora	Na brincadeira da toca do coelho, os alunos deveriam se movimentar de um quadrado a outro ao som da música, sendo que um sempre ficaria de fora. A aluna do 1º ano já citada (observações 15, 41 e 45) assumiu a estratégia de sempre ocupar um quadrado ao

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destaques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				lado, mais perto, enquanto outros se movimentavam por todo o espaço. Por uma motivação sua, ela se movimentava de 4 (mãos e pés no chão), igual um bicho. A professora, no entanto, já havia a repreendido pelo modo de andar e quando perdeu sua posição e ficou sem nenhuma toca para ocupar, chamou sua atenção dizendo que não corresse igual um orangotango. Os demais alunos riram e a aluna se sentiu envergonhada.
50	35	Brincadeiras de Criança: criação de um balanço	2 alunos do 2º ano	Dois alunos do 2º ano criaram um balanço utilizando um pneu e uma corda que passava por dentro desse pneu e era presa em dois postes de ferro. Cada um poderia se balançar por um tempo de 20 segundos, que era contado pelos demais participantes da brincadeira. Vários alunos se agruparam, atraídos pelo balanço criado. Esse balanço permaneceu preso e foi utilizado por vários dias.
51	35	Artes Visuais: Toy Art	Aluno do 4º ano	Ao finalizar o seu Toy Art o aluno explica que é um tubarão chamado Tubão que por não ter barbatanas não precisa de oxigênio. Ele nada no mar e se arrasta como uma cobra Naja na terra.
52	35	Xadrez: novas regras para o jogo de Xadrez	Alunos do 4º ano	Um dos alunos do 4º ano inventou uma nova maneira de jogar o Xadrez, que denominou "Morte Súbita", com uma nova regra. O jogo termina quando todas as peças são 'comidas' e não apenas o Rei como é no original. Se o jogo for interrompido antes de terminar, conta-se os pontos conquistados, sendo que a eliminação do rei vale 1000 pontos e a da rainha vale 500 pontos.
53	35	Circo: criação de uma brincadeira na cama elástica	Alunos do 4º ano	A brincadeira se denomina "Cães Cegos". Cada um elege qual cão será (um dos alunos, por exemplo, era um Pastor Alemão por fora e um Pit Bull por dentro) e o cão-pegador deverá fechar os olhos e tentar pegar os outros, todos na cama elástica. Uma das estratégias assumidas pelo aluno acima citado era de ficar sentado, quieto, pois segundo ele quem estava na função pegador não o sentia, a menos que estivesse fazendo o "furacão" que se caracteriza por pular freneticamente, rodando e tentando pegar todos.
54	35	Brincadeiras de Criança: brincadeiras utilizando pneus	4 alunos do 3º ano	Alunos do 3º ano, entre eles os inventores do jogo pingue-bola já citados na observação 30, iniciaram várias brincadeiras utilizando pneus. Entre elas estavam: um aluno, deitado, enfiou-se dentro dos pneus e os demais o rolavam pela quadra da escola; corrida de pneus, onde deveriam rolá-los até chegar na extremidade oposta da quadra, tendo um dos alunos como juiz para fiscalizar a brincadeira; uma disputa,

Obs.	Dur. Min.	Espaço/ Oficina e Atividade	Participantes	Destques das observações realizadas (incluindo expressões da criatividade)
				em que cada um deveria colocar o pneu no chão, pular três vezes em cima dele, sair e colocá-lo a sua frente, sendo que o primeiro que cruzasse a linha de chegada ganhava; e futebol, utilizando o pneu no lugar da bola.
55	35	Artes Visuais: sucata	Aluno do 4º ano	Shopping (2ª versão): Com a perda do primeiro projeto do shopping (observação 25), uma nova versão foi criada. Nessa havia um cinema com um projetor que teria uma lanterna dentro; um “spa” com uma câmara de bronzeamento artificial, sofá, TV e tapete; uma loja de móveis com 3 camas, um banco, uma banheira e uma amostra de um banheiro (não era de verdade); e uma feira de ciências, que possuía uma ponte que ficava balançando para testar o equilíbrio, uma TV que transmitia em 3D um filme de terror, ensinando como funciona o óculos 3D e um quadro com uma paisagem remetendo à necessidade de todos em preservarem a natureza.
56	35	Xadrez: utilização das peças do Xadrez para outros fins (brincadeira de faz-de-conta)	Alunos do 1º ao 3º anos	Observamos ainda na caracterização, a utilização das peças do Xadrez para criações de histórias envolvendo princesas no seu castelo ou mesmo de mãe e filha. Tais expressões, no entanto, não foram observadas no momento da pesquisa de campo. Em uma conversa com o professor da oficina, hipotetizamos que tal fato pode estar ocorrendo devido aos alunos estarem aprendendo a jogar xadrez ou pelas professoras estarem “podando” tais expressões, ensinando ou mesmo insistindo que joguem o jogo tal como ele é.

APÊNDICE N - Imagens referentes ao estudo de caso Carlos**Figura 8.** Avião feito com materiais de sucata**Figura 9.** Barco feito com garrafas de plástico (PET)**Figura 10.** Nave da polícia federal**Figura 11.** Brincadeira de espião



CARTÓRIO DOGÃO LATIDO DA SILVA

JUSTIÇA DO DOGSTRITO FEDERAL
1º OFÍCIO DE REGISTRO CANINO E CASAMENTO

CERTIDÃO DE CASAMENTO

CERTIFICO que sob o número 12.108, folhas 3v, do livro DOG-1, do Cartório do 1º Ofício de Registro Canino, consta que no dia dezessete de maio de 2009, perante o Pe. Walkir Perdido de Cão, no canil da paróquia da QI 9, Lote 1, Lago Sul, nesta capital, tendo por testemunhas Dom Luck Latidor Pertubante e Lady Melody Gordinha Meiga da Silva, foi celebrado o casamento de **NINA ENCRENQUEIRA NERVOSINHA** e **ZEUS PODEROSO APAIXONADO**, ambos nascidos nesta capital animal, ele filho de Fernanda e Antonio, e ela filha de Ludmilla e Leandro.

A contraente passou a assinar o nome de Nina Encrenqueira Nervosinha Poderosa Apaixonada da Silva.

O casamento obedece ao regime de "Cada um por si e Deus por todos".

Eu, Dogão Parente Perdido, Escrevente Substituto, assino como verdadeiros todos os dados acima descritos, certifico e dou fé.

Dogstrito Federal, 17 de maio de 2009.



ZEUS **NINA**

Figura 12. Certidão de Casamento da cachorra do Carlos (elaborada pelo pai)

APÊNDICE O - Imagens referentes ao estudo de caso Jason

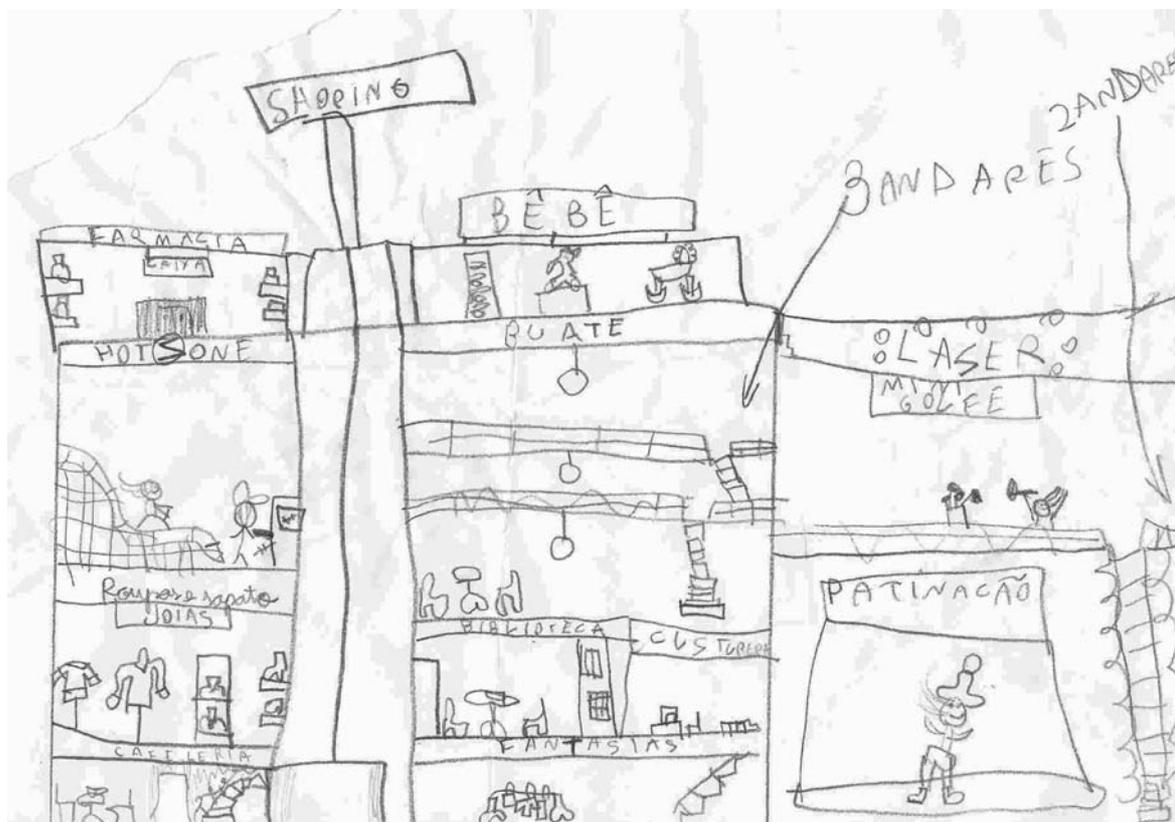


Figura 13. Primeiro esboço do projeto de sucata do shopping



Figura 14. Loja-"Spa" do shopping

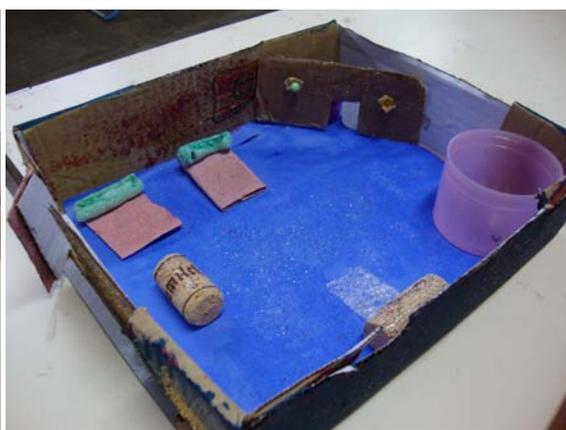


Figura 15. Loja de móveis do shopping



Figura 16. Feira de ciências do shopping



Figura 17. Lanterna

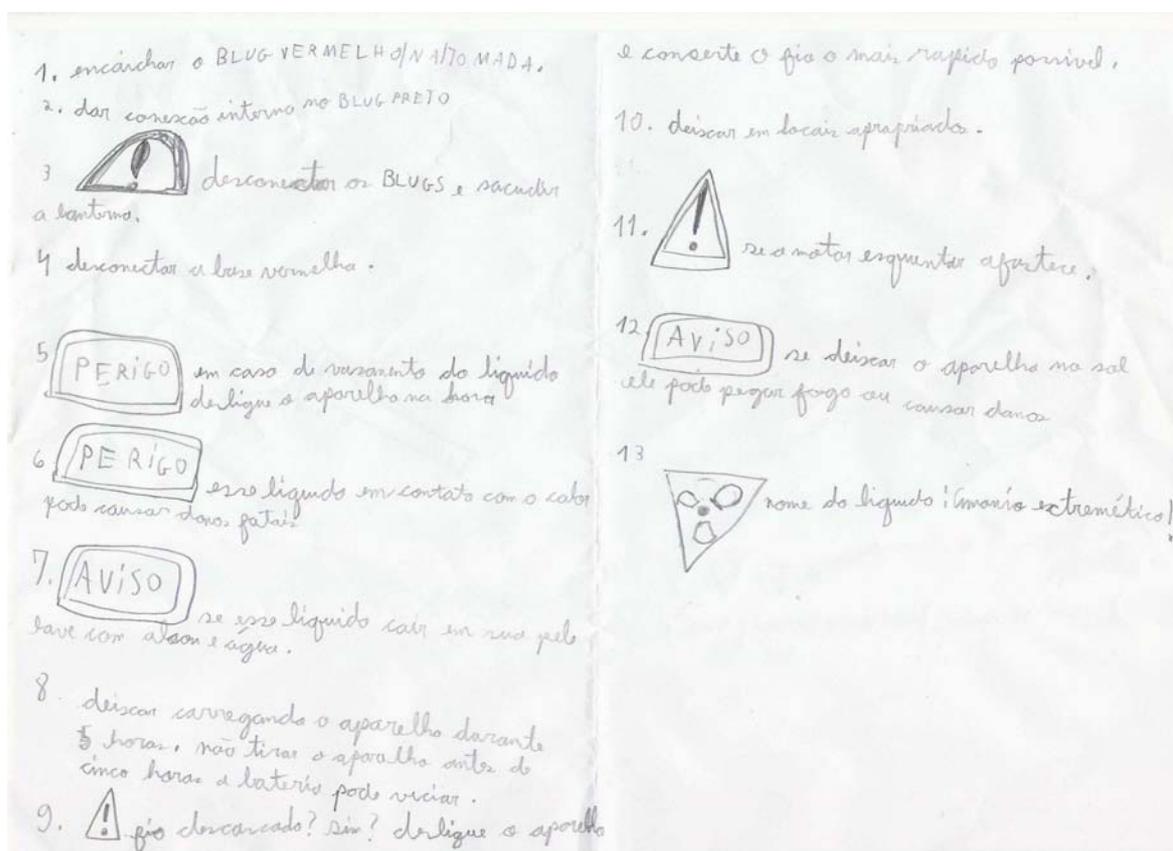


Figura 18. Manual da lanterna



Figura 19. Plano infalível



Figura 20. História em quadrinho I



Figura 21. História em quadrinho II