



**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Departamento de Pós-Graduação
Mestrado em Educação**

**A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Fernanda de Oliveira Fernandes Távora

**Brasília - DF
2010**

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

**A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Fernanda de Oliveira Fernandes Távora

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Professora Doutora Albertina Mitjáns Martínez

Brasília - DF
2010

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Dissertação de Mestrado

**A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Fernanda de Oliveira Fernandes Távora

08/63947

Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato (examinadora)

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho (examinadora)

Prof.^a Dr.^a Carmem Tacca (examinadora suplente)

Dedico este trabalho a mim, por me esforçar e tentar compreender que cada momento alegre ou difícil me possibilita aprendizagem e crescimento pessoal. Aos meus pais, por acreditarem que eu tenho algum potencial e me amarem incondicionalmente. Ao meu amor, minha vida, por me incentivar e ser parceiro nos momentos cotidianos e essenciais.

AGRADECIMENTOS

“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”

Fernando Pessoa

Agradeço à minha orientadora, professora Albertina, por ser uma pessoa imensamente amorosa e marcante na minha vida acadêmica. Agradeço o cuidado, a compreensão, a atenção e o carinho que teve comigo na construção deste trabalho.

Aos meus queridos colegas Alice, Armando, Maristela, Ana, Luciana e Geandra, por me apoiarem e me ajudarem bem como por partilharem seus saberes comigo. Agradeço, em especial, a minha colega e parceira Carolina. Obrigada por toda palavra e gesto de incentivo! Você foi essencial para que eu seguisse adiante na conclusão deste trabalho.

Às professoras Silviane Barbatto, Cristina Massot e Maria Carmem Tacca por aceitarem participar da banca examinadora deste trabalho e por contribuírem imensamente com seus conhecimentos e experiências em minhas reflexões. Obrigada pela seriedade e competência.

Agradeço às professoras que aceitaram participar desta pesquisa. Cada uma, ao seu modo subjetivo de ser, possibilitaram-me crescer enquanto pesquisadora e contribuíram para, de repente, apontar caminhos para mais pesquisas nesta área tão importante, mas tão pouco valorizada em nosso país que é a Educação e seus elementos inerentes.

Ao meu pai Fernando, minha mãe Fádua, meu irmão Hely, meu amado sobrinho-afilhado Ruan Miguel, minha cunhada Dhébora. Vocês são minha família amada! Aos meus tios e tias, em especial tia Fábica, tia Albertina e tio Riva, pelo carinho mais que especial. Fico sem palavras com vocês! Agradeço a minha Tia Farise, pelos conselhos e conversas alegres, às vezes, até calorosas (sei que é pensando no melhor de todos da família, obrigada tia querida!) À minha vovó Faride (“Bonequinha de pano”, minha segunda mãe!), ao vovô Chico (Guerreiro da vida! Humano como todos nós nas dificuldades e qualidades! Exemplo de incentivo e valorização da Educação como bem maior de um ser humano!); à vovó Aurora (que tantas histórias me contava na infância! Obrigada por aflorar minha imaginação infantil); a todos meus primos e primas, em especial à minhas primas-comadre

Andréa (Mulher forte! Mãe número1 de todas! Mulher inteligente e carismática em todos os sentidos!); a minha outra prima-comadre Marília(irmã que eu não tive, mas irmã de coração para sempre!); ao meu primo-compadre Márcio, meus afilhados Vinícius e Rafael. Ao Ivo, por ser uma das surpresas mais alegres da minha vida! Obrigada por partilhar comigo momentos tão importantes de sua vida e de minha vida também. Agradeço a todos vocês por me possibilitarem ser a cada dia uma pessoa melhor.

Às pessoas amigas que fizeram e ainda fazem parte da minha história. Obrigada por participarem da minha vida e por me ajudarem, cada um a sua maneira, a entender e vivenciar esta vida tão complexa, tão bonita e tão cheia de ensinamentos. Vocês fazem a minha vida mais feliz e com sentido!

Eu Apenas Queria que Você Soubesse

Eu apenas queria
que você soubesse
Que aquela alegria
ainda está comigo
E que a minha ternura
não ficou na estrada
não ficou no tempo
presa na poeira

Eu apenas queria
que você soubesse
Que esta menina
hoje é uma mulher
E que esta mulher
é uma menina
que colheu seu fruto
flor do seu carinho

Eu apenas queria dizer
a todo mundo que me gosta
que hoje eu me gosto muito mais
porque me entendo
muito mais também
E que a atitude
de recomeçar
É todo dia, toda hora
É se respeitar
na sua força e fé
Se olhar bem fundo
até o dedão do pé

Eu apenas queria
que você soubesse
Que essa criança
brinca nessa roda
E não teme os cortes
das novas feridas
pois tem a saúde
que aprendeu com a vida

Gonzaguinha

RESUMO

O estudo sobre alfabetização é preocupação evidente na área educacional de nosso país. A realidade contemporânea requer uma gama efetiva de construções e compreensões acerca da complexidade do fenômeno da alfabetização. Desta maneira, a criatividade é tema de real destaque na realidade escolar brasileira, uma vez que a criação de estratégias de ensino pode favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos acerca da leitura e da escrita. Considerando esta realidade complexa, este trabalho objetivou evidenciar em que circunstâncias se expressam a criatividade no trabalho pedagógico de professores alfabetizadores bem como quais são os elementos subjetivos que contribuem para explicar a expressão dessa criatividade. O aporte teórico utilizado para dar sustentação a este estudo baseou-se na concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, ancorada na Teoria da Subjetividade construída por González Rey, e na concepção de Criatividade como processo complexo da subjetividade humana proposta por Mitjáns Martínez. O caminho metodológico da pesquisa ateve-se na epistemologia qualitativa, também elaborada por González Rey. Essa epistemologia compreende que a produção do conhecimento científico acontece sob a forma de uma construção interpretativa e reconhece o singular como instância legítima dessa produção. Assim, utilizamos o método de estudo de caso. Os instrumentos utilizados para esse estudo foram observação, análise documental, entrevistas abertas e semiabertas, redações e completamento de frases. Como resultado, foi percebido que a expressão criativa dos professores alfabetizadores acontecem em momentos em que seus trabalhos pedagógicos transgridem ao estabelecido pela escola e que as entraves à expressão criativa se justificam pela subjetividade social da escola, pelo pouco hábito de leitura dos professores e pelo clima emocional desfavorável atualmente vivenciado pelo contexto escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Criatividade. Trabalho pedagógico. Subjetividade.

ABSTRACT

To advance in the studies regarding the reality of the Brazilian school in relation to literacy requires solid progress in academic studies since the issue of the Brazilian school failure in terms of literacy challenges, in the last two decades, has become a more evident concern in the educational area of our country. The contemporary reality in which society lives requires effective range of constructions and understandings about the complexity of the phenomenon of literacy. Thus, creativity is a subject of real emphasis on the Brazilian educational context since the creation of teaching strategies can facilitate the learning process and can significantly improve the development of learners about reading and writing. Given this complex reality, this work aimed to highlight the circumstances in which creativity is expressed in the pedagogical work of literacy teachers, and to list which are the subjective elements that can help to explain the expression of creativity. The theoretical approach used to support this study were based on the cultural history conception of the human development that lies in the theory of subjectivity built by González Rey and by one understanding of the creativity concept as a complex process of human subjectivity as proposed by Mitjans Martínez. The methodological path of this research confined itself to the qualitative epistemology developed by González Rey. According to this methodology the construction of scientific knowledge occurs in the form of an interpretative construction of reality based on the methodology of case study. This gives to the research a character closer, custom and complex of the object of study. Instruments used for this study were observation, document analysis, unstructured and semi-opened interviews, essays and completing sentences. The survey obtained evidence that the creative expression of literacy teachers participating in this research is expressed at times when their pedagogical work transgresses planning established by the school and the barriers that explain the low level of creative expression is evidenced by the lack of the reading habit among literacy teachers plus their lack of motivation for the current work due to the current emotional climate experienced by the school context.

Keywords: Literacy. Creativity. Pedagogical work. Subjectivity.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
ASPECTOS TEÓRICOS	16
2 Alfabetização e Letramento	17
2.1 A alfabetização: contextualizações atuais	17
2.2 As linhas de pesquisa em alfabetização e criatividade no Brasil: um recorte..	19
2.3 O letramento: uma nova perspectiva para a atuação do professor alfabetizador.....	22
2.4 A aquisição da linguagem escrita: a perspectiva histórico-cultural de alfabetização	27
2.5 A evolução da escrita na criança.....	29
2.6 A importância da interação social e das atividades escolares de aprendizagem da escrita no trabalho pedagógico do professor alfabetizador: o real e o necessário para o plano de ação	33
3 Criatividade e trabalho pedagógico	38
3.1 Criatividade: sucintas explicações das várias concepções	38
3.2 Criatividade e subjetividade: tecendo teias	39
3.3 Criatividade no trabalho pedagógico: uma perspectiva histórico-cultural.....	43
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	48
4 Realização da pesquisa	49
4.1 Caracterização da pesquisa.....	49
4.2 Instrumentos para a produção de informações	51
4.2.1 Observação.....	52
4.2.2 Entrevista semiestruturada	53
4.2.3 Análise documental	53
4.2.4 Completamento de frases	53
4.2.5 Redação.....	54
4.2.6 Participantes da pesquisa	54
4.2.7 Procedimento	54
4.2.8 Análise da informação.....	55
5 Análise dos casos.....	56

5.1 Professora Sara	56
5.1.1 Caracterização	56
5.1.2 Caracterização da turma da professora Sara	57
5.1.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Sara	57
5.1.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico	60
5.1.5 Percepção da professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico	64
5.1.6 Elementos subjetivos que contribuem para compreender o nível de criatividade	66
5.2 Professora Vitória	67
5.2.1 Caracterização	67
5.2.2 Caracterização da turma da professora Vitória	67
5.2.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Vitória	68
5.2.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico	70
5.2.5 Percepção da professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico	74
5.2.6 Elementos da subjetividade que contribuem para compreender o nível de criatividade	75
5.3 Professora Esperança	78
5.3.1 Caracterização	78
5.3.2 Caracterização da turma da professora Esperança	78
5.3.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Esperança	79
5.3.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico	82
5.3.5 Percepção da Professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico	83
5.3.6 Elementos da subjetividade de contribuem para compreender o nível de criatividade	84
5.4 Análise integrativa dos casos	86
5.5 Conclusões Gerais	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	102
APÊNDICE A: termo de consentimento esclarecido de pesquisa	102
APÊNDICE B: roteiro da entrevista semiestruturada 1	103

APÊNDICE C: roteiro da entrevista semiestruturada 2	104
APÊNDICE D: completamento de frases	105
APÊNDICE E: redação 1	109
APÊNDICE F: redação 2.....	110

1 INTRODUÇÃO

A criatividade é tema relevante quando pensamos na própria realidade atual. A complexidade das constantes mudanças e os desafios vivenciados no cenário mundial requerem dos indivíduos ações autônomas e criativas para que dêem conta, como sujeitos ativos e conscientes, dessa realidade complexa. O espaço escolar nesta perspectiva torna-se um importante local para a promoção da criatividade na organização de seu trabalho pedagógico.

Com isso, a criatividade no trabalho pedagógico do professor deve ser pautada na busca por estratégias pedagógicas que influenciem seus educandos no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Considerando essa perspectiva, Mitjans Martínez conceitualiza a criatividade no trabalho pedagógico como “as formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p. 70).

Diante das características apontadas pela autora, percebemos interligações importantes da criatividade com o que tem defendido os estudos atuais sobre o sentido que a alfabetização deve alcançar e a relevância do trabalho do professor alfabetizador para atingir seu objetivo essencial: formar leitores competentes, capazes de utilizarem a leitura e a escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania, Leite (2003).

Não podemos entender a alfabetização apenas como domínio de uma técnica de decodificação de símbolos de uma dada língua materna, mas, sobretudo, ir além dessa compreensão, almejando também seu uso social e cultural. Considerando essa perspectiva, observamos que o papel do professor alfabetizador é de singular importância, uma vez que caberá a este profissional exercer em suas práticas pedagógicas estratégias de trabalho que intencionem a apropriação da leitura e escrita de maneira significativa para seus educandos, elencando, com isso, as concepções sobre a escrita e a leitura dos alunos advindos de seu contexto social e cultural.

Apropriar-se dessa atitude implica ao professor alfabetizador saber lidar com

diversificadas estratégias de atuação na organização de seu trabalho pedagógico, uma vez que as subjetividades de seus alunos vão variar de acordo com a história de vida de cada um a partir de seu meio cultural vigente.

Ao associarmos a expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, às concepções atuais sobre a organização do trabalho pedagógico do professor no processo de alfabetização, percebeu-se que uma pesquisa focada na expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador fomenta uma gama de possibilidades de uma prática criativa de alfabetização.

Em sociedade uma tecnológica, na qual as informações nos chegam a uma velocidade cada vez mais rápida, é relevante analisar e compreender como está sendo organizado o trabalho pedagógico do professor alfabetizador bem como a expressão de sua criatividade, uma vez que os elementos criativos do seu trabalho poderão significar para seus alfabetizandos, possibilidades valiosas de inserção e atuação ativa na sociedade.

Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade caracterizada como sociedade do conhecimento, as pesquisas sobre alfabetização e sobre a importância do professor como sujeito possibilitador de aprendizagem significativa ainda requerem avanços. Incoerentemente, ao mesmo tempo em que há uma relativa escassez de estudos científicos sobre o tema central dessa pesquisa, constata-se um elevado índice de brasileiros que não fazem uso social da leitura e da escrita e um índice considerável de analfabetos funcionais, ou seja, leitores que não compreendem o que leem e escrevem, apenas decodificam signos. Segundo os dados do IBGE (2008), 14,4 milhões de pessoas são incapazes de ler e compreender um bilhete simples.

No entanto, como aponta Soares (2007), o fracasso da escola brasileira em alfabetizar só se tornou uma preocupação imperativa no país nas últimas décadas. Segundo a autora, o fracasso na alfabetização se evidencia de maneira intensa porque o direito à escolarização das camadas populares não veio acompanhado de uma mudança estrutural na própria escola que a torne competente para servir aqueles que vêm conquistando direito a ela.

Diante do contexto social e cultural que se apresenta, este estudo visou analisar como se apresenta a criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador e quais os elementos subjetivos que contribuem para expressar essa criatividade na ação docente. Isso ressaltou a relevância social da pesquisa, uma vez que pôde apontar caminhos para aprimorar a formação de professores bem como também apontar caminhos que direcionem para um trabalho pedagógico criativo enfatizando, com isso, reafirmar a importância do papel do professor alfabetizador em formar leitores e escritores críticos.

Conforme dito, a partir da perspectiva histórico-cultural, procurei apresentar indicadores sobre a expressão da criatividade do professor alfabetizador em seu trabalho pedagógico como elemento fundamental para a ¹aprendizagem significativa de seus educandos.

Objetivando compreender o que vem ser a criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador assim como o que significa a alfabetização em sua especificidade e o significado dela para a atualidade, embasei-me teoricamente em produções científicas relacionadas a quatro temas centrais: criatividade, alfabetização, professor-alfabetizador e metodologia qualitativa de pesquisa, destacando estudos teóricos atuais como os de: Albertina M. Martínez, Fernando González Rey, Magda Soares, Ângela Kleiman, entre outros.

O presente trabalho foi dividido em 6 capítulos. O primeiro capítulo, é composto pela introdução, na qual estão contidas as contextualizações do tema, a justificativa e a relevância social que a pesquisa obteve. O segundo capítulo, contém as bases teóricas da pesquisa realizada. Nestes tópicos estão descritos as contextualizações da alfabetização e um breve histórico para a compreensão de aspectos importantes sobre os estudos deste campo do saber.

O tópico 2.1 destinou-se a compreender as especificidades da alfabetização e do letramento para a atuação do alfabetizador em seu trabalho pedagógico, uma vez que este tema tem sido muito presente nos estudos atuais sobre alfabetização.

No tópico 2.2, foram colocadas sucintamente as linhas de pesquisas dos últimos 20 anos no contexto brasileiro.

¹ Considerando que, nesta perspectiva, a aprendizagem significativa é compreendida como algo que acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes pré-existentes em sua estrutura cognitiva. (Ausubel *et al.*, 1978, p. 159)

O tópico 2.3 destinou-se a discutir o que vem a ser letramento e sua relevância para atuação do professor alfabetizador.

No tópico 2.4, é descrita a perspectiva Interacionista de Alfabetização a partir da visão histórico-cultural de Vygotsky. Essa perspectiva torna-se de grande importância para a compreensão do uso social da leitura e escrita e dos processos psicológicos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita.

O tópico 2.5 destinou-se a expor de maneira breve a importância da interação social e das atividades escolares para o trabalho pedagógico criativo do professor alfabetizador.

O capítulo 3 procurou expor as concepções sobre criatividade abarcando seus elementos essenciais em três tópicos.

O tópico 3.1 abrange as várias concepções sobre criatividade.

O tópico 3.2 destinou-se a expor a importância da Teoria da Subjetividade de González Rey para a compreensão dos elementos constitutivos da expressão criativa do professor alfabetizador.

O tópico 3.3 procurou demonstrar as formas de expressão as quais a ação docente criativa pode ser revelada e analisada.

A terceira parte desta pesquisa foi composta pela estratégia metodológica utilizada.

O capítulo 4 explicou a estratégia metodológica utilizada, expondo essencialmente o problema central da pesquisa (como é expressa a criatividade do professor alfabetizador e quais os elementos subjetivos que contribuem para explicá-la); o objetivo geral; os objetivos específicos; os instrumentos utilizados para a análise do problema da pesquisa; os participantes; os procedimentos usados bem como a análise da informação.

O quinto capítulo foi composto pela análise de três de casos. Em cada caso, houve a caracterização das professoras, suas percepções sobre criatividade, os indicadores de criatividade em seus trabalhos pedagógicos e os elementos da subjetividade das professoras que explicam o nível de suas expressões criativas.

No tópico 5.4, destinou-se a analisar integrativamente a expressão da criatividade das três professoras alfabetizadoras em questão.

O tópico 5.5 contém as conclusões gerais referente a esta pesquisa realizada.

A sexta parte da pesquisa é composta pelas considerações finais.

II

ASPECTOS TEÓRICOS

2 Alfabetização e Letramento

2.1 A alfabetização: contextualizações atuais

Ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos, várias concepções sobre alfabetização foram projetadas pela sociedade e cultivadas pela escola. Torna-se relevante compreender o significado da alfabetização e suas concepções, uma vez que isso permite um olhar consciente acerca da direção e do sentido que alfabetização tem em dada época.

Isso não significa, contudo, que compreender as concepções e as metodologias de alfabetização de certa época histórica deva se caracterizar por um olhar mecânico. Ao contrário disso, permite, principalmente aos profissionais que atuam nessa área organizar seu trabalho pedagógico, contextualizando-o e personalizando sua atuação. Dessa forma, é possível compreender como se organiza o pensamento do educando e os sentidos que a escrita e a leitura têm para ele.

É necessário destacar que, segundo González Rey (2001, 2003), as relações interpessoais, que geram sentidos subjetivos, é uma preocupação importante para a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Pois elas proporcionarão tanto ao professor como ao seu alfabetizando um clima emocional favorável à ²aprendizagem significativa e à criatividade no trabalho pedagógico docente. Assim, estratégias claras adotadas pelo professor alfabetizador permitirão que ele atue de maneira intencional em sua prática pedagógica.

Estudos mostram que as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo de acordo com as demandas sociais; e cada nova configuração requer um novo tipo de pessoa ³letrada, em função do avanço do conhecimento construído na área de leitura e produção da escrita e de seus processos de aquisição.

Segundo Barbosa (1994), podemos dividir a história do ensino da leitura e da

² A aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida pelo aprendiz unindo essa informação nova a conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva. (AUSUBEL *et al.*, 1978).

³ Letrada vem do termo letramento que é compreendido como sendo o impacto que tem a escrita em todos os aspectos das esferas culturais (KLEIMAN, 2005).

escrita em dois importantes períodos. O primeiro, vai da Antiguidade até o século XVIII, marcado pelo denominado método sintético de alfabetização. O segundo, inicia-se ainda no século XVIII, consolida-se no século XX, e vai até a atualidade, denominado método analítico. Mas, o que vem a ser essas duas fundamentais concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita?

Antes de conceituá-las, é importante destacar que as duas abordagens se opõem nitidamente no que concerne às operações básicas que relacionam: síntese e análise. Mas as duas têm objetivos comuns: para aprender a ler e a escrever, a criança tem que estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Tanto para uma concepção quanto para outra, essa correspondência é a chave da leitura. E isso significa dizer que a criança aprende a ler oralizando a escrita.

O método sintético de alfabetização baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se da *memorização* como recurso didático. Parte-se do reconhecimento das letras do alfabeto, depois das sílabas, até a formação das palavras. As palavras são geralmente trabalhadas descontextualizadas. O mais importante é saber diferenciar propriamente os vários fonemas. Nesse processo, a criança aprende a soletrar as letras e as sílabas para depois juntar essas sílabas e formar palavras.

O método analítico teve início no Brasil a partir do século XX (em 1920), com o Movimento Escolanovista. Essa estratégia de alfabetização envolve a análise e compreensão da estrutura textual mais ampla (o texto, os parágrafos, as frases) para chegar a partes menores (palavras, sílabas, fonemas), por isso é denominado também método global de alfabetização. Segundo Carvalho (2005, p.32), o método analítico de alfabetização caracteriza-se, também, no estabelecimento de relações entre a escola e a vida. O conhecimento da escrita e da leitura é comumente trabalhado a partir de temas geradores que fazem parte da realidade do alfabetizando.

No Brasil, o método analítico ficou comumente associado às pesquisas do psicólogo suíço Jean Piaget sobre como a criança se desenvolve e constrói conhecimento e aos estudos de Emília Ferreiro sobre as etapas que a criança perpassa para aprender a ler e escrever.

Isso, em alguns momentos, foi erroneamente interpretado como métodos de

alfabetização. O que compromete a qualidade do ensino da língua escrita no Brasil, pois todo novo conceito acerca da alfabetização é rapidamente transformado em modismo e compreendido como uma novidade metodológica. Fato semelhante vem acontecendo com a concepção de letramento, que erroneamente vem também sendo entendida como “método de letramento”. O que veremos a seguir que em nada tem a ver com método.

É importante ressaltar que os métodos de alfabetização não significam necessariamente a adoção de uma receita pronta e fechada de alfabetizar. No entanto, é importante que o professor tenha consciência desses métodos para melhor direcionar a organização de seu trabalho pedagógico. A esse respeito Carvalho (2005) diz:

A metodologia não é a mais a questão central ou mais importante na área de alfabetização, mas quem se propõe a alfabetizar deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e criatividade, pois não são apenas crianças que constroem conhecimento. Destaco a importância do domínio da prática, por meio da qual as professoras modificam, enriquecem o que aprendem nos estudos teóricos, valendo-se da experiência e da observação (CARVALHO, 2005, p.17).

2.2 As linhas de pesquisa em alfabetização e criatividade no Brasil: um recorte

Este tópico objetiva apresentar um breve resumo sobre os estudos relativos à alfabetização e à criatividade no trabalho pedagógico, temas centrais deste trabalho.

“O mundo não é, o mundo está sendo”, como já dizia Paulo Freire. As demandas culturais vão surgindo de acordo com a evolução da história da humanidade. Diante disso, podemos perceber a gama de possibilidades das pesquisas em alfabetização.

Nos últimos 20 anos, várias foram as linhas de pesquisa em alfabetização, o que nos possibilita enxergar como é complexo esse tema e suas variações. Maluf, Zanella, Pagnez (2006) discutem o impacto do ciclo básico para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Autores como Souza; Nascimento; Silvana e

Franco (1999) discorrem sobre a importância da interdisciplinaridade para a formação de alfabetizadores.

Outros pesquisadores, como Pimentel (1997) e Nebias (1996), estudam e defendem, na perspectiva histórico-cultural, a importância da interação social como forma de oferecer subsídios para o professor alfabetizador na elaboração de atividades escolares que propiciam a construção do conhecimento significativo.

Há autores, como Pereira e Alves (2002), que defendem a avaliação psicológica como fator de grande relevância para as crianças em fase de alfabetização e a importância disto para o trabalho pedagógico da pré-escola.

Já Knuppe (2003) discorre sobre o lúdico e os jogos como fatores de grande relevância para o trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Capovilla (2002, 2004) ressalta a otimização das atividades referentes à alfabetização, comparando os métodos de alfabetização.

Enfatizando o contexto histórico da alfabetização, temos autores como Leite (1999), Gatti, Silva e Esposito (1990), Braslavsky (1988), Soares (1985, 1997), Kleiman (1993) e Onativia (1998). Esses autores partem de uma reflexão que resgata a história da alfabetização em nosso país a partir das condições sociais e culturais presentes. Elencam os desafios atuais nesta área.

Outros estudos que merecem destaque, e se aproximam em algum aspecto com o tema deste trabalho, são os de Brambilla (1999), Goulart (2000), Leite (1993, 1999), Di Nucci (1997).

Estudos sobre alfabetização e letramento são encontrados também em Soares (2003, 2006), Kleiman (2005, 2007, 2008) e Tfouni e Assolini (1999), esses autores discorrem com efetividade a questão da percepção que os professores alfabetizadores têm sobre o significado de se tornar alfabetizado. Questões como letrado x iletrado são compreendidas, muitas vezes, de maneira equivocada, assim sentindo e significado não estão inclusos na prática pedagógica de muitos docentes.

No que diz respeito à criatividade no trabalho pedagógico, podemos citar estudos de autores como Alencar e Fleith (2003) em que são apresentadas as contribuições recentes sobre o estudo da criatividade. Há também os estudos de Alencar e Souza (2006) sobre a criatividade no trabalho pedagógico pensada no contexto universitário no curso de Pedagogia. Essas autoras problematizam o

assunto e apontam caminhos para reformulações, afim de possibilitar a expressão da criatividade no curso de Pedagogia.

A criatividade no trabalho pedagógico de professores de história de 5ª a 8ª série é tratada em autores como Mariani e Alencar (2005), que enfatizam e inter-relacionam os elementos de caráter individual inibidores ou facilitadores da expressão criativa do professor de história.

Outra reflexão interessante é a pesquisa sobre as barreiras à criatividade dos professores nos diferentes níveis de ensino problematizada por Alencar e Fleith (2003). Neste estudo, timidez, falta de motivação e oportunidade e repressão social, por exemplo, são consideradas obstáculos à expressão criativa de tais professores.

Mitjans Martínez (1997, 2002, 2003, 2006, 2008) tem analisado criticamente a expressão da criatividade nos mais variados campos do saber. Isso nos reporta à compreensão de que a referida pesquisadora aprofunda-se mais no tema, uma vez que utiliza o conceito de criatividade como processo complexo da subjetividade humana, considerando a teoria da subjetividade de González Rey (1997a, 2002a, 2003, 2006, 2007). E, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Mitjans Martínez dá suporte teórico a vários pesquisadores no campo da expressão da criatividade.

Mourão (2004), Albuquerque (2005) e Cores (2006) realizaram valorosas pesquisas sobre os elementos subjetivos que envolvem o trabalho pedagógico do professor em uma instituição escolar. Cada um destes pesquisadores, em seu tema de pesquisa, enfatizou uma problemática do contexto escolar e os desafios para o desenvolvimento da criatividade. Mourão (2004) enfatiza a importância da pedagogia de projetos como forma de expressão criativa no trabalho pedagógico de professores do ensino fundamental. Albuquerque (2005) aborda os elementos da subjetividade social que se estabelece em uma escola inclusiva e a importância da criatividade e da flexibilidade para a valorização da diversidade e da real participação e aprendizagem de todos na escola. Já Cores (2006) relata quais são os elementos da subjetividade do professor em situação de inclusão escolar que justificam sua expressão criativa.

Mas, de fato, qual é o objetivo deste tópico? Porque expor sucintamente as pesquisas e estudos das últimas duas décadas sobre alfabetização e criatividade no

trabalho pedagógico? Justamente para mostrar como ainda são escassas as pesquisas referentes ao professor alfabetizador, ao seu trabalho pedagógico e à sua criatividade.

Com a difusão da internet e de outros meios comunicação e tecnologias, as informações circulam rapidamente e de forma diversificada, isso fez com que o contexto escolar brasileiro entrasse, de certa forma, em crise.

Cada vez mais, a evasão escolar ocorre em todos os segmentos sociais pelo pouco crédito que se tem dado à escola no que concerne a sua competência e eficiência em formar cidadãos leitores, capazes de atuar com identidade e autonomia.

Conforme mencionado, os dados do IBGE (2008) demonstram que milhões de pessoas são incapazes de ler e compreender um simples bilhete. Como podemos notar, uma quantia considerável de brasileiros não compreendem o que leem e escrevem e, portanto, não são capazes de usar socialmente a leitura e a escrita.

E em muitas situações, estes sujeitos já passaram pelo processo de alfabetização e se encontram, por exemplo, no ensino médio, sem as competências necessárias e sem o uso destas de forma autônoma e atuante em seu meio social e cultural. Por conjunturas como estas no cenário escolar brasileiro é que a presente pesquisa se propôs a sinalizar caminhos e analisar em que medida a criatividade docente é expressa ou não no trabalho pedagógico dos professores bem como quais os elementos subjetivos que explicam o nível de sua expressão criativa.

Muito se tem falado sobre a importância da leitura e escrita. No entanto, isso não basta, é importante que o sujeito exerça estas habilidades em seu meio social. Diante disso, muitas pesquisas apontam para a perspectiva do letramento como possibilidade de exercer, com sentido e significado, a apropriação da leitura e da escrita. O próximo tópico destina-se a discutir e expor tal perspectiva.

2.3 O letramento: uma nova perspectiva para a atuação do professor alfabetizador

Uma das contribuições relevantes que interessa àqueles que atuam como professores alfabetizadores é a contribuição da Linguística no que se refere ao

significado do termo alfabetização. As novas maneiras de compreender o que vem a ser *saber ler e escrever* levou a emergir, no estudo da alfabetização, o termo letramento. Os estudos de Kato (1986; 1988); Tfouni (1988); Kleiman (1995; 2005) e Soares (2006) já apontam para essa nova perspectiva de compreensão sobre as especificidades da alfabetização e do letramento.

Sobre o aparecimento do termo letramento, Magda Soares, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, diz que:

O termo letramento veio da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy* (...), ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (...) Letramento é, pois, o resultado da ação que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, p.17/18)

Kleiman (2005) vai além quando afirma que um dos grandes entraves no ensino da língua escrita são as errôneas interpretações sobre as pesquisas científicas em alfabetização. Segundo a autora, no Brasil, esses estudos são transformados muitas vezes em novidades metodológicas no processo de alfabetização. O que faz com que, de fato, a alfabetização venha perdendo sua especificidade e se tornando uma espécie de metamorfose constante.

É importante que a questão do letramento não se torne - também erroneamente - mais um método de ensinar a ler e a escrever. Segundo Kleiman (2005), o conceito de letramento surgiu primeiramente com os estudos das Ciências Sociais sobre as funções da língua escrita e seu impacto na vida em sociedade. No Brasil, o termo apareceu na metade da década de 80, coerente com as transformações que o significado de ser alfabetizado havia tomado.

Paulo Freire (1921-1997), um dos grandes educadores do século XX, utilizou o termo alfabetização com um sentido bem próximo do que vem a ser o letramento, ou seja, uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se modificando ao de acordo com a época e com as pessoas que a usam. Portanto, não há método de letramento! O letramento é um conceito que se refere à utilização da escrita, não somente na formalidade da escola, mas em todo lugar. Isso porque ler e escrever não acontece somente na escola, mas está presente nos vários espaços sociais cotidianos: no comércio; na televisão; no ponto de ônibus; nas campanhas

publicitárias; nos supermercados; na igreja; no serviço público etc. Assim, ao ensinar uma criança (e os demais sujeitos) a ler e a escrever, o aprendiz estará construindo conhecimento sobre as práticas de letramento. A este respeito Kleiman afirma que:

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares (KLEIMAN, 2005, p.06).

O que autora acima nos diz está relacionado à importância que tem a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador nas atividades desenvolvidas rumo à apropriação da leitura e da escrita de maneira significativa e favorecedora de sentido àquele que aprende. E, para promover significação aos aprendizes, faz-se necessário que o alfabetizador ultrapasse os muros da escola. Ou seja, tão importante quanto ensinar a ler e a escrever é saber qual é a experiência que o alfabetizando tem sobre a escrita e a leitura em sua realidade sociocultural. Também é de grande importância que o professor alfabetizador preste atenção nas principais características subjetivas de seus alunos para melhor compreendê-los e agir visando, sobretudo, à aprendizagem significativa.

Portanto, há que se considerar a necessidade do professor agir com flexibilidade na organização do trabalho pedagógico que adotará em sua prática pedagógica, e isso está relacionado ao método de ensino que este profissional implementará.

Kleiman defende sobre o papel do professor alfabetizador que:

A questão do método não é da conta do especialista, nem do governo. É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método (KLEIMAN, 2005, p.11)

O que esse autor defende é que há de se ter flexibilidade e compreender que cada ser humano é único e que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve nas interações singulares desses dois sujeitos: professor alfabetizador e aluno alfabetizando.

Para Soares (2006), a mudança de concepção sobre o que vem a ser apropriar-se da leitura e da escrita em nosso país é mais um dos motivos que levam

à necessidade de compreendermos a importância do termo letramento.

O Censo Educacional Brasileiro, por exemplo, tem agora como critério para verificar o número de analfabetos no país a capacidade que o indivíduo tem de escrever e compreender textos simples (como um bilhete). Antes (até meados de 1986), o critério utilizado pelo Censo Educacional Brasileiro para essa verificação se direcionava na capacidade do indivíduo para decodificar o próprio nome.

A partir dessa análise, portanto, percebemos que tornar-se alfabetizado em nosso país se configura, no presente momento, na superação de uma visão meramente instrumental da leitura e escrita. Diante disso, podemos notar, embora timidamente, a presença de indícios de uma concepção de leitura e escrita a partir do conceito de letramento: conhecimento da utilização da linguagem escrita nas práticas sociais de uma sociedade determinada.

Entender as contribuições da Linguística no que se refere ao letramento significa compreender a importância das especificidades do que vem a ser o fenômeno letramento. Isso porque, segundo Soares (2006), essa palavra já está sendo incorporada no cenário educacional brasileiro. Portanto, torna-se importante entendermos que, na organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, o problema não será apenas ensinar a ler e escrever, mas também, levar os indivíduos – adultos e crianças – a envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita.

É mister destacar estudos recentes que contribuem para uma concepção de letramento associada ao uso social da leitura e escrita e à importância do professor alfabetizador nesse processo. Segundo Barbato (2008):

O desenvolvimento acontece ao longo da vida, nas relações de troca com o ambiente, na construção de contextos, ou seja, nas interações que derivam a condição de sociabilização. Desse modo todos agimos sobre o ambiente. O que é importante sobre o processo de ensino-aprendizagem é verificar o que cada um e o coletivo agem em relação às atividades que desenvolvem em sala. A aprendizagem depende de nossa história pessoal, dos processos afetivos e cognitivos com os quais nascemos como seres humanos e das condições de desenvolvimento e, inclusive, de aprendizado, na medida em que o professor planeja um ensino significativo em que a criança se apropria do novo conhecimento (Barbato, 2008, p. 22).

A organização do trabalho pedagógico cada vez mais se direciona à realidade cultural e social daquele que será alfabetizado, podemos observar a relevância de compreender o significado de alfabetizar no campo educacional da alfabetização. O

professor alfabetizador deve direcionar seu trabalho pedagógico considerando a importância da função social que o aprender a ler e a escrever tem para a vida de seus educandos.

Na atualidade, a apropriação da leitura e da escrita no processo de alfabetização requer a compreensão de duas facetas importantes. A primeira, está relacionada ao aprendizado da "técnica" (SOARES, 2003) de relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, codificar e decodificar sons das palavras. Envolve, portanto, o *domínio da tecnologia da escrita e da leitura*.

A outra faceta implica "o uso social dessa técnica" (SOARES, 2003). Essa utilização tem sido conceituada como letramento (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998).

Segundo Soares (1998), o letramento é definido como a condição que um grupo social ou indivíduo adquire em consequência de ter se apropriado da escrita. Para a autora, o indivíduo letrado que atua em seu meio social muda sua forma de inserção na medida em que passa a utilizar-se ativamente de sua condição social e cultural. Portanto, o letramento está relacionado às práticas sociais que a apropriação da escrita e da leitura pode possibilitar ao indivíduo no que diz respeito às suas relações nos mais diversificados contextos socioculturais e pessoais.

Como já relatado, apropriar-se socialmente da escrita é diferente de aprender a ler e a escrever no sentido do domínio do código da escrita de uma dada língua. Segundo Soares (2005), é possível que haja um indivíduo alfabetizado (que domine o código), mas com um nível pobre de letramento; em contrapartida, um indivíduo que não domine o código escrito de uma dada língua pode ter acesso às práticas de escrita, demonstrando um certo nível de letramento.

Então quais seriam as relações entre os conceitos de letramento e alfabetização? Para Soares (2005), na concepção do letramento estão presentes as dimensões individual e social. A dimensão individual caracteriza-se pelas habilidades individuais, envolvendo o domínio do código escrito de uma língua e a construção dos significados da palavra. A dimensão social, por sua vez, está relacionada à prática social, isto é, ao que o indivíduo faz com as habilidades e os conhecimentos associados à leitura e à escrita.

A alfabetização faz parte de um processo geral do letramento, ou seja, implica

a aprendizagem do domínio de um código escrito. O desafio, com isso, que se coloca aos professores alfabetizadores está relacionado à organização de uma prática pedagógica que implique alfabetizar sob a perspectiva do letramento, ou seja, mediar a apropriação da escrita utilizando diversificadas estratégias pedagógicas que possibilitem ao educando enxergar o uso da leitura e da escrita em seu contexto social e cultural.

Ao abordar os assuntos supracitados, não podemos nos esquecer dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores (Luria, por exemplo) sobre a aquisição da linguagem escrita, uma vez que esses teóricos destacavam a influência do social e da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano.

2.4 A aquisição da linguagem escrita: a perspectiva histórico-cultural de alfabetização

A visão histórico-cultural de alfabetização pressupõe que a criança aprende a ler e a escrever de maneira ativa e sob a influência de seu meio. Isso corrobora o entendimento de Mitjans Martínez (2006) quando define a criatividade como uma ferramenta que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito aprendente.

Segundo Cavaton (2000), a criança não pode somente desenhar letras ou nomeá-las; ela precisa resolver uma série de problemas conceituais para compreender as características da linguagem que a escrita alfabética representa. A maneira como o professor mediará a apropriação da escrita deve, portanto, estar pautada de acordo com a história de vida da criança em seu meio social e cultural.

Para Vygotsky (1982), a escrita é uma função psicológica que se realiza por mediação. A apropriação da escrita é constituída, nessa perspectiva, por sons e palavras da linguagem falada. À medida que o desenvolvimento da escrita acontece, a fala vai gradualmente desaparecendo da escrita como elo inicial e assume um sistema complexo de signos que implica, segundo Lemle (2006), a compreensão de três fatores importantes: a) o que é um símbolo, b) que os símbolos equivalem aos sons da fala e c) conscientizar-se da percepção auditiva, ou seja, saber ouvir as diferenças entre os sons de modo escolher a letra certa para simbolizar cada som.

A compreensão da história do desenvolvimento da aquisição da escrita, numa perspectiva histórico-cultural, torna-se de grande valia para que a ação do professor alfabetizador seja efetivada com qualidade, intencionalidade e, sobretudo, criatividade. Isto porque, reforçando os próprios princípios defendido por Vygotsky (1987), a aprendizagem se constitui numa relação interativa entre o sujeito e sua cultura.

Segundo Colello (2008), como a aprendizagem se processa nessa relação interativa, pode se concluir que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração individual do aprender, há um contexto que, além de fornecer possibilidades de ação ao aprendido, possibilita também sua aplicação e uso em nas situações vivenciadas.

Assim, entre os saberes de sua cultura, há que se valorizar os agentes mediadores de aprendizagem. Por analogia, ao se tratar da apropriação da leitura e escrita, há que se valorizar a importância do papel do professor como agente que, por meio da organização de seu trabalho pedagógico, poderá impactar de maneira significativa a aprendizagem de seus educandos.

Ressalta-se que este estudo compreende que a aprendizagem significativa se relaciona não somente aos aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, mas está também intimamente relacionada com as referências pessoais, sociais e afetivas. Nesse sentido, afeto e cognição, razão e emoção compõem uma interação importante para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de novos conhecimentos apropriados por quem aprende.

Por esse motivo, conforme defende Smole (2000), a aprendizagem significativa não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender, etc. E isso vai nos remeter à utilização de diversas estratégias pedagógicas. Por exemplo, relacionar os conhecimentos recentes às vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas, de algum modo, desafiantes, que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Neste sentido, para que haja um prática pedagógica de alfabetização que se

efetive objetivando a aprendizagem significativa, faz-se necessária a compreensão dos aspectos inerentes ao desenvolvimento do indivíduo diante do processo de apropriação da leitura/escrita.

2.5 A evolução da escrita na criança

A evolução da escrita na criança é um aspecto importante nos estudos de Vygotsky (2004), pois ele apresenta uma abordagem genética da escrita na qual o processo de aquisição inicia-se muito antes da entrada da criança no sistema de ensino formal. Portanto, a escrita, na perspectiva interacionista de alfabetização, é uma função culturalmente mediada. A criança que se desenvolve numa cultura letrada estará inserida nos diferentes usos da linguagem escrita de acordo com o seu contexto, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural.

Segundo Luria (2006), as fases de desenvolvimento da escrita estão diretamente ligadas à compreensão da função instrumental da língua escrita. Em seu estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita, esse autor delineou o percurso da pré-história da escrita das crianças não alfabetizadas em três estágios de produção de escrita.

O 1º estágio caracteriza-se pelos Rabiscos Mecânicos. Neste modelo de produção escrita, a criança imita o formato da escrita do adulto, no entanto, sem nenhuma relação com o conteúdo a ser representado.

Num estágio mais elaborado, as crianças já são capazes de distribuir seus rabiscos pelo papel favorecendo uma espécie de mapeamento do material a ser lembrado pela sua posição no espaço. Esses rabiscos ainda não são signos, mas fornecem pistas rudimentares que as auxilia na lembrança da informação. Esses tipos de produção escrita são denominados por Marcas Topográficas e caracterizam-se como o 2º estágio.

A partir das Marcas Topográficas, a criança passa então a se preocupar em produzir em sua escrita algo que represente as diferenças nas diversas sentenças de falas. Essas diferenças são denominadas por Luria (2006) como “ritmo de fala”, ou seja, frases curtas são representadas com marcas pequenas e frases longas com marcas grandes.

A seguir, a criança passa a diferenciar o conteúdo do que é dito, preocupando-se em diferenciar a quantidade, tamanho e forma (OLIVEIRA, 2006). Assim, “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé” é registrada com marcas pretas com o lápis. “No céu há muitas estrelas” é registrado, com muitas linhas. Nesse ponto de desenvolvimento, a criança já percebeu a necessidade de trabalhar com marcas diferentes em sua escrita. Ela já descobriu, portanto, a natureza instrumental da escrita.

Compreendendo essa instrumentalidade, há o início da utilização pela criança das Representações Pictográficas (desenhos). Nesse caso de produção de escrita, os desenhos não são utilizados como forma de expressão individual, mas como instrumentos, como mediadores que representam conteúdos determinados.

Da Representação Pictográfica, a criança passa à Escrita Simbólica, criando formas de representar informações difíceis, o que caracteriza o 3º estágio. Segundo Oliveira (2006), um exemplo de Escrita Simbólica, seria a representação de um círculo escuro para denominar a noite.

A partir daí, o desafio da criança acerca da apropriação da escrita será o de compreender a natureza diferenciada da grafia ao escrever. Isso é possível quando ela percebe que a escrita é composta de símbolos e que os símbolos representam o som da fala (fonemas) (Lemle, 2006). Somente assim, ela poderá ir se apoderando da escrita como recurso mnemônico.

Em seus estudos, Luria (2006) chama a atenção para o fato de que o percurso da criança para representação da escrita não é um processo individual que independe do contexto cultural, ao contrário, interage com os usos da língua escrita que a criança observa em seu cotidiano, com o formato daquilo que os adultos denominam de escrita e pelas situações de aprendizado que passa/passou em sua vida.

A partir dessa perspectiva, conclui-se que a teoria histórico-cultural traz importantes contribuições sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky (2004) e Luria (2006), o desenvolvimento será impulsionado pelo aprendizado, que dependerá das condições de desenvolvimento.

Nesse âmbito, torna-se necessário resgatar o que Vygotsky (2004) denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Comumente, quando nos referimos ao

desenvolvimento de uma criança, o que buscamos é mensurar “até onde a criança já chegou” em determinada habilidade. Assim, pode-se observar seu desempenho em diferentes aspectos de tarefas ou atividades. Quando dizemos o que uma criança é capaz de realizar, estamos nos referindo à sua capacidade de executar algo sozinha. Vygotsky (2004), conceitua essa capacidade de realizar tarefas de forma autônoma de *nível de desenvolvimento real*, ou seja, processos de desenvolvimento já consolidados.

No entanto, para empreendermos adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu *nível de desenvolvimento potencial*, isto é, sua potencialidade em cumprir algo com a ajuda/mediação do outro. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é de grande relevância na teoria de Vygotsky. Isso porque Vygotsky atribui importância à interação social na construção das funções psicológicas (Oliveira, 2006).

É a partir da postulação desses dois níveis da atividade humana – real e potencial – que Vygotsky (2001) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre aquilo que o indivíduo realiza por si só (desenvolvimento real) e aquilo que ele faz com a colaboração de alguém ou de um algum grupo social (desenvolvimento potencial).

Segundo Oliveira:

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural. É na Zona de Desenvolvimento Proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. (OLIVEIRA, 2006, p. 61).

Diante disso, constatamos que a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador ocupa um papel central no desenvolvimento e aprendizagem significativa de seus educandos no que concerne à aquisição da leitura e da escrita.

O aspecto sociocultural da concepção de Vygotsky (2001) no ensino escolar implicará, para o estudo da alfabetização, reconhecer a criatividade na organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Portanto, para que se possibilitem novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento no processo de apropriação da escrita, aspectos como o contexto e

a subjetividade da criança alfabetizanda devem ser considerados quando a intenção é alfabetizar sob a perspectiva da criatividade numa proposta histórico-cultural.

Alfabetizar, sob essa perspectiva da criatividade, significa compreender e gerar uma Zona de Desenvolvimento Proximal dos alfabetizandos a partir de mediações que provoquem avanços que não ocorreriam espontaneamente numa criança em fase de alfabetização. Significa também perceber a importância do meio cultural e da interação entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana.

Segundo Oliveira (2006), Vygotsky trabalhou constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo. Dessa maneira, constata-se que a grande dificuldade das crianças em fase de alfabetização, pode estar intimamente ligada ao não reconhecimento, pelo professor, das particularidades derivadas do meio cultural e da história de vida de seus educandos.

O que faz o professor não reconhecer o contexto cultural de seus educandos em sua ação docente? Como considerar o contexto cultural dos educandos alfabetizandos na organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador? Como o professor alfabetizador pode possibilitar a aprendizagem significativa de seus alfabetizandos? Como a organização do trabalho pedagógico do professor pode gerar vivências emocionais positivas?

Essa gama de questionamentos é pertinente quando pensamos na complexidade dos fatores que estão relacionados à ação criativa do professor alfabetizador no momento de sua prática educativa de alfabetizar. Isso vai além do domínio de estratégias para promover a aprendizagem significativa dos alunos. A respeito da amplitude do significado da criatividade no trabalho pedagógico, Mitjans Martínez (2006, p. 74) afirma que “a criatividade no trabalho pedagógico não é apenas importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas também para o próprio professor, para o seu bem-estar emocional e desenvolvimento”.

Considerando a ideia da autora, podemos perceber que os elementos que envolvem a criatividade no trabalho pedagógico envolvem também a própria configuração psicológica do professor, que vai se configurando ao longo de suas

vivências/experiências.

Portanto, a subjetividade individual que está implicada na criatividade do trabalho pedagógico do professor alfabetizador torna-se de grande contribuição para melhor compreendermos a ação criativa do professor alfabetizador em seu trabalho pedagógico.

As interações bem como as atividades a serem observadas em sala de aula são de grande valia para entendermos como se dá a expressão criativa no trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Por isso, o próximo tópico destina-se a expressar essas questões.

2.6 A importância da interação social e das atividades escolares de aprendizagem da escrita no trabalho pedagógico do professor alfabetizador: o real e o necessário para o plano de ação

Como detectar e analisar a expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador? Por ser tema central deste estudo, podemos afirmar que a questão da interação social e das atividades escolares são fundamentais para analisarmos, com coerência e transparência, as ações e as estratégias de ensino do professor alfabetizador.

Para isso, será feito um sucinto recorte nos estudos sobre interação social.

Há vários estudos e pesquisas referentes às interações sociais e sua relevância para o desenvolvimento humano. Piaget e Vygotsky, no contexto educacional brasileiro, são duas âncoras nos eixos norteadores do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Apesar de esta pesquisa estar ancorada na perspectiva Histórico cultural do desenvolvimento Humano e as idéias defendidas estarem mais entrelaçadas com a proposta teórica de Vygotsky, foi considerado relevante abordar as idéias centrais de Piaget, uma vez que elas permitirão um olhar mais evidente sobre a magnitude do pensamento teórico de Vygotsky bem como sua relevância para o tema proposto desta pesquisa.

Piaget (1973) estudou fundamentalmente como acontece o desenvolvimento humano no aspecto da cognição. Ele considera a magnitude das interações sociais para o desenvolvimento da inteligência. E defende a relação entre o

desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social. Assim, buscou conceituar o que é o *ser social* e como este possibilita seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Piaget (1973, 1991), *ser social* é aquele capaz de trocar experiências intelectuais equilibradas em um ambiente composto por um sistema comum de signos e de definições entre os interlocutores. Assim, Piaget descreveu dois tipos de relação social que norteariam as trocas de experiências intelectuais: coação e cooperação.

A coação é a relação entre indivíduos permeada pela questão da autoridade, de obediência e de prestígio e é estabelecida de um indivíduo para o(s) outro(s). Há uma postura de aceitação sobre a informação dita, uma espécie de verdade inquestionável. Não há produção de novas ideias, e sim a manutenção dos signos e crenças. Segundo Piaget (1973), a coação não possibilita o desenvolvimento cognitivo, pois o indivíduo que é coagido não participa da produção do conhecimento, e aquele que exerce a coação não é refutado.

Já a relação de cooperação para Piaget (1973) é a uma igualdade de condição dos sujeitos no que se refere à troca de saberes, informações, conhecimentos.

Para Piaget (1973, 1991), o sujeito vivência as relações de coação e de cooperação durante o seu desenvolvimento, estando nas interações sociais o processo de equilíbrio do sujeito.

Diferente de Piaget, Vygotsky acreditava que o ser humano é um ser social desde o nascimento. Rêgo (2008), ao escrever sobre a teoria de Vygotsky, argumenta que as situações vividas vão permitindo, ao longo da vida, interações sociais com pessoas mais experientes, sejam crianças ou adultos, o que vai nortear o desenvolvimento do pensamento e do comportamento do indivíduo. A linguagem, durante esse processo contínuo, é o instrumento principal de representação da realidade, pois é ela que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, para Vygotsky (2001), as funções psicológicas superiores resultam da interação entre elementos biológicos (funções psicológicas elementares) e elementos culturais no decorrer da história humana. E é por meio da mediação dos signos que podemos transformar as funções psicológicas elementares em funções

psicológicas superiores. Isso a partir do papel da linguagem no desenvolvimento humano. Portanto, para Vygotsky (2001), a primordial característica existente na forma superior de pensamento e comportamento se encontra na função humana de utilizar signos.

As funções psicológicas superiores têm características diferentes das funções elementares, pois são mediadas pelos signos (significados que damos a algo) a partir de ações intencionais presentes na interação social e acontecem somente na espécie humana.

Como foi visto, a apropriação da leitura e da escrita pelo indivíduo como sistema de signos se dará a partir da interação com o outro mais experiente, isso poderá, ou não, possibilitar condições para que o sujeito desenvolva as habilidades em questão de forma significativa.

Contudo, de acordo com a proposta deste estudo, não basta apenas as habilidades de aprender a ler e a escrever, é fundamental que se efetive a possibilidade de o educando se apropriar de maneira significativa do uso social dessas habilidades. Nessa perspectiva, pode se dizer que o papel do professor alfabetizador é de real destaque para esta conquista do aprendiz. A maneira como é estabelecida a interação do professor com seus alunos acerca das atividades propostas é outro fator primordial que permitirá a qualidade de seu trabalho pedagógico e também a expressão criativa desse professor.

As atividades mediadas e a forma como são trabalhadas são estudadas por autores como Jolibert e Sraiki (2008), que defendem que o professor responsável pela alfabetização deve ter em sua prática pedagógica atitudes que gerem às crianças alfabetizadas a confiança na potencialidade delas, ou seja, as crianças devem sentir que o professor acredita no aprendizado delas e que está disposto a ajudá-las. Assim, para as autoras a prática pedagógica é:

Cuidar para que uma pedagogia diferenciada seja, certamente, uma pedagogia adaptada às necessidades de cada um, mas que seja também exigente e mobilizadora, que puxe para cima, e não em direção a uma espécie de mínimo denominador comum (2008, p. 25).

Cabe ao alfabetizador saber reconhecer a singularidade de seus alunos para não cair na expectativa do generalismo do aprender, no qual todos devem responder

de maneira igual às atividades mediadas. Além disso, o professor não deve entrar no mundo da escrita e da leitura a partir de exercícios de palavras e letras descontextualizadas. Ao contrário, precisa buscar, sobretudo, trabalhar a leitura e a escrita por meio da diversidade dos contextos em que elas são utilizadas. Assim, as crianças manteriam desde cedo uma relação privilegiada com a leitura e a escrita em todas as suas formas.

Ensinar a ler e a escrever é uma atividade complexa que deve abarcar uma prática pedagógica que permita aos alfabetizandos identificar o sentido que a escrita tem para a vida e esse sentido não é igual para todos, por isso é importante que o professor reconheça as especificidades e as necessidades de cada aluno rumo à apropriação da leitura e escrita.

Camps (2006) também aborda a questão da complexidade de aspectos que envolve a tarefa de ensinar a ler e a escrever. Segundo essa autora, as pesquisas realizadas sobre escrita nos último dez anos enfatizam a urgência de compreender os múltiplos conhecimentos exigidos para ler e escrever. Na atual conjuntura, os professores precisam estar cientes de que não basta apenas pedir aos alunos que escrevam, mas, sobretudo, que conheçam e atuem de maneira ativa sobre a apropriação da leitura e da escrita.

Em seus estudos, Camps (2006) apresenta experiências e propostas didáticas que consideram a diversidade de gêneros e os diferentes meios de ensinar. Para a autora, a realização de projetos na alfabetização permite ao professor trabalhar de forma contextualizada e com sentido e isso coaduna com a importância da criatividade no contexto de atuação do professor alfabetizador e no seu trabalho pedagógico.

Como podemos notar, muitos são os desafios. O ler e escrever (de forma significativa) são funções essenciais à escolaridade obrigatória. A alfabetização é um desafio para o professor, uma vez que ajudar a incluir os alfabetizandos na leitura e na escrita significa assumir uma cultura herdada que envolve o exercício de várias habilidades e saberes: interpretar, compreender, inter-relacionar, fazer uso no contexto. Isso não é uma tarefa fácil.

Assim, entender a subjetividade e a organização do trabalho pedagógico criativo do professor alfabetizador são de grande valia para darmos significado ao

processo de alfabetizar.

A seguir será discutida a manifestação da criatividade no trabalho pedagógico escolar.

3 Criatividade e trabalho pedagógico

3.1 Criatividade: sucintas explicações das várias concepções

Estudos sobre a criatividade vêm sendo realizados em diversificados campos do saber. Apesar de o senso comum associar a criatividade à expressão artística (Alencar e Fleith, 2003) podemos perceber que a criatividade se expressa em qualquer tipo de atividade humana.

Segundo Weschler (2002), dentre as várias concepções sobre a criatividade ao longo da história podemos destacar a concepção filosófica, que partia do pressuposto que a expressão criativa se desenvolvia por meio do dom divino; a concepção biológica, que compreendia a criatividade como sendo algo inerente à própria concepção da vida; e o saber psicológico, surgido a partir de diversas teorias, mencionadas abaixo:

- a) teoria psicológica associativa: a expressão criativa está relacionada com a possibilidade de associação das sensações e ideias do indivíduo;
- b) teoria psicológica comportamental: entende que a criatividade acontece pelo mecanismo estímulo-resposta;
- c) teoria psicológica Gestalt: compreende a criatividade pela união de vários elementos inerentes à vida humana – o caráter biológico, emocional, social. A criatividade nessa perspectiva estaria relacionada à harmonização desses elementos;
- d) teoria desenvolvimentista: entende que a criatividade está relacionada ao desenvolvimento processual da inteligência;
- e) teoria humanista: entende que a expressão criativa está relacionada a questões como autoestima, autorrealização e motivação;
- f) teoria psicanalítica: a criatividade está relacionada à necessidade humana de resolver seus conflitos inconscientes.

Os olhares sobre a criatividade explicados por Weschler (2002) remete a uma dimensão mais individualizada da expressão criativa e a compreensão da criatividade como algo inerente à natureza humana e seu desenvolvimento

condicionado aos estímulos do meio ambiente.

Outros importantes pesquisadores sobre o estudo da criatividade tratam desse tema agregando o individual ao aspecto social. Entre eles podemos mencionar Csikszentmihalyi (1994), Sternberg e Lubart (2007), Alencar e Fleith (2003). Há os teóricos que valorizam a questão do conhecimento sistematizado para explicar a expressão criativa.

Inúmeros outros autores poderiam ser mencionados, nos mais diversificados enfoques sobre a criatividade, no entanto, limitei-me a citá-los, pois esse tópico teve como objetivo essencial mostrar as diferentes abordagens de estudo sobre a criatividade, a fim de notarmos como esse campo do saber é vasto e diversificado nas concepções, priorizando, às vezes, um aspecto em detrimento de outros. Há estudos que priorizam o caráter individual, outros o aspecto social, outros ainda o caráter biológico, por exemplo.

Dentre a diversidade de concepções a cerca da criatividade, a concepção escolhida para esta dissertação de mestrado foi direcionada ao entendimento da criatividade a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma vez que essa perspectiva, conforme defende Mitjás Martínez (2004, 2006), nos permite ter um olhar sobre a expressão criativa considerando o seu aspecto singular e complexo.

Além disso, o indivíduo, apesar de ser constituído socialmente, também é sujeito que constitui o seu meio social. Portanto, o meio social merece ser compreendido em seu caráter qualitativo no qual o sujeito deve ser compreendido de forma singular. Partindo dessa concepção, que é sistêmica e complexa, faz-se necessário discutirmos quais são os aspectos que nos possibilitarão compreender a criatividade.

3.2 Criatividade e subjetividade: tecendo teias

Antes de adentrarmos sobre a criatividade na perspectiva defendida por Mitjás Martínez (1997, 2004, 2005, 2006, 2007), faz-se importante compreendermos as bases teóricas a que essa autora reporta para darmos continuidade à evolução de suas reflexões sobre o tema criatividade.

Para melhor entendermos a criatividade na perspectiva histórica cultural do desenvolvimento humano, resgatemos Vygotsky, um dos teóricos mais importantes e que influenciou a psicologia soviética bem como a psicologia moderna. Vygotsky (1930, 2009) não desvinculava a criatividade do contexto histórico cultural. Segundo esse renomado autor, a cultura ocupa um importante destaque na constituição das funções psicológicas superiores⁴.

Portanto, as funções psicológicas são fundamentalmente construídas no contexto histórico cultural do desenvolvimento humano. Assim, para Vygotsky a expressão e desenvolvimento da criatividade é compreendido como qualquer atividade humana cujos resultados não estão associados a uma reprodução do que aconteceu na experiência de vida mas sobretudo, na criação de novas formas de ação a partir de processos de associação e transformação de elementos em um sistema.

Ou seja, para Vygotsky o desenvolvimento da criatividade seria um processo diretamente relacionado ao contexto social, uma vez que a expressão criativa acontecerá, segundo o autor, a partir das necessidades surgidas na vida do indivíduo. Portanto para Vygotsky, nenhum tipo de invenção, descoberta, criação, acontece sem que haja condições estruturais do meio social, cultural e psicológico.

Considerando as idéias de Vygotsky, Mitjans Martínez (1997, 2004, 2005, 2006, 2007) vem apresentando em suas pesquisas como o estudo da criatividade envolve diversos elementos. Elementos estes complexos. É nesse sentido que Mitjans Martínez aponta que boa parte das teorias que estudam a criatividade não as articula com sistemas teóricos mais amplos e complexos que as abarquem de forma mais sistêmica (ou menos fragmentada) a compreensão do conceito de criatividade. Para Mitjans Martínez (2005), para melhor entender o fenômeno criatividade, elencando seu caráter complexo, é relevante que se compreenda que a criatividade é uma expressão individual do funcionamento psicológico humano no qual se faz necessário compreender a complexidade desse funcionamento.

Ainda para essa autora, faz-se importante entender que a expressão criativa está diretamente relacionada a processos da configuração personológica mais

4

As funções psicológicas superiores (FPS) se relacionam a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. Rafaela Júlia Batista VERONEZI¹, Benito Pereira DAMASCENO², Yvens Barbosa FERNANDES, 2005

complexos e íntimos que vão além daquilo que o olhar objetivo e neutro possibilita. Considerando estes aspectos, que são mais sistêmicos no entender da expressão criativa, é que se optou por estudar e contribuir na compreensão da criatividade considerando o enfoque mais geral do funcionamento psicológico humano; enfoque mais amplo que a teoria da subjetividade construída por González Rey (1989,2002, 2003, 2005).

Assim, a criatividade numa perspectiva social, segundo enfoque de Mitjás Martínez, retrata a importância de a entendermos como uma expressão da personalidade e do sujeito psicológico. Para Mitjás Martínez (1997), dentre a gama de teorias sobre a personalidade, a do pesquisador González Rey, com a sua Teoria da Subjetividade, é a que melhor reflete posicionamento conceitual dela sobre a criatividade.

Mitjás Martínez (2006, p. 70) defende que:

(...) Criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de algo novo e valioso em determinado campo da ação humana (...)

Nessa perspectiva, a subjetividade individual está constituída pelos significados e sentidos que o indivíduo construiu ao longo de sua história de vida e que se conformam em um conjunto de configurações na sua personalidade. A subjetividade social, por sua vez, diz respeito à constituição dos vários sentidos e significados que são constituídos nos espaços sociais que o indivíduo atua.

Para melhor compreendermos o que Mitjás Martínez afirma, coloquemos em sua essência o que a teoria de González Rey compreende sobre subjetividade. González Rey conceitua a subjetividade como sendo uma constituição dinâmica, variável e dialética tanto campo individual e como no campo social. Para o autor (1999), a subjetividade é, portanto, entendida como sendo a organização de processos de sentido e de significação que se organizam e aparecem em diferentes formas e níveis na personalidade do sujeito e nos diferentes espaços/contextos sociais e contextos em que o indivíduo atua.

Portanto podemos perceber que subjetividade é uma forma complexa de expressão dos processos psicológicos humanos. Quando se trata de processos

psicológicos, sabemos que há uma gama efetiva de fatores que vão além daquilo que compreendemos simplesmente sobre o conceito de subjetividade, ou seja, expressão da individualidade (autoestima, identidade, valores, motivações etc).

Assim, a contribuição que a perspectiva histórico cultural, mais especificamente a Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey, tem a acrescentar e a enriquecer sobre a compreensão complexa da subjetividade é que esta subjetividade defendida pelo autor se expressa simultaneamente na subjetividade social e na subjetividade individual.

Para González Rey (1999) a *subjetividade social* é um sistema de elementos subjetivos tanto individuais como coletivo que se articula em diferentes aspectos na vida social e de forma diferenciada nas várias instituições/grupos de uma sociedade concreta. Portanto, podemos compreender que nos vários espaços sociais onde o indivíduo atua se articulam de forma complexa elementos de sentidos provenientes de outros espaços sociais que estão igualmente em uma relação de constituição com o universo subjetivo de cada indivíduo. Já a *subjetividade individual* é compreendida como sendo os processos de organização subjetiva dos indivíduos sujeitos. Essa subjetividade está interligada com a história de vida de cada um, estabelecida em dada cultura, e se constitui a partir das relações estabelecidas socialmente.

Concluimos que a criatividade abarcando os princípios da subjetividade de González Rey assume um caráter personológico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) no qual sua expressão está relacionada a configurações personológicas do sujeito. Assim, podemos entender que os recursos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito é que vão direcionar, em maior ou menor grau, suas ações criativas nos grupos em que atua.

Não esquecendo que nestes contextos sociais as implicações afetivas e motivacionais estão intimamente interligadas aos níveis de expressão criativa do sujeito, pois a motivação, segundo Mitjás Martínez, está vinculada às tendências orientadoras da personalidade. Essas tendências se definem pelo conjunto de motivos que vai orientar o sujeito nos contextos de sua vida.

Por isso, a criatividade não pode ser expressa de forma generalizada para todos os sujeitos. E, apesar de não haver personalidade única, é possível analisar e

reconhecer alguns elementos personológicos comuns aos sujeitos que apresentam um comportamento criativo, conforme Mitjás Martínez (1997) alguns deles são: a motivação, a flexibilidade, a abertura à experiência, a independência e capacidade cognitiva.

Outro elemento que merece destaque é que numa determinada expressão criativa nem sempre participam todos os recursos personológicos do sujeito. A esse respeito, Mitjás Martínez (1997) elaborou a categoria *configuração criativa*, que vai se referir à configuração dinâmica dos elementos da personalidade que torna possível a expressão criativa – lembrando que os elementos subjetivos envolvidos na configuração criativa apresentam um caráter complexo e singular. Podemos dar destaque também aos elementos comuns nas configurações criativas dos profissionais analisados por Mitjás Martínez (1997, 2006), são eles:

- a) alto grau de desenvolvimento da motivação: a profissão é orientadora da personalidade;
- b) clara orientação do futuro na esfera profissional;
- c) força da individualidade: autovalorização como importante elemento dinâmico da expressão criativa;
- d) orientação muito ativa para a superação profissional;
- e) Orientação consciente para a criação.

Apesar das semelhanças das configurações criativas de profissionais criativos, não é possível encontrar uma configuração criativa que caracterize a todos de maneira igual. O estudo da criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, os conceitos de sujeito e de personalidade caminham juntos, uma vez que a criatividade, nessa perspectiva, é um processo que se constitui nas relações culturais, sociais e históricas de um grupo. Sobre isso, Mitjás Martínez (2008) defende que a criatividade é função do sujeito que produz algo diferenciado, inovador e valoroso a partir dos elementos de sua subjetividade.

3.3 Criatividade no trabalho pedagógico: uma perspectiva histórico-cultural.

A ação docente na alfabetização deve ter a preocupação de levar o

alfabetizando a produzir sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem significativa.

Por que preciso escrever? O que isso tem a ver com a minha vida? A questão da significação para a criança em tornar-se alfabetizada é o grande desafio da ação docente do professor alfabetizador.

Para que esse desafio seja contemplado qualitativamente, a intencionalidade da ação docente deve estar pautada em conhecimentos consolidados, o que exigirá do professor preparo, compromisso, envolvimento e responsabilidade com a realidade de seu alfabetizando.

A esse respeito, Moysés (2005) defende que há quem ache que a alfabetização é algo que se improvise. No entanto, o planejamento e a formação teórica sólida são essenciais para que este trabalho atinja bons resultados. Exige-se, por outro lado, que o professor conheça a realidade na qual e sobre a qual atua; se ele for comprometido com a realidade de seu aluno e com a intencionalidade de sua prática docente, saberá mediar os recursos capazes de lhe propiciar uma aprendizagem plena de sentido.

No senso comum, muitas vezes, o professor criativo é visto com alguém competente. Mas o que vem por de traz do adjetivo competente? Que significados este carrega? O que significa criatividade na ação docente? Criatividade é agir com originalidade no cotidiano escolar? É implementar novidades para “incrementar” a ação docente?

Segundo Martínez (2006), existe uma tendência no contexto escolar em se inovar sem analisar o impacto real que tal tendência acarretará na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A criatividade nesta perspectiva é compreendida mais como um modismo do que propriamente como uma estratégia pensada, acompanhada e avaliada como recurso que promova novos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Realidades como estas, são muito praticadas e comuns nos ambientes escolares. E são por conseqüência, erroneamente interpretadas como ações criativas de sucesso, pois se crê que tais ações impactam a aprendizagem dos alunos de maneira significativa e promotora da aprendizagem qualitativa.

Martínez (2006, p. 71) em seus estudos sobre a criatividade no trabalho pedagógico e na aprendizagem afirma que:

Criatividade e novidade não são palavras sinônimas. A criatividade implica novidade, porém, a novidade não é suficiente para se considerar um processo como criativo. O valor que o novo que se produz tem - no caso do trabalho pedagógico, algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos - resulta essencial para sua consideração como criativo. A introdução de "novidade" no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimentos. A novidade pela novidade pode ser perigosa, sobretudo, nos casos em que são introduzidas estratégias novas que mostram ter piores efeitos que as "tradicionais" ou que desviam atenção e desvirtuam os objetivos da aprendizagem.

A criatividade na ação docente demandará ações criativas concretas que possam ser constantemente reavaliadas para direcionar o trabalho pedagógico. Uma das ações docentes que possibilita a expressão da criatividade no trabalho pedagógico para a direção da qualidade do processo de alfabetização é o reconhecimento do contexto de vida do aluno. Reconhecer a de vida é reconhecer a diversidade; é valorizar o sujeito que aprende como um ser ativo e único no desenvolvimento de seu processo da apreensão da língua escrita na alfabetização.

Em relação ao assunto, duas perguntas são pertinentes. O que é criatividade no trabalho pedagógico na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano? Em que aspectos podemos analisar a expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador?

Mitjás Martínez (2006) considera que a criatividade no tratamento pedagógico pode estar relacionada a diversos aspectos e não apenas aos métodos de ensino. Para Mitjás Martínez (2005), há muitos aspectos nos quais a criatividade no trabalho pedagógico pode se expressar, entre eles estão:

- a) a seleção e organização dos conteúdos de ensino e das habilidades e competências a serem desenvolvidos;
- b) as estratégias e métodos de ensino;
- c) a organização do processo docente;
- d) a natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extraclasse e as orientações para sua realização;
- e) a natureza da bibliografia e do material didático e as orientações para sua leitura;
- f) o sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem;

- g) a relação professor-aluno e o clima comunicativo-emocional que caracterizam a sala de aula e a instituição escolar em seu conjunto.

Podemos, com isso, perceber que vários aspectos constitutivos da expressão criativa devem ser considerados quando o assunto é tratar da organização do trabalho pedagógico do professor. No caso desta pesquisa, analisaremos como a criatividade se dá nas diferentes dimensões em que se expressa o trabalho pedagógico.

Para cumprir com a proposta fundamental de ensinar e educar, a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador deve ser em alguma medida criativa. Isso porque, conforme a definição e concepção defendida por Mitjans Martínez (1997), não podemos afirmar que uma ação é criativa ou não é criativa. O que acontece é que há níveis de sua expressão. Há elementos que impactam em maior ou menor intensidade a expressão da criatividade.

Para que a aprendizagem significativa aconteça, há que se analisar em que aspectos do trabalho pedagógico do professor alfabetizador se expressa a criatividade. Isso implica numa concepção de escola, de sala de aula, de papel do professor que possibilite enxergar trabalho docente como algo que gere aprendizagem e desenvolvimento significativos para os alunos. Madeira Coelho (1996) a esse respeito já discutia a importância da atuação intencional do professor para a aprendizagem significativa.

As idéias anteriores estão de acordo com o que Mitjans Martínez afirma sobre os aspectos importantes da expressão criativa no trabalho pedagógico do professor:

Mudar a representação da escola e da sala de aula, compreendendo-as como espaços de aprendizagem e desenvolvimento para todos a partir das mudanças necessárias no trabalho pedagógico, já implica uma primeira expressão de flexibilidade e abertura, elementos essenciais para a ação criativa (Mitjans Martínez, 2005, p.74).

Conforme se propôs essa pesquisa, há elementos subjetivos que estão inter-relacionados para que a expressão criativa se concretize no trabalho pedagógico do professor. Compreender as relações entre subjetividade e expressão criativa no trabalho pedagógico do professor alfabetizador requer uma metodologia de pesquisa que seja dinâmica, processual e que coloque em proximidade pesquisador e pesquisado, uma vez que a neutralidade e a objetividade positivista não dariam

conta de responder a um problema que envolve a compreensão do ser humano enquanto ser complexo e sistêmico.

III

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

4 Realização da pesquisa

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte objetivo geral: analisar como é expressa a criatividade na realização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador e quais os elementos subjetivos que contribuem para explicá-la.

Para se chegar ao objetivo geral, a pesquisa pretendeu analisar os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador procurando indicadores de criatividade;
- b) analisar como o professor alfabetizador entende a relação entre criatividade e trabalho pedagógico;
- c) compreender os elementos subjetivos que contribuem para explicar o nível de expressão da criatividade do professor alfabetizador no seu trabalho pedagógico.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da perspectiva epistemológica qualitativa elaborada por González Rey (2002). A escolha pelo enfoque qualitativo se deu pelo próprio objetivo geral dessa proposta de pesquisa.

A complexidade do referido objetivo geral requereu um procedimento metodológico que trata o processo de produção do conhecimento não como algo meramente despersonalizado e rígido, mas, ao contrário, trata o conhecimento como sendo uma construção sistemática em constante significação e ressignificação. A esse respeito González Rey afirma:

O conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado por pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado é indireta e implícita (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 31).

A pesquisa torna o pesquisador e o pesquisado em elementos centrais, o pesquisado é visto não como uma entidade objetiva, mas reconhecido em sua

singularidade, e percebido como responsável pela qualidade de sua expressão relacionada à qualidade do vínculo com o pesquisador.

Nessa concepção de pesquisa, os instrumentos adquirem um sentido interativo no qual o mais importante é o que o sujeito constrói, e não é somente o que ele responde; além dos elementos não-verbais transmitidos em suas conversações, como suas expressões corporais e gestuais, a emoção do sujeito no momento de responder, etc. Assim, o processo de produção do conhecimento vai se desenvolvendo e avançando por meio da comunicação entre os implicados:

A consideração da natureza interativa do processo de produção do conhecimento implica em compreendê-lo como processo que assimila os imprevistos de todo o sistema de comunicação humana e que utiliza esses imprevistos como situações significativas para o conhecimento (González Rey; 2002, p.34).

Além do caráter interacional do conhecimento, podemos citar seu dinamismo e contextualidade a partir da seguinte afirmação:

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisado. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos (González Rey, 2002, p.35).

Conforme mencionado na citação acima, essa perspectiva de pesquisa representa uma forma de produção de conhecimento diante de um desafio que é o de elencar o estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera, sobretudo, que a construção de conhecimento é algo complexo à uma perspectiva voltada para a análise puramente descritiva, quantitativa e acabada. Ao contrário disso, essa concepção de pesquisa utilizada neste trabalho científico define a importância do caráter dialógico como um processo contínuo de comunicação entre pesquisador e pesquisado, que supera a neutralidade, transformando o momento de registro e coleta de informações em fonte de produção teórica que incorpora as hipóteses do investigador bem como a expressão contraditória, única e diversificada que cada sujeito estudado vai produzindo no momento em que a pesquisa se realiza.

4.2 Instrumentos para a produção de informações

As informações foram levantadas em campo por meio de observações da prática pedagógica do professor e por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental, completamento de frases e redação. Isso se deu conforme o seguinte quadro:

INSTRUMENTOS DA PESQUISA

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
<p>Observação Se priorizaram os aspectos seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) características do contexto da aula e explicação das professoras nas atividades de apropriação da escrita bem como a supervisão delas nos momentos em que os alunos realizam as atividades propostas; 2) coordenação coletiva das professoras; analisar a interação da professora: como se relaciona, propõe ideias, participa, questiona? 3) como se dá a organização de seu processo docente; como avalia a aprendizagem, que estratégias utiliza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o contexto de sala de aula para identificar indicadores da expressão criativa a partir da expressão comportamental dos sujeitos pesquisados. - Gerar indicadores das características pessoais do sujeito pesquisado que contribuem para sua expressão criativa em seu trabalho pedagógico. - Analisar o clima emocional estabelecido; como se dá a interação das professoras pesquisadas em seu contexto de atuação. - Entender como o sujeito da pesquisa se articula de acordo com as necessidades de seus alunos no que concerne à aprendizagem significativa. - Analisar como se dá a utilização dos recursos pedagógicos das professoras pesquisadas para realizar seu trabalho pedagógico.
<p>Entrevista Semiestruturada I (Anexo 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver, a partir de um diálogo aberto, os sujeitos da pesquisa sobre a proposta a ser realizada. - Gerar indicadores sobre os elementos da subjetividade que contribuem para a expressão criativa do sujeito pesquisado.
<p>Análise documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, a partir de materiais escritos, elementos que expressam a criatividade no trabalho pedagógico dos sujeitos da pesquisa.
<p>Completamento de frases (I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gerar indicadores sobre os elementos

(Anexo 2)	subjetivos dos participantes da pesquisa que possibilitam explicar sua expressão criativa em seu trabalho pedagógico.
Entrevista semiestruturada II (Anexo 4)	- Analisar como os sujeitos da pesquisa entendem a relação entre criatividade e trabalho pedagógico.
Redação (I e II) (Anexo 5)	- Gerar indicadores sobre os elementos subjetivos que contribuem para explicar a expressão da criatividade no trabalho pedagógico dos sujeitos da pesquisa.

4.2.1 Observação

A observação é um instrumento importante na pesquisa qualitativa, pois permite elaborarmos, problematizarmos e confrontarmos informações apreendidas acerca do problema da pesquisa com a realidade do contexto em estudo.

Assim sendo, as observações se efetivaram de duas maneiras distintas que possibilitaram analisar em que aspectos a criatividade é expressa no trabalho pedagógico dos professores pesquisados.

Primeiramente, ocorreram observações no espaço de sala de aula onde os professores pesquisados atuam. Isso para gerar possibilidades de análises e comparações com os outros instrumentos utilizados, principalmente em relação às contradições ou à coerência das respostas e aos comportamentos dos sujeitos pesquisados.

Ocorreram também observações no espaço das coordenações pedagógicas nos quais os sujeitos pesquisados atuam. Isso para obter informações sobre a subjetividade individual de cada sujeito considerando aspectos como: motivação pessoal, comportamentos gestuais, característica das interações com seus pares, entre outros aspectos do comportamento que possam ser evidenciados durante os momentos em que o pesquisador esteve em contato a partir de suas ações observadas relativas as mais diversas condutas do pesquisado.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Esta entrevista teve como foco principal realizar um diálogo sobre o que sujeitos pesquisados compreendem sobre criatividade e quais suas concepções acerca das estratégias utilizadas no trabalho pedagógico. A partir disso, objetivou-se perceber alguns elementos subjetivos implicados na expressão criativa do trabalho pedagógico.

4.2.3 Análise documental

Segundo Alves-Mazotti e Gewandsznajder (2004), a análise documental é a análise de qualquer fonte escrita que possibilite direcionar informação sobre processos em andamento ou já ocorridos relacionados a uma dada situação. Nesta pesquisa, a análise documental foi efetivada a partir de registros escritos realizados pelos professores pesquisados no que se refere ao seu trabalho pedagógico: planejamento, atividades de casa, atividades realizadas em sala de aula, etc.

4.2.4 Completamento de frases

Os instrumentos escritos permitem uma visão menos intimidadora e mais próxima dos sujeitos pesquisados no que se refere às suas posturas e às concepções acerca de seu trabalho pedagógico, podendo facilitar, assim, o contato do sujeito com novas experiências e a exposição de ideias. A análise da informação neste instrumento possibilita novas formas de reflexão, gerando, com isso, novas fontes de informação. O instrumento de completar frases, proposto por Mitjáns Martínez e González Rey (1989), objetiva favorecer a expressão do sujeito a partir dos vários aspectos relacionados à sua subjetividade. Cabe ressaltar que foram feitas algumas adequações no instrumento original propostos por esses autores⁵.

⁵ Foram alteradas no instrumento de completamento de as frases os números 9; 16; 25; 28; 33; 48; e 57. Isto para dar melhor coerência com o tema desta pesquisa.

4.2.5 Redação

A redação, utilizada também por González Rey e Mitjáns Martínez em diferentes pesquisas, caracteriza-se como um instrumento de expressão livre dos sujeitos pesquisados. Possibilita, assim, dar uma oportunidade de os sujeitos da pesquisa expressarem-se de maneira individual e aberta. Nesta perspectiva, o não contato direto e a não interferência do pesquisador com os pesquisados poderão promover a expressão de novas informações para a produção teórica do tema pesquisado. Os temas foram das redações foram os seguintes: **O sentido da minha vida** e **Alfabetizar**. É importante mencionar que a utilização dos instrumentos de redação permite obter informações sobre elementos subjetivos dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao seu vínculo afetivo e expressão emocional bem como características de sua elaboração pessoal no que concerne à reflexão, tamanho da redação e detalhes específicos no escrever.

4.2.6 Participantes da pesquisa

A pesquisa contemplou a participação de três professoras alfabetizadoras de uma escola pública do Distrito Federal cujos nomes fictícios foram: Sara, Esperança e Vitória.

4.2.7 Procedimento

O contato com as professoras aconteceu a partir do convite desta pesquisadora. A pesquisadora em questão trabalha na mesma escola onde os sujeitos foram pesquisados. Os instrumentos utilizados seguiram a seguinte ordem: observação e conversa informal; entrevista semiestruturada; observação em sala de aula e nas coordenações pedagógicas; completamento de frases e redações. Os registros das informações foram descritos num diário de campo.

4.2.8 Análise da informação

As análises foram realizadas a partir da proposta construtivo-interpretativa elaborada na epistemologia qualitativa por González Rey (2002), que tem como fundamento que o conhecimento é uma produção construtiva interpretativa, ou seja, o conhecimento é um processo vivo que está em constante construção. Logo, o resultado da pesquisa representa um momento da construção teórica.

5 Análise dos casos

Os casos serão apresentados seguindo uma seqüência de seis tópicos da seguinte forma:

- a) a caracterização da professora participante da pesquisa;
- b) a caracterização da turma em ela leciona;
- c) a caracterização do trabalho pedagógico da professora participante da pesquisa;
- d) os Indicadores de expressão criativa do trabalho pedagógico da professora participante da pesquisa;
- e) as percepções das professoras pesquisadas sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico;
- f) os elementos da subjetividade que contribuíram para explicar a expressão criativa da professora participante da pesquisa.

5.1 Professora Sara

5.1.1 Caracterização

Sara tem 45 anos, é nascida em Brasília e tem 19 anos de experiência docente. Nunca morou em outra cidade além da Capital Federal. Perdeu a mãe aos 10 anos de idade. Acontecimento este que a fez ter que ajudar seu pai a cuidar de suas quatro irmãs mais jovens. Com 16 anos, viu a escolha da carreira de magistério como uma oportunidade de crescimento. Credita sua escolha a dois motivos centrais. O primeiro, foi que naquele tempo as oportunidades para a mulher no mercado de trabalho estavam voltadas mais facilmente à carreira de magistério. O segundo motivo se explica pela sua própria história de vida. Por ter tido que cuidar de suas quatro irmãs mais jovens .A prendeu desde cedo a lidar com crianças bem como educá-las.

Formou-se pela Escola Normal de Brasília. Não entrou de imediato na carreira de professora, porque se casou assim que conclui o seu curso. Tem dois de filhos e

só começou a trabalhar quando seus filhos se tornaram mais dependentes.

Entrou na Secretaria de Educação por meio de concurso público para o cargo de professora de séries iniciais e sempre atuou com alfabetização. Trabalha 40 semanais, sendo um turno em sala de aula e outro turno no preparo e planejamento das aulas. Tem respeito e admiração por todos de sua família, principalmente pelo o marido, engenheiro, e pela filha, que de vez em quando frequenta seu trabalho para ajudá-la com as crianças menos disciplinadas e na aprendizagem geral. Está feliz em sua profissão, mas acha que a não participação da família de seus alunos na vida escolar dos filhos é o maior entrave para a qualidade do seu trabalho. Isso, principalmente, com as crianças que apresentam maiores dificuldades.

5.1.2 Caracterização da turma da professora Sara

A turma na qual professora Sara leciona é formada por 26 alunos pertencentes a uma comunidade da cidade satélite de Brasília, onde se localiza a escola em que Sara trabalha. Em sua turma, há alunos contemplados pela política governamental do Bolsa-escola, muitos são alunos considerados em situação de risco (vítimas de violência familiar, suspeitas de abuso sexual, etc).

Não há alunos defasados pela idade/série. A turma é organizada em duplas formadas pela professora de acordo com as necessidades e características personológicas de cada um.

A turma é atenciosa e a professora consegue estabelecer um clima emocional favorável para a boa convivência.

5.1.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Sara

Toda a mediação do processo de apropriação da leitura e escrita Sara organiza e planeja segundo as orientações de suas coordenadoras de ensino juntamente com suas colegas de trabalho que lecionam na Alfabetização. Isso se dá nas coordenações coletivas: cada professor elabora atividades escolares que passam pela aprovação ou não do grupo. As atividades seguem os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) de ensino e outros parâmetros elaborados pela escola partir dos PCN's.

Em sala de aula a professora costuma iniciar uma explicação oral sobre cada atividade a ser desenvolvida. Nesses momentos frequentemente ela vai andando pela sala explicando a atividade e vai perguntando às crianças se há dúvidas, se todas compreenderam. Após a explicação, a professora, em determinados momentos, deixa as crianças realizarem as atividades propostas sozinhas e, em outros momentos, realiza coletivamente as atividades.

Ela costuma utilizar com mais frequência atividades em folha e no caderno, e corrige as atividades ora coletivamente (escrevendo no quadro para as crianças observarem) e ora individualmente (senta do lado dos alunos e analisa com eles cada atividade). Há aulas que fogem à rotina e nas quais são utilizados recursos como filmes, atividades lúdicas e confecção de cartazes coletivos.

No tópico posterior, será apresentado um quadro explicativo com as aulas observadas para uma melhor análise da expressão criativa no trabalho pedagógico da professora. A partir das observações e da aplicação dos instrumentos propostos pela pesquisa, pode se evidenciar que a avaliação da aprendizagem bem como os tipos de atividades propostos pela professora Sara são pouco contextualizados. Isso apesar da própria professora reconhecer essa realidade.

As atividades propostas têm uma finalidade mais lúdica (produções de desenhos) e também técnica, por exemplo: atividades de juntar sílabas, preencher cruzadinhas, escrever nomes de figuras. O que configura, portanto, em sua prática pedagógica a utilização do método sintético de alfabetização. Interessante perceber que Sara tem concepções voltadas à concepção analítica de alfabetizar. No entanto, sua prática é mais voltada para o método sintético, ou seja, utiliza em sua prática pedagógica estímulos visuais e auditivos trabalhando a formação das palavras, enfatizando os fonemas e partindo para o reconhecimento das letras, das sílabas e formação de palavras. Nesta concepção, a formação de palavras pode ser trabalhada de forma contextualizada ou não. Pode-se observar que Sara em alguns momentos trabalhou de forma contextualizada.

Deveres de casa não são enviados com frequência. Isto, segundo a professora, por causa da pouco comprometimento dos alunos em realizar as tarefas

de casa. Sobre isto Sara comenta:

Olha Fernanda. Não insisto. Me chateio com o pouco comprometimento das crianças. As famílias não participam. A escola aqui se preocupa de forma oficial e não real. Então prefiro eu fazer as atividades em sala de aula mesmo. É raro eu enviar atividades todos os dias.

A avaliação da aprendizagem é realizada a partir das orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado juntamente com a proposta pedagógica do BIA ⁶. Nesse sentido, o acompanhamento da aprendizagem é realizado de forma permanente e não elenca apenas o caráter formal de avaliação da aprendizagem. A maneira como a professora Sara avalia o aprender de seus alunos se dá pela própria atividade proposta de acordo com o seu planejamento, considerando a motivação e o entendimento dos alunos bem como a evolução no processo da escrita (no que diz respeito à habilidade para escrever e ler). Nesse aspecto, o avaliar da aprendizagem de seus alunos se dá de maneira contextualizada. Isso ficou caracterizado quando em uma de minhas observações em sala de aula, Sara se aproximou e mostrou-me uma pasta com as atividades de seus alunos:

Olhe isto, este aluno me dá trabalho desde o início ano. Não aprende mesmo! Me dá um trabalho. No entanto, é um aluno que não domina a técnica de escrever, mas apresenta outras habilidades que o fará com o tempo aprender. É uma criança inteligente, autônoma, excelente oralização! Se eu for comparar com outras crianças que estão aprendendo do jeito que eu gosto, ele cresceu mais que elas. Olhe as atividades dele, ele já está começando a escrever sem se confundir com os sons.

A fala da professora Sara nos permite apreciar indícios de que ela utiliza em seu trabalho pedagógico, a partir do avaliar da aprendizagem, uma postura que se aproximam da contextualização da singularidade do ato de aprender de cada sujeito. E isso vem sendo defendido por autores como Tacca (2006), González Rey (2006) e Mitjans Martínez (2006) como sendo fundamentais para o trabalho pedagógico numa perspectiva histórico-cultural da subjetividade, pois demonstra uma postura da professora, em seu trabalho docente, de que o aluno é um ser singular, constituído de aspectos que vão além do ato objetivo de aprender. Ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre de maneira personalizada, na qual toda a complexidade do sujeito que aprende deve ser reconhecida no momento de avaliar a aprendizagem

⁶ BIA - Bloco Inicial de Alfabetização - proposta pedagógica da Secretaria de Educação do DF que tem como pressuposto a reorganização do espaço e do tempo escolar em função de uma prática flexível e articulada à complexidade das dimensões do processo de alfabetização.

do aluno.

Outro aspecto que merece ser dito, refere-se ao clima emocional estabelecido entre a professora e seus alunos. Sara se mostrou, a partir das observações analisadas, tanto em sala como nos momentos informais (entrada, recreio, momento do término do dia letivo etc) com uma aproximação afetiva bem desenvolvida. Ela cobra determinadas posturas dos alunos e explica com cuidado o porquê de sua cobrança. Em um dos dias de observação feito em sala, Sara comenta com os alunos:

Pessoal, não agradável ficar o tempo inteiro cobrando. Mas quero que vocês se sobressaiam na aprendizagem. Quero você se sentindo felizes em aprender. Estou aqui para ajudá-los. Mas tem que ter comprometimento.

Neste momento os alunos a observavam atentamente e alguns se levantam para a firmarem o compromisso com as aulas.

5.1.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico

Foi analisada a expressão criativa no trabalho pedagógico da professora a partir de observações das atividades desenvolvidas em sala e/ou extraclasse, da forma como a professora trabalha com seus alunos, da seleção e organização das habilidades e competências a serem desenvolvidas com a turma e da orientação para a realização destas. Além de outros aspectos que compõem o trabalho pedagógico já mencionado nos aportes teóricos: avaliar a aprendizagem, a organização do processo docente e as estratégias utilizadas.

No que diz respeito à seleção das habilidades a serem desenvolvidas, a expressão criativa da professora se mostrou pouco desenvolvida, uma vez que a escolha das habilidades acontece apenas nos momentos da coordenação coletiva sob a supervisão dos coordenadores. As coordenações acontecem uma vez por semana e a utilização deste espaço se dá primordialmente para a confecção de atividades das aulas posteriores baseando-se apenas no material e nos recursos entregues pelos coordenadores.

Nas 10 coordenações observadas e vivenciadas por mim não foram notados questionamentos, intervenção ativa ou sugestões da professora sobre novas possibilidades de estruturação e apresentação de ideias que possibilitassem a

presença do novo e desse valor à elaboração das atividades em questão. No entanto, foi analisado que a professora se utiliza desse recurso comportamental para agir em harmonia com os colegas de trabalho e não ser mal vista. Isso se evidenciou de acordo com a seguinte fala⁷:

Olha, eu vou te dizer uma coisa, você deve estar achando que eu sou passiva nas coordenações, né? Mas o que quero que você entenda é que tem situações em que não adianta bater de frente, querer ser criativo, pois sei que não vou mudar uma estrutura sólida que é ser chefiada. Meu trabalho acontece é na minha sala. Com meus alunos. Lá, na medida do possível, eu ajo de acordo com o que acho certo e de repente, sou criativa. Lá eu sou a chefe. Portanto, tento fazer das atividades algo com significado para os meus alunos. Fazer com que eles aprendam.

Interessante perceber que a professora Sara apresenta em sua prática atributos para uma prática pedagógica que pode possibilitá-la a agir em maior grau de criatividade no seu trabalho pedagógico, pois ela se preocupa com um dos elementos que Mitjans Martínez (2006) defende sobre criatividade no trabalho pedagógico: impactar no valor da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Ou seja, as ações em sala são valiosas para a aprendizagem dos alunos. Ela se preocupa com o impacto real do aprender e do desenvolver de seus alunos. Isso pode ser percebido a partir das atividades que o quadro a seguir ilustra sobre sua ação docente nas aulas com os alunos. No entanto, a questão do novo foi pouco evidenciada em sua ação docente.

O quadro a seguir exemplifica de maneira sucinta as observações feitas em sala de aula sobre as atividades lecionadas pela professora pesquisada.

QUADRO EXEMPLIFICATIVO DAS AULAS OBSERVADAS DA PROFESSORA SARA

Atividade trabalhada pela professora	Objetivo da atividade	Postura/explicação da professora
Atividade folha: os animais que conhecemos.	Apropriação da leitura e escrita	A professora explica a atividade para toda a turma. Percebe o olhar de não entendimento de alguns e repete individualmente para

⁷ Fala dita no momento em que aconteceu o intervalo da coordenação das professora Sara.

		estes. Anda pela sala observando seus alunos realizarem a atividade. Comenta com palavras de incentivos e elogios à turma.
Atividade em folha: cruzadinha.	Apropriação da leitura e escrita/ noção lateralidade	A professora explica a atividade e realiza no quadro com a turma.
Atividade em folha: as profissões.	Apropriação da leitura e escrita	Explica oralmente o que é uma profissão e para que serve. As crianças participam ativamente exemplificando as profissões de seus familiares.
Atividade em folha: a boa convivência em sala de aula, bem-estar coletivo.	Apropriação da leitura e escrita	Propõe e abre espaço para seus alunos exporem seus pontos de vista sobre como podem contribuir para o bem-estar coletivo. As crianças participam com motivação.
Atividade em folha: <i>Bulling</i> baseado no livro “Apelido não tem cola”.	Apropriação da leitura e escrita	Crianças expõem suas experiências e seus pontos de vista sobre <i>Bulling</i> .
Atividade ciclo de vida da planta.	Apropriação da leitura e escrita.	Explica aos alunos sobre o ciclo de vida das plantas visitando o jardim da escola e interligando o tema com outros temas: preservação da natureza, geografia, etc.
Atividade de ida à sala de vídeo. Atividade em folha (desenho) sobre o filme.		
3 dias não observados: professora faltou (abonos).		

Dentre as atividades observadas, pode-se notar que a expressão criativa no trabalho pedagógico da professora se expressou em maior nível nos momentos em que ela mediava suas explicações ou quando as habilidades trabalhadas se referiam a um tema surgido na turma, como foi o caso das aula referentes a *Bulling*. A

organização desta atividade foi inovadora e aconteceu a partir de situações novas e inesperadas que aconteceram em sua turma. Atividades, portanto, que se relacionaram ao contexto vivenciado em sala de aula.

A atividade do *Bulling* surgiu após o término do recreio, quando alguns alunos voltaram reclamando de colegas que estavam verbalizando com apelidos ofensivos alguns alunos da turma. Neste momento, a professora ouve atenta ao acontecido mencionado pelas crianças. Olha para o restante da turma e diz: “Vocês me esperem aqui que eu já volto!”.

A professora retorna à sala com um livro de história chamado *Apelido não tem cola*, começa a ler a história e vai relatando as qualidades e explicando, de maneira formal, as características do animal Burro, do animal Baleia. Professora enfatiza as curiosidade sobre os referidos animais e, ao mesmo tempo, vai questionando e comparando coletivamente a questão do cuidado e respeito que se deve ter com o colega.

Percebeu-se o olhar atento das crianças e naquele momento o acontecido desfavorável transformou-se num momento novo e de valor para a aprendizagem e para o desenvolvimento significativo dos alunos. O que vai de encontro ao que Mitjans Martínez (2006) aponta como umas das formas de expressão de criatividade no trabalho pedagógico: formas de realização deste que apresentam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ao final da observação da aula sobre o *Bulling*, a professora relata com um ar de preocupação, mas também de satisfação pessoal:

Olha o inesperado, aconteceu! Meu planejamento de hoje foi por água abaixo! Vou ter que me explicar para as colegas e para minhas coordenadoras o motivo da não conclusão de meu planejamento! Vou me enrolar toda. E vou me atrasar com as atividades que ainda tenho que desenvolver! Mas não podia deixar de trabalhar com as crianças sobre um fato que significou para elas.

Podemos perceber que em sala de aula o único momento em que criatividade se expressou de forma efetiva surgiu a partir de uma situação inesperada na qual a professora teve que improvisar sua aula, fugindo da obrigação do planejamento formal.

Em relação a outros momentos, é pertinente afirmar que a professora Sara

não costuma inovar em sua ação docente com os alunos. No entanto, as atividades desenvolvidas impactam de certa maneira os alunos, uma vez que os mobiliza para no que concerne à motivação, à participação, ao clima emocional favorável bem como ao espaço de diálogo no qual a construção do saber se tornou evidenciada e de certa maneira possibilitaram aprendizagem e desenvolvimento para os alunos.

No entanto, faz-se necessário evidenciar que a ação docente da professora Sara fica aquém no que diz respeito à objetividade com que ela trabalha, na maior parte das vezes, o conhecimento, ou seja, trata o saber com algo padronizado, terminado e sem espaço para a reflexão das crianças. O que de fato não contribui para a aprendizagem e desenvolvimento significativos de seus alunos, pois não os permite refletir sobre o aprendido e criar hipóteses.

Conforme já mencionado nos aportes teóricos, a fase de alfabetização, para ocorrer na perspectiva do letramento, deve acontecer num ambiente aberto aos contextos levantados pela realidade social e cultural dos atores envolvidos nesta prática de apropriação do saber. González Rey defende que no processo de alfabetização: “A criança quando aprende as palavras deve ser colocada em situações de inventar palavras, de imaginar palavras em diferentes contextos, de trazer fantasias associadas às palavras, de construir palavras” (González Rey, 2006, p. 32).

Portanto, atividades padronizadas em folhas, conforme foi observado, tem pouco a contribuir para impactar de maneira significativa a aprendizagem dos alunos. E isso já vem sendo apontado por autores como Camps (2006) e Lerner (2008) quando dizem sobre a importância de se preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita devem ter para as práticas sociais. Isso é relevante para possibilitar aos alunos, a partir de sua realidade cultural, ser cidadãos da cultura escrita.

5.1.5 Percepção da professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico

A partir da análise dos instrumentos utilizados, verifica-se que o entendimento da professora Sara sobre a relação entre criatividade e trabalho pedagógico se

refere apenas ao agir diferente em sala de aula. Isso foi percebido nos instrumentos de completar frase. Conforme aponta:

20 – Criar é: fazer algo diferente.

68 – Criatividade é: ser diferente no ensinar.

A partir da realização da entrevista semiestruturada, foi constatado que a criatividade para professora Sara está apenas relacionada ao inovar no espaço de sala de aula, na sua ação docente de ensinar. Isso se efetivou no seu discurso quando afirma que:

Olha a criatividade deve existir na escola, pois a inovação gera beleza. Tem coisa mais legal que professor que faz algo diferente nos murais e que também ensina de um jeito diferente, mais calmo e que não precisa se preocupar com em obedecer às normas. A criatividade deve existir para tornar as aulas mais felizes e menos chatas.

O discurso de Sara sobre a relação entre criatividade e trabalho pedagógico nos reporta à compreensão de que, no seu entendimento, esta interligação está diretamente ligada apenas à ação docente inovadora em sala de aula. É um entendimento efetivamente do senso comum e que aponta para aquilo que tem sido defendido por Mitjans Martínez (2006) como sendo um fator preocupante e de má compreensão sobre o que vem a ser criatividade na perspectiva defendida da pela autora:

A introdução de novidade no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. A novidade pela novidade pode ser perigosa, sobretudo, nos casos em que são introduzidas estratégias novas que mostram ter piores efeitos que as “tradicionais” ou que desviam a atenção e desvirtuam os objetivos da aprendizagem (Mitjans Martínez, p.71, 2006).

Supor que, dentro da prática pedagógica, a criatividade está relacionada apenas aos métodos de ensino nos aponta para a importância de se investir de maneira mais efetiva sobre a relevância na formação continuada dos professores no que diz respeito aos elementos essenciais que abarcam a criatividade no trabalho pedagógico. A esse respeito, Mitjans Martínez (2006) faz uma análise reflexiva não reducionista, abordando outros elementos do trabalho pedagógico que podem romper com a estagnação da ação criativa em outros importantes elementos de expressão criativa no trabalho pedagógico.

5.1.6 Elementos subjetivos que contribuem para compreender o nível de criatividade

Ao analisarmos a manifestação da criatividade no trabalho pedagógico da professora Sara, foram examinados os elementos de sua personalidade que contribuem para o favorecimento de sua expressão criativa. Nos instrumentos de completamento de frases, foram identificados 7 elementos subjetivos de sua expressão criativa no que concerne à valorização de seu papel enquanto professora.

- 9 – Sou uma professora:** *dedicada.*
- 16 – Alfabetizar é:** *um desafio que enaltece.*
- 25 – Alfabetizar tem sentido quando:** *levamos a sério.*
- 28 – Minha profissão:** *é algo que escolhi e que gosto de fazer.*
- 36 – A sala de aula:** *lugar de realização*
- 58 – Quando eu trabalho:** *me realizo.*

Nas entrevistas semiestruturadas e na redação, Sara costuma reconhecer o seu papel enquanto professora dando respostas reflexivas e bem elaboradas, valorizando-se enquanto professora alfabetizadora. No entanto, reclama que a maneira como a escola se organiza acaba impedindo os professores de realizarem um trabalho melhor, pois, boa parte do que planejam tem que estar relacionada à proposta curricular e ser aprovada pelas coordenadoras.

Os aspectos da subjetividade individual de Sara demonstram que a professora apresenta elementos subjetivos que podem favorecer sua expressão criativa. No entanto, a subjetividade social da escola acaba por limitar sua potencialidade de expressão criativa. Podemos verificar isso na seguinte afirmação de Sara:

Olha, criatividade conforme estou compreendendo agora pelas nossas conversas e pelos textos que você me forneceu gentilmente para eu ler se refere ao fazer diferente. No entanto este fazer diferente tem significado para a aprendizagem dos alunos. Tem que fazer sentido para eles. Confesso que é difícil, pois o planejamento aqui tem de ser elaborado igual para todas nós professoras alfabetizadoras. Cada turma é diferente da outra, mas temos que dar o mesmo planejamento se não é bronca na certa das pessoas que me coordenam. Não gosto de conflito. Então vou trabalhando seguindo os padrões da escola e na medida do possível vou tentando fazer com as atividades sejam importantes e façam com que eles aprendam e pela falta de tempo acabo não estudando e não lendo! Eu não gosto de ler. Quando me pego lendo rapidamente já estou pensando em outras coisas, no tanto de trabalho que tenho. Aliás não preciso ler, meu trabalho é ensinar a escrever e ler. Para que ler tanto se nem somos valorizadas para isto!

A fala da professora Sara nos mostra algumas reflexões coerentes com a realidade vivenciada na escola onde trabalha. E isso permite perceber que ela apresenta neste aspecto indícios potenciais para a expressão criativa em seu trabalho pedagógico. No entanto, a incoerência reside quando afirma que o hábito de uma formação continuada não faz parte de seu trabalho. Ela não gosta de ler! E crê que a leitura não é importante para seu trabalho. O que nos permite afirmar que ela tem uma visão mecânica sobre o significado do que vem a ser alfabetizar na perspectiva do letramento.

5.2 Professora Vitória

5.2.1 Caracterização

Professora Vitória tem 39 anos. Mora em Brasília há 3 anos. Apesar de formada a mais de 10 anos, começou a trabalhar como professora há dois anos. Veio à Brasília para acompanhar o esposo em seu trabalho. Escolheu a profissão, segundo ela, por falta de oportunidade e opção. Morava no interior nordestino do Maranhão. Formou-se em pedagogia em uma universidade pública na capital do Estado do Maranhão. Gostou, posteriormente, da escolha profissional, pois serviu como base para educar sua única filha. Resolveu trabalhar assim que sua filha ficou maior em idade. Está na Secretaria de Educação há dois anos como contrato temporário. Na escola atual, substituirá a professora efetiva por 5 meses. Gosta de dar aula nesta escola, mas se diz insatisfeita com a falta de comprometimento dos profissionais da Secretaria de Educação. Está cursando especialização na área de Psicanálise. Pretende sair de sala de aula.

5.2.2 Caracterização da turma da professora Vitória

Professora Vitória possui 25 alunos. Apenas 1 aluno é repetente. A turma é organizada sempre em grupos de quatro alunos considerando as características

peçoais de cada um. Turma é a mais agitada e barulhenta das pesquisadas. Mesmo assim, a professora consegue estabelecer um clima emocional satisfatório. Três alunos são contemplados com a política governamental assistencialista do Bolsa-escola.

5.2.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Vitória

A organização de seu trabalho pedagógico se dá nos momentos de coordenação. Toda a proposta é organizada nos grupo de professores. Vitória costuma ser mais questionadora nos momentos em que organiza seus planejamentos e sugestiona atividades. No período em que estive em trabalho de pesquisa com Vitória, participei de uma das coordenações, Vitória havia planejado um projeto no qual propunha combinados para a boa convivência em sala.

Segundo a professora, é reclamação constante, nas turmas de alfabetização, a questão da indisciplina e do pouco interesse das crianças de uma maneira geral nas aulas. O projeto foi questionado pelas coordenadoras, uma vez que não se tratava dos objetivos do bimestre em questão.

Vitória questionou a postura das coordenadoras enfatizando que os combinados possibilitariam não só os objetivos do bimestre em questão mas também poderiam melhorar o rendimento dos alunos e poderia fazer com os próximos bimestres fossem melhor aproveitados. Em resposta, a coordenadora diz: “Olha se você quiser fazer em sua turma tudo bem, mas não posso pedir que todos os professores façam, pois você sabe da questão do tempo que é corrido na escola. Nos temos que cumprir os dias letivos se não a regional cai em cima de nós”. Neste momento, nenhum professor se manifesta, nem mesmo Sara. Diante do silêncio, Vitória diz:

Bem se o objetivo aqui é mais cumprir metas burocráticas do ensino do que propriamente inserir o aluno no contexto escolar e fazer com que ela aprenda com sentido e significado e age com autonomia em suas aprendizagens, então tudo bem. Eu faço como o grupo decidir. Vamos elaborar as atividades para o mês e trabalharmos a formação de palavrinhas como sempre fizemos.

Pude perceber o descontentamento da professora. No entanto, ela não disse mais nada durante as coordenações e participou da elaboração das atividades para os meses posteriores do bimestre. Ao final da coordenação, uma das coordenadoras permitiu que Vitória executasse o projeto que havia elaborado, desde que não compromettesse os objetivos do bimestre. Vitória agradeceu e não disse mais nada.

Ao término da coordenação, Vitória me relatou:

A gente tenta propor coisas novas para ver se a qualidade do trabalho melhora, mas todos estão estagnados, ninguém quer ter o trabalho de mudar, de realizar diferente. Penso que querem a vida inteira reclamar dos mesmos problemas em relação aos desafios que é ensinar a ler e escrever. E quais são estes mesmos problemas? O aluno não aprende, o aluno é desinteressado, tem problemas, a família não participa. Mas também é fato que são anos de desgaste de toda a categoria dos professores. Ninguém nos valoriza. Só valoriza pelo aspecto da doação, de sermos bondosas, pois ganhamos pouco e continuamos a ser professoras. A maioria continua a ser porque não tem competência pra fazer outra coisa. Você pode ver, o professorado, atualmente, praticamente não gosta de estudar, não lê, não que faz mais nada! Estão esgotados.

Podemos perceber no discurso de Vitória que ela apresenta um grau até coerente e maduro com a realidade contextual em que atua. E não apresenta desânimo no trabalho. Costuma questionar com frequência suas coordenadoras, apesar de no final acatar o que suas superiores dizem. Segundo a professora, ela acata, mas em sala tenta trabalhar com seus alunos de maneira mais contextual possível.

As aulas observadas em sala de aula da professora Vitória nos permitem um olhar de que seu método de trabalho se baseia numa concepção analítica de alfabetizar, ou seja, muito de suas ações pedagógicas para alfabetizar são voltadas para temas relacionados ao contexto de vida dos alunos. O que vem a se aproximar da perspectiva do letramento, já mencionado no aporte teórico, bem como abre caminhos para ações que possibilitam com maior grau o desenvolvimento de sua criatividade no trabalho pedagógico.

No que concerne à avaliação da aprendizagem dos alunos, Vitória costuma utilizar em prática pedagógica um instrumento padrão relacionado à proposta curricular oficial. A cada bimestre é realizada nas turmas de alfabetização da escola uma sondagem relacionada ao nível de alfabetização, denominada “ teste da

psicogênese”⁸. Vitória a utiliza sem questionar. Sobre isso afirma⁹:

São regras oficiais e eu tenho que cumprir. Mas também utilizo alguns recursos informais para avaliar meu aluno. Mas estes não reconhecidos oficialmente aqui pelas minhas coordenadoras. Temos de seguir o que manda o povo lá de cima. O povo oficial. Manda quem pode!

5.2.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico

Foi analisada a expressão criativa no trabalho pedagógico da professora a partir de observações das atividades desenvolvidas em sala e/ou extraclasse, da forma como a professora trabalha com seus alunos, da seleção e organização das habilidades e competências a serem desenvolvidas com a turma bem como da orientação para realização das tarefas. Além de outros aspectos como a organização no processo docente, as estratégias utilizadas e o nível de interação social.

Sobre a seleção das habilidades a serem desenvolvidas, a expressão criativa da professora se mostrou em maior grau quando interage com seus colegas de trabalho e também na forma como busca novas experiências em sua prática pedagógica. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados pela professora Vitória acontece nos momentos da coordenação coletiva sob a supervisão dos coordenadores. Em conversa com a professora, ela relata que em casa acaba também procurando informação e sugestões de trabalho na internet.

As coordenações de Vitória acontecem da mesma forma que as da professora Sara: semanalmente. E a utilização deste espaço serve primordialmente para confecção de atividades para as aulas e para recados gerais sobre o planejamento e sobre as circulares advindas da Secretaria de Educação.

Os recursos utilizados se resumem aos materiais entregues pelos coordenadores. Nas 10 coordenações observadas foi evidenciada a intervenção ativa da professora Vitória. Ela dá sugestões de atividades, defende seus posicionamentos, apresenta possibilidades de estruturação e idéias que possibilitem a presença de algo novo e valoroso para a elaboração das atividades em questão. Apesar de muitos de seus questionamentos e sugestões não serem acatados,

⁸ Contido no plano orientador oficial da escola no que concerne ao BIA (Norteia as turmas de alfabetização da Secretaria de Educação do Distrito Federal).

⁹ Fala dita no momento da entrevista semi-estruturada.

Vitória respeita a diversidade do grupo e procura estar em harmonia com os colegas de trabalho para não gerar intrigas. Isso se evidencia quando ela diz¹⁰:

Olha, mesmo sabendo que convivo num ambiente de pessoas cansadas, pessoas de saco cheio de seu trabalho, eu procuro não me deixar contaminar, pois se reclamação e má vontade fosse a solução dos problemas da escola brasileira a gente seria um modelo de educação de ponta. E na minha visão estes são os problemas, é reclamação e atitude de pouco. Mas também compreendo que o “saco cheio” dos professores se refere a um mal estar psicológico. Hoje em dia são muitas pessoas doentes emocionalmente, depressivas. Aí realmente não tem o que questionar. Alguém adoecido emocionalmente não consegue ver o lado positivo das coisas. Eu por exemplo, creio não estar abalada emocionalmente. Sei que vivo num caos no trabalho, mas o meu remédio é propor sugestões, é compartilhar minhas idéias! É não deixar de passar tudo o que penso e acho. Sei que não vou salvar a educação, mas penso ser que tenho que ser honesta com o que penso e acho do meu trabalho.

Podemos ver que Vitória tem uma clareza evidente sobre os desafios de sua profissão e age de forma positiva diante dos desafios. Suas reflexões são bem elaboradas e ela apresenta uma personalidade de sempre respeitar o grupo e de compartilhar com eles, não impondo seus pontos de vista.

Isso nos possibilita dizer que Vitória tem grandes possibilidades de galgar a uma prática pedagógica que a possibilitará de agir em maior grau com criatividade no seu trabalho pedagógico. Suas ações nas coordenações e o diálogo estabelecido com suas colegas reafirmam seus posicionamentos sobre como organizar atividades escolares que signifiquem valiosas para a aprendizagem dos alunos. Ela se preocupa com o impacto real para o desenvolvimento de seus alunos. Para analisar a interação da professora Vitória na maneira como ensina seus alunos foram observadas as seguintes atividades resumidas no quadro abaixo.

QUADRO EXEMPLIFICATIVO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS EM SALA DE AULA PELA PROFESSORA VITÓRIA

Atividade trabalhada pela professora	Objetivo da atividade	Postura/explicação da professora
Atividade folha: os animais que conhecemos.	Apropriação da leitura e escrita.	A professora explica a atividade para toda a turma. Alguns alunos parecem não entender e

¹⁰ Fala dita no momento em que Vitória pegava carona com a pesquisadora.

		ela dá atendimento individual. Anda pela sala observando seus alunos realizarem a atividade. Comenta com palavras de incentivos e elogios à turma.
Atividade em folha: cruzadinha.	Apropriação da leitura e escrita/ noção lateralidade.	A professora explica a atividade e realiza no quadro coletivamente.
Atividade em cartaz: combinados da Turma.	Apropriação da leitura e escrita.	Explica oralmente o que é uma profissão e qual sua utilidade. As crianças participam ativamente exemplificando as profissões de seus familiares.
Atividade em folha: a boa convivência em sala de aula: bem estar coletivo.	Apropriação da leitura e escrita.	Abre espaço para seus alunos exporem vários pontos de vista sobre como podem contribuir para o bem-estar coletivo. As crianças participam com motivação.
Atividade em folha: o que temos em nossa sala de aula?	Apropriação da leitura e escrita.	As crianças relatam o que tem na sala de aula.
Atividade ciclo de vida da planta.	Apropriação da leitura e escrita.	Visitam o jardim da escola e a professora vai explicando aos alunos o ciclo de vida das plantas, fazendo conexão deste com outros assuntos, como preservação da natureza e geografia.
Atividade de ida à sala de vídeo. Atividade em folha (desenho) sobre o filme O pequeno príncipe.	Trabalhar oralização.	As crianças conversam sobre valores e comportamentos “O que devemos fazer para agirmos em cooperação? pergunta a professora.

Em todas as atividades, a questão da contextualização não foi muito bem trabalhada, uma vez que as atividades foram padronizadas e não primavam pela reflexão e pela troca de idéias entre a professora e os alunos. No entanto, Vitória procura, apesar das atividades padronizadas e pouco contextualizadas, explicar com

coerência cada atividade, ficando atenta ao que cada um responde sobre suas perguntas.

Ela costuma deixar as crianças resolverem as atividades propostas sozinhas e depois de um certo tempo escreve as respostas no quadro. Escreve as palavras corretas no quadro e pede para as crianças compararem. Professora vitória não costuma corrigir os erros de maneira direta. Ou seja, pede sempre aos alunos que comparem cada letra da palavra escrita para ver se escreveram certo. Em todas as atividades observadas, Vitória realiza a leitura juntamente com os alunos.

A questão da cooperação existe bem como um clima emocional favorável. No entanto, pode-se notar que as atividades não representam novidade e valor para a aprendizagem dos alunos alfabetizando. A aprendizagem é ensinada de maneira instrumental e mecânica, não havendo espaço para o diálogo e a refutação de ideias, como defende Camps (2006) sobre as atividades de alfabetização: “Não basta que os alunos aprendam apenas a escrever e corrigir seus erros”. Camps defende o questionamento do trabalho por meio de projetos que insiram o aluno na condição de participante, de sujeito ativo na construção do conhecimento.

Contudo, apesar da maioria das atividades serem trabalhadas de forma pouco criativa, algumas, de certa forma, se expressaram criativas, pois obtiveram uma participação mais efetiva dos alunos, já que houve o debate e a oportunidade de participação de todos na construção da atividade proposta. Algumas aulas possibilitaram às crianças uma participação efetiva e motivada, uma vez que elas participaram da elaboração das respostas e da troca de experiências e saberes.

Sabemos que a construção de combinados coletivos não é algo inovador, no entanto significou valioso para os alunos da professora Vitória, pois foram eles quem decidiram e construíram seus combinados no coletivo. Portanto, em algum grau, esta atividade resultou em expressão criativa no trabalho da referida professora Vitória.

Outra aula que também foi significativa, em algum grau, aos alunos, foi a do filme, pois muitas crianças se identificaram com o personagem central do filme O pequeno príncipe, querendo conhecer vários lugares e sempre fazer amigos por onde passa. As crianças, a partir da pergunta da professora Vitória, foram cada uma, a sua maneira, relatando aspectos da boa convivência, da amizade e do respeito

com o próximo. Não denominaria essa atividade de altamente criativa, no entanto, como foi dito, em algum grau se mostrou criativa e significou uma possibilidade nova e com sentido para a aprendizagem dos alunos. Sobre suas aulas Vitória diz:

Olha, eu faço o que posso para dar significado para as aulas que dou. Acaba sendo mais fácil dar atividades padronizadas elaboradas pelo grupo e autorizadas pelas minhas coordenadoras. No entanto, eu sei que isto somente não será suficiente e não possibilitara que meus alunos aprendam a ler e a escrever com eficiência. Muitos só vão aprender a ler e a escrever e penso que usarão a escrita apenas de maneira instrumental pouco reflexiva. Mas penso que vai chegar o momento como já está acontecendo de que isto vai gerar uma crise no contexto escolar brasileiro e reformulações serão feitas. Isso já está acontecendo como podemos ver nos noticiários e nas estatísticas. Jovens que não são capazes de escreverem direito o próprio nome, não sabem interpretar um texto simples, alunos na quarta série do ensino fundamental que não sabem ler. Olha é difícil, eu faço a minha parte e sou respaldada pelos os que mandam em mim. Hoje não se tem abertura para fazer algo diferente, se tem esta abertura apenas no papel, mas a realidade não é esta. Atividades padronizadas e pouca abertura para o novo ainda é uma realidade na escola brasileira. E eu faço parte disto. Tomara que isto mude!

Podemos perceber que Vitória tem um padrão reflexivo de certa maneira elaborado para a realidade vivenciada no trabalho pedagógico. Nota-se que a subjetividade social da escola impede de maneira significativa uma expressão criativa de seu trabalho. No entanto, nota-se que a professora não se deixa abalar pela realidade e crê que essa realidade vai mudar, pois as consequências desse tipo de estrutura escolar e dos muitos alunos que já passaram pelo processo de alfabetização e não são capazes de usar com autonomia e compreensão a escrita e a leitura estão em voga na mídia e nas pesquisas sobre educação.

5.2.5 Percepção da professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico

Apesar das suas reflexões da professora Vitória ser de certo modo bem fundamentadas, ela apresenta uma visão da criatividade voltada às concepções do senso comum. Situação que ela mesma reconhece como uma visão é reducionista¹¹:

¹¹ Fala dita no dia do convite feito pela pesquisadora para a participação de Vitória na pesquisa.

Fernanda, eu sei que no momento eu tenho esta visão de criatividade. Como você me possibilita ser eu mesma e vejo que seu tema de pesquisa será de grande relevância e de direcionamento para as reflexões acerca da alfabetização. Quando você conversa comigo sobre criatividade, é a primeira coisa que me vem à cabeça: enfeites murais, trabalhos de desenhos com as crianças. Ser criativo é ser diferente nestes quesitos ao meu ver. Sei que ao longo do processo você vai me possibilitar ter um olhar mais avançado sobre o que vem a ser criatividade.

Nas conversas informais e nas entrevistas semiestruturadas podemos perceber que Vitória sabe que criatividade não é somente aquilo que ela tem pré-estabelecido e demonstra interesse em saber mais sobre o assunto. A pedido dela, foi-lhe cedido um texto sobre o que vem a ser criatividade na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

No instrumento de completar frases, podemos notar a concepção reducionista sobre o que vem a ser criatividade:

19 – Criar é: ser diferente, original.

68 – Criatividade é: fazer um trabalho de arte bem bonito e diferente com as crianças

A compreensão de Vitória nos aponta para uma visão reducionista voltada à produção artística. No entanto, Vitória nos mostra indícios de uma concepção de criatividade como sendo algo novo. Além disso, ela demonstra interesse em saber mais sobre a criatividade, está aberta a novos saberes e a novas experiências, o que, por sua vez, é um dos elementos favorecedores da expressão criativa conforme nos aponta Mitjans Martínez (1997).

5.2.6 Elementos da subjetividade que contribuem para compreender o nível de criatividade

A partir dos instrumentos trabalhados com a professora Vitória, percebe-se que ela apresenta elementos subjetivos que podem vir a favorecer sua expressão criativa. Um dos elementos é a valorização da profissão. Em vários momentos da pesquisa e pelas reflexões elaboradas sobre sua realidade profissional, foi perceptível que Vitória sabe o valor que sua profissão representa. Isso ficou

evidente, por exemplo, no instrumento de completamento de frases:

6 - O meu trabalho: é mais importante das profissões.

9 - Sou uma professora: que amo o que faço!

18 - Minha vida futura: sempre buscar por conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

36 - A sala de aula: minha satisfação profissional.

65 - O conhecimento que tenho serve: para eu ser uma profissional com qualidade.

Outro elemento é a disposição para abrir-se ao novo, à buscar por oportunidades e experiências. Tanto em minhas nas observações como nas redações, percebi que Vitória gosta de compartilhar o que sabe com as pessoas próximas e ouvir o que estas tem a dizer. Em sua redação “Sentido da minha” ela diz:

O sentido da minha vida é de estar em constante busca por novos saberes e conhecimentos. Isto tanto em minha vida pessoal como na vida profissional. Apesar de eu assumir papéis diferentes na minha família, sei que a Vitória é a mesma tanto em casa como na escola.

7 - Lamento: pelas pessoas que não são abertas às mudanças.

14 - Desejo: estar aprendendo sempre. É importante para a profissão e para a vida.

32 - Reflito sempre sobre: a importância de mudanças sempre.

37 - Esforço-me: para não ser uma pessoa conservadora. Presa ao antigo.

Vitória valoriza-se enquanto professora e seu importante papel profissional. Isso pôde ser notado quando ela disse em um de nossos encontros:

Minha profissão é valiosa. Sei da importância que é alfabetizar alguém. Poder contribuir para inserir este alguém nas formalidades e informalidade de sua cultura. Sei que poderia fazer mais, que as coisas podiam ser diferentes. Que a escola podia ser melhor. A estrutura escolar podia nos incentivar a fazer diferente. No entanto, sou feliz pela minha atuação profissional. Ler e escrever numa dada cultura, nesta sociedade do conhecimento é o direito mais fundamental. É a base da dignidade de toda pessoa humana. Possibilitar e contribuir com isso para alguém muito me orgulha. Tento não me abater com os problemas. Converso comigo mesma, converso com meu marido. E isto me faz bem. Aliás, as pessoas hoje conversam menos. É preciso conversar mais, isto faz bem para as pessoas.

Na redação “Alfabetizar para mim”, ela diz:

É valioso demais! Que profissão é mais importante que esta? Sei que hoje se fala da importância do uso da leitura e escrita para tudo. Estamos na sociedade do conhecimento. Um dia ainda seremos mais bem reconhecidos. Nossa profissão é muito importante! É essencial. E escola é um ambiente sagrado. Minha sala de aula é minha casa, pois valorizo tudo o que faço. Sei que estou contribuindo para formar cidadãos que de repente, atuarão de maneira mais ativa em sua cultura.

Podemos notar que a professora Vitória percebe a importância de seu papel enquanto professora. E isso não está focado apenas na aprendizagem, mas na importância de seu trabalho num contexto maior, num contexto de inserção cultural e social, na esperança de que seu trabalho dê frutos no futuro. Vitória também valoriza seu ambiente profissional e gosta de pensar em sua evolução profissional. Podemos ver que ela pretende continuar sendo professora.

Vitória apresenta elementos subjetivos que poderão favorecer sua expressão criativa, conforme apontado por Mitjáns Martínez (1997) sobre os profissionais criativos. Os entraves que dificultam em maior grau sua expressão criativa estão na subjetividade social da escola, pois a direção da escola tenta controlar rigorosamente tudo o que é trabalhado em sala para o cumprimento burocrático do cronograma escolar.

É importante mencionar que Vitória, num dos momentos da entrevista semiestruturada sobre sua impressão acerca da criatividade e do trabalho pedagógico, relata que o inesperado muitas vezes permite que ela seja mais criativa em suas aulas. Isso se confirma em sua fala:

Olha Fernanda, tem dias que a aula que planejo vai por água abaixo. Ou as crianças não se motivam como eu esperava. Ou então a TV queima e não posso transmitir o filme que tinha planejado. Olha, há dez dias atrás, por exemplo, era para assistirmos ao filme Tainá, que trata de questões relativas ao cuidado com a natureza. O fato é que a televisão da escola queimou e isto era o único planejamento para o dia. Pois o filme é um pouco mais extenso. Aí na tentativa de pensar em algo, uma criança disse vamos fazer para cuidar da natureza. Na hora pensei, que ótimo, discutimos oralmente sobre os cuidados que devemos ter com a natureza e depois trabalhamos características. Imaginando como será que era a Tainá? é alta, é baixa, cor dos olhos, jeito do cabelo, é uma menina alegre? é séria? Enfim, trabalhamos características físicas e pessoais. Isto faz parte do componente curricular. Acho que neste dia fui criativa. Meu planejamento foi por água abaixo, tive de me justificar para as coordenadoras, mas minha transgressão valeu. Fiquei feliz!

É importante mencionar que durante a pesquisa, foi possível observar o quanto Vitória demonstra carinho e cuidado com os seus alunos. Ela procura respeitar cada criança em sua etapa própria de desenvolvimento. E reconhece como o meio social está envolvido no processo de subjetividade do indivíduo e como é importante o professor está a par da história de vida da criança para que ela se sinta sujeito de seu aprender. Sobre isso ela diz:

Fernanda, para eu poder chegar mais perto de meu aluno é preciso que ele tenha confiança em mim. Então em minhas aulas procuro agir de forma que a criança perceba que ela é capaz e que pode do seu jeito crescer e aprender. Procuro sempre saber como andam meus alunos, o que estão fazendo. Isto me possibilita ser parceira deles e eles me enxergarem assim.

Vitória valoriza seus alunos enquanto sujeitos, o que é um elemento favorecedor da expressão criativa no seu trabalho pedagógico.

5.3 Professora Esperança

5.3.1 Caracterização

Professora Esperança mora próximo à escola onde leciona, tem 52 anos, é casada e tem dois filhos adultos. Seus familiares são de outro estado. Fez o curso normal no Rio de Janeiro veio para Brasília porque se casou. É professora concursada da Secretaria de Educação há 16 anos e sempre trabalhou com turmas de alfabetização. Se diz feliz com a profissão, mas cansada pela falta de valorização, incentivo e de tantas mudanças por qual a escola vem passando.

5.3.2 Caracterização da turma da professora Esperança

A sala de professora Esperança é composta por 25 alunos, dos quais dois são assistidos pelo Conselho Tutelar. Quase metade das crianças (12) são contempladas pela política governamental do Bolsa Escola. Os alunos são dispostos na sala em duplas e a turma é bastante agitada. Em alguns momentos, o clima é tranquilo e em

outros não. A professora cobra respeito dos alunos.

5.3.3 Caracterização do trabalho pedagógico da professora Esperança

A organização de seu trabalho pedagógico se dá nos momentos de coordenação, da mesma maneira como acontece com a professora Sara e com a professora Vitória. Toda a proposta é planejada e efetivada em grupo. Esperança tende a ser mais impaciente e objetiva nos momentos em que coordena. Costuma acatar, sem questionar, as orientações de suas coordenadoras e não se mostra aberta ao novo. Ela tem um caderno de planejamento que utiliza todos os anos. Suas atividades são organizadas de acordo com este caderno.

No período da pesquisa com Esperança, pude notar sua irritabilidade quando alguém propõe algo novo. Não gosta de mudanças. Esperança questionou o projeto elaborado pela professora Vitória dizendo que o que as crianças precisam é saber respeitar seus professores e quem deve ter autoridade é o professor. Segundo Esperança, o motivo de a escola está passando por todo este período de descontentamento e até de violência se dá pelo fato de terem dado voz e direitos demais aos alunos. Segundo ela, é preciso que se restabeleça a organização da escola. Esperança costuma elaborar suas atividades de forma bem objetiva e mecânica, utilizando cartilhas e modelos de atividades e seguindo o cronograma curricular de cada bimestre. Sobre isso ela relata¹²:

Olha entra ano e sai ano é tudo a mesma coisa. Eu não mais me abro para nenhuma novidade de atuação. Meu caderno é mesmo faz dois anos e crianças aprendem do mesmo jeito. Minha função é ensinar a ler e escrever. Não fico inventando moda, pois ao meu ver são estes excessos de propostas que causaram esta bagunça toda atualmente nesta questão de fracasso escolar. Foi dada a vez demais para os alunos. Não são eles que sabem dar aula somos nós. Criança não fez pedagogia. Quem fez fomos nós, professoras. É por isso que não somos valorizada e as coisas estão como estão: uma bagunça! Não temos respeito da sociedade! Fingem que nos respeitam.

Pude perceber o descontentamento da professora com seu trabalho como um todo. No entanto, ela planeja e segue o que é imposto pelas coordenadoras. E diz que prefere que seja assim: cada um tem que saber o que faz e tem que saber seu

¹² Fala dita no momento em que Esperança planejava suas aulas no momento de sua coordenação.

lugar. Sobre seu trabalho pedagógico, Esperança diz¹³:

Olha Fernanda o que tenho a dizer é bem prático e objetivo. Dou as atividades de reconhecimentos silábico para meus aluno. Nos final do ano eles já conseguem formar palavras e pequenas frases. Faço ditado, aqueles que não acompanham dou aula de reforço no horário contrário. Alfabetizar é isto. É algo instrumental, tem que ler e escrever. O resto são para a séries seguintes. Sou objetiva. Não é algo de outro mundo ensinar a ler e escrever.

Na fala de Esperança percebe-se que ela apresenta um perfil bem objetivo e mecânico sobre o que vem a ser alfabetizar. Esperança é uma professora de poucas palavras. E falou-me de seu jeito em relação a agir assim:

Fernanda sou assim mesmo objetiva. Gosto de crianças, mas isto não significa que tenho que deixar o tempo todo elas terem voz. Para mim é isso que atrapalha. Escola é diferente de família. Aqui eles estão para aprender a formalidade do saber e não para se divertirem. Quando canto com meus alunos tem uma finalidade: trabalhar oralização, não é só diversão. Cada coisa que falo de um objetivo pedagógico e levo a sério isto. Aprendi assim e não vou mudar, pois meus alunos terminam o ano lendo. Não gosto de mudar o que está dando certo. E confesso que não estou mais feliz em dar aulas pelo fato de sermos desvalorizador e pela escola estar passando por uma fase de grandes desorganizações. Por isso não abro mão do jeito que faço meu trabalho. Eu pelo menos tenho que ser organizada.

Não foi possível observar muitas aulas da professora Esperança, pois no período de observação de suas aulas ela obteve licença para tratamento de saúde.

QUADRO EXEMPLIFICATIVO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS EM SALA DE AULA PELA PROFESSORA ESPERANÇA

Atividade trabalhada pela professora	Objetivo da atividade	Postura/explicação da professora
Atividade folha: nome de objetos.	Apropriação da leitura e escrita.	A professora explica a atividade para toda a turma. Faz no quadro junto com as crianças cada palavra. Depois dá a folha para as crianças fazerem sozinhas.

¹³ Fala dita no dia após o termino da entrevista semiestruturada, que foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa

Atividade em folha: cruzadinha.	Apropriação da leitura e escrita/ noção lateralidade.	A professora explica a atividade e a realiza no quadro com a turma.
Atividade de desenho livre.	Apropriação da leitura e escrita.	Explica oralmente que o desenho serve para trabalhar a imaginação e a coordenação motora. Explica para as crianças que isso é importante para aprender a ler e a escrever.
Atividade em folha: nome de animais.	Apropriação da leitura e escrita.	Abre espaço para seus alunos dizerem os animais que cada um conhece. Escreve no quadro os nomes dos animais e depois dá a folha para as crianças completarem com as letras que estão faltando.
Atividade em folha: o que temos em nossa sala de aula?	Apropriação da leitura e escrita.	Crianças dizem o que vêem na sala de aula.
Atividade em folha: escrevendo as sílabas.	Apropriação da leitura e escrita.	Trabalha oralmente com as crianças a formação silábica das letras g e c.
Atividade em folha: escrevendo o alfabeto.	Apropriação da leitura e escrita.	As crianças lêem o alfabeto em voz alta e depois completam a atividade na folha com as letras que estavam faltando.

Apesar da pouca observação, nas análises feitas, pode-se notar que sua atividade pouco contempla elementos que favoreçam sua expressão criativa. Uma vez que as atividades trabalhadas em sala são bem instrumentais e pouco contextualizadas. O denotou nos dias observados que Esperança utiliza em seu trabalho pedagógico de alfabetizar a perspectiva sintética de alfabetização. Os alunos aprendem de forma objetiva, no entanto pouco significativa. No que concerne ao avaliar da aprendizagem, Esperança utiliza os instrumentos oficiais orientados pela coordenação. Conforme já explicado na nota de rodapé número 9.

5.3.4 Indicadores de criatividade no trabalho pedagógico

Foi possível notar um nível baixo de expressão criativa. O que ficou constatado inclusive no próprio instrumento de completar frases. Conforme exemplo:

- 9 – Sou uma professora:** que gosto de ser respeitada! .
- 19 – Criar é:** inventar algo.
- 33- Gosto de ser professora quando:** não sou questionada.
- 60 - O saber tem sabor quando:** não se fica tentando mudar ele.
- 65 – O conhecimento que tenho serve para:** ser passado aos alunos.
- 70 – Minhas aspirações são:** que a escola volte a ser escola de verdade e não esta bagunça.

Esperança apresenta uma natureza conservadora na forma de organizar seu trabalho pedagógico. Não se mostra aberta a diferentes experiências nem demonstra interesse em aperfeiçoar seus saberes. Esta conduta na organização de seu trabalho pedagógico pode estar relacionada às suas vivências anteriores no que concerne à maneira como estava organizada e na própria concepção da função social da escola bem como de seu espaço escolar em tempos passados. Podemos notar que os espaços escolares atuais são bem distintos do modelo de escola que hoje temos bem como as realidades vivenciadas. Ou seja, as demandas sociais e a subjetividade social são outras

No entanto, é uma pessoa firme, de personalidade marcante e com forte tendência reflexiva. Demonstra-se comprometida com o que proposto pela escola. Em sua fala diz¹⁴:

Fernanda, posso parecer chata, burra e conservadora. Mas sou assim, porque são anos de escola e vejo que as mudanças pouco significaram para a melhoria da instituição pública escolar. Entra governo e sai governo e as coisas são mudadas sem a menor preocupação com o que vai acontecer para os professores, para os alunos e para escola como um todo. Governo nenhum quer saber de melhorar algo tão importante que é a Educação. Eles querem é fazer propaganda. No Brasil não existe política de governo, existe política de partido. E os nossos intelectuais? Sinceramente, Deus me livre! Olha já teve um monte de professores da UnB dando cursos para nós da secretaria. Nós somos obrigadas a participar da maioria deles. Por isso eu vou, senão cortam o meu ponto. Estes professores, que são doutores, uns até metidos outros menos metidos, falam da importância do ensino público de qualidade, da importância de se valorizar os professores, de se investir na estrutura da escola pública, na importância da sociedade cobrar melhorias de condição para todos os atores que integram a escola pública. Agora eu te pergunto, falar o que precisa ser feito é fácil. Pergunta se esses

¹⁴ Fala dita num momento informal da pesquisa. Momento do recreio escolar. Esperança estava no almoxarifado da escola coletando materiais escolares planejar uma aula.

intelectuais da UnB tem seus filhos e netos na escola pública? Pergunta! Praticamente a maioria não tem filhos e netos em escola pública. Ou seja, falam, defendem mas não praticam o que dizem. Eu sou assim, conservadora no jeito de ensinar, não gosto de ir além do que consigo. Não gosto da novidade. Sou conservadora. Mas esta é minha verdade. Não fico no discurso falso.

As argumentações de Esperança me fizeram pensar sobre muitos aspectos que envolvem a expressão criativa bem como a importância da criatividade no contexto escolar como possibilidade de se ouvir e prestar mais atenção no que cada professor tem a dizer não somente sobre o ato de alfabetizar, mas de educar como um todo. Às vezes, pensamos que aquele professor tradicional, conservador em suas práticas não tem nada a contribuir. No entanto, eles podem ter muito a colaborar com suas experiências e ponto de vista. O que falta são possibilidades de se sentirem acolhidos para dar sua opinião. Concluo isso porque um dia antes de entrar de licença Esperança me disse¹⁵:

Olha, obrigada por possibilitar poder falar boa parte do que penso com você. Me senti confortável em te dizer o que penso, pois vi em você alguém com uma certa ética e que não está fazendo pesquisa somente para falar mal de professores que assumem que são conservadores no jeito de ensinar como eu. Não afirmo que sou contra a criatividade, mas ainda não a enxergo como importante. Para eu mudar de opinião tenho que ser acolhida e ser convencida e não passar por imposições. De qualquer forma te agradeço. Penso que a escola tem acolhido pouco o professor.

5.3.5 Percepção da Professora sobre a relação criatividade e trabalho pedagógico

Apesar das reflexões de Esperança ser, de certo modo, bem elaboradas, essa professora apresenta uma visão avessa à criatividade:

(...) Mas não tenho entendimento se não este que lhe digo e não pretendo querer saber mais, pois quanto mais se inventa novas concepções mais complicado é dar aula. Por isso não gosto de novidade.

Esperança sabe que sua concepção de criatividade é reducionista e, no entanto, não quer mudar sua postura. Mesmo assim, foi concedido um texto sobre o que vem a ser criatividade na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e ela demonstrou-se até flexível em lê-lo, mas não é flexível em ressignificar

¹⁵ Fala dita no dia em que entregou para a pesquisadora o instrumento de complemento de frases.

seus pontos de vista.

No instrumento de completar frases, podemos notar a concepção reducionista sobre o que vem a ser criatividade:

19 – Criar é: fazer algo que ninguém faz.

68 – Criatividade é: fazer um trabalho bonito e diferente, que ninguém fez ainda.

Esperança nos aponta para a compreensão que ela tem sobre a produção do novo sem se preocupar com o impacto e sentido que esse novo possa vir a gerar. Ela não demonstra interesse na mudança de concepções, o que vai contra um dos elementos que Mitjáns Martínez defende sobre a expressão da criatividade: abertura ao novo, flexibilidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

5.3.6 Elementos da subjetividade que contribuem para compreender o nível de criatividade

A partir dos instrumentos trabalhados com a professora Esperança, pôde-se averiguar que ela reconhece a importância da profissão. Em vários momentos da pesquisas, em conversas informais e nas observações, foi notório perceber que Esperança valoriza a profissão e reflete sobre sua realidade. No entanto, Esperança se mostra irredutível a mudanças em sua prática pedagógica, o que possibilita notarmos seu pouco nível de expressão criativa. Isto pôde ser percebido no instrumento de completamento de frases:

52 - Preocupa-me: todo ano ficar mudando as políticas sobre estratégias de ensino.

18 - Minha vida futura: continuar como sou. Gosto de ser assim.

36 - A sala de aula: minha satisfação profissional.

57 - Gosto quando o aluno: compreenda o que digo não me interrompa.

65 - O conhecimento que tenho serve: para eu ser uma profissional de qualidade.

Tanto nas observações como nas redações, observa-se que Esperança não demonstra abertura ao novo nem busca oportunidades novas. Para ela, as

mudanças atrapalham a estrutura da escola¹⁶:

Olha Fernanda, eu não gosto desse negócio de ficar mudando a toda hora as regras do jogo. Para mim escola é para ensinar e nada mais. Este negócio de contextualizar para mim, faz a escola se tornar uma casa do aluno. E aqui não é casa do aluno. Escola é para preparar para o amadurecimento dos alunos para eles escolherem o que querem fazer da vida, no que querem trabalhar no futuro e nada mais.

Esperança se valoriza como professora e reconhece seu importante papel profissional, no entanto mais uma vez percebe-se sua pouca flexibilidade:

Minha profissão é importante, sei disso. Mas sei que se continuar do jeito que está nem nós mesmo vamos nos achar importante. Pois aceitamos tudo o que vem da secretaria sem questionar com seriedade, a gente reclama, mas ninguém bate o pé de frente. Por isso é que sou a favor de regras claras e imutáveis. Não gosto de mudanças, pois para mim disciplina e comprometimento são mais importantes do que tantas mudanças.

Na redação “Alfabetizar para mim”, Esperança diz:

É fazer do meu aluno compreender o que está em sua volta. É possibilitar o mínimo para que esta criança se insira no mundo atual e saiba através da habilidade de ler e escrever escolher um ofício para sua vida futura. Alfabetiza é a dignidade mínima para alguém.

Podemos perceber que Esperança enxerga a importância do seu trabalho de alfabetizar. Contudo, mostra-se pouco aberta às questões contextuais e visualiza seu trabalho como formação da mão de obra.

Esperança apresenta elementos subjetivos que podem vim a favorecer a sua expressão criativa, conforme apontado por Mitjáns Martínez (1997), pois é uma profissional comprometida. No entanto, Esperança gosta de receber normas para segui-las. Não é autônoma nem questionadora em suas ideias.. Compromete-se segundo as regras estabelecidas pela subjetividade social da escola, sem posicionar-se criticamente Isso lhe confere pouco nível de expressão criativa. Além disso, essa sua postura esta relacionada à sua subjetividade individual, conforme podemos notar:

Olha Fernanda, sou de um tempo em que o que o professor dizia como era como se fosse lei. Escola é para aprendermos a sair dela para arranjar trabalho. A vida é assim. Não tem mais nem menos. Ficam inventando funções demais para escola e é por isso que estamos esta bagunça. Ninguém tem autoridade. Sou uma pessoa reservada e tímida, e acho que

¹⁶ Fala dita ao entregar o instrumento de Redação Alfabetizar em minha vida – instrumento fornecido para a coleta de indicadores.

tem que ser assim. Este papo de escola ser ambiente de fazer amizades é furado. Não existe. Tem que se ter respeito. Escola não é casa de parente, não é casa da Maria Joana. É lugar de aprender para um futuro melhor, para se ter um ofício.

5.4 Análise integrativa dos casos

O estudo dos três casos nos permitiu identificar semelhanças no que se refere à expressão criativa no trabalho pedagógico das três professoras alfabetizadoras e os elementos subjetivos implicados. Uma dessas semelhanças se refere **a visão reducionista que os sujeitos têm sobre o que vem ser expressão criativa no trabalho pedagógico**. O professor restringe a criatividade como sendo algo novo, algo que ainda não se tem, mas que se faz necessário alcançar. Mitjáns Martínez (2006) nos aponta que esse pensamento está relacionado aos estudos de criatividade, inclusive, a estudos já elaborados como os de Alencar e Fleith (2003).

A visão das professoras pode ser também analisada pela vivência delas e pelo período de transformações no qual a pedagogia tem passado principalmente no que concerne às mudanças nas práticas tradicionais de ensino na perspectiva do Escolanovismo, como aponta, por exemplo, Capovilla (2005). Isso acaba contribuindo para que o professor atualmente reconheça a importância que tem o impacto de sua prática pedagógica e sua ação criativa. No entanto, em sua subjetividade individual esse impacto se refere apenas ao comprometimento profissional em realizar seu trabalho e seguir as normas burocráticas e políticas cobradas pela subjetividade social da escola.

As professoras apresentam indícios de aproximação de sua prática com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano no que se refere à criatividade no trabalho pedagógico quando ousam dizer que, num momento inesperado, o planejamento foge ao orientado pela escola.

Apesar de terem uma visão de criatividade próxima ao difundido no senso comum, foi possível perceber que elas, mesmo sem intenção, arriscam-se em afirmar que seu trabalho é criativo quando conseguem transgredir o estabelecido pela escola.

Um outro elemento de semelhança importante entre os três professores pesquisados se direciona para a constatação de que o trabalho pedagógico se apresenta com pouco grau de expressão criativa. Pôde ser notado que esta dificuldade se refere à própria subjetividade social da escola que impede a autonomia e ação dos professores como sujeitos de seu trabalho pedagógico. Não há espaço para uma mudança efetiva baseada na identidade tanto do aluno como do professor, não há espaço para a importância do contexto no momento em que se realiza um trabalho pedagógico.

Há o espaço para a escuta, mas não há o espaço para a mudança de acordo com a realidade contextual. O caráter de receita permanece arraigado na escola como suporte essencial para a efetiva qualidade do trabalho pedagógico, ou seja, compreende-se que o trabalho é criativo e é bom quando o professor adota sua prática pedagógica de acordo com o que é estabelecido. Pode se até inovar, mas não se pode fugir ao que é estabelecido pela subjetividade social da escola.

Sobre isto, podemos acrescentar mais uma característica semelhante nas três professoras alfabetizadoras. **As três são comprometidas profissionalmente.** E isso, de acordo com os estudos de Mitjans Martínez (1997, 2006), é um dos elementos importantes para a ação criativa do professor em seu trabalho pedagógico. Apesar desse comprometimento, não há espaço para o exercício da expressão criativa no trabalho na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma vez que esse comprometimento está relacionado ao cumprimento das normas estabelecidas pela escola que é firmemente arraigado na subjetividade social da escola.

A responsabilidade profissional existe em sua efetividade, mas não é utilizado pelas professoras como elemento favorecedor para a expressão criativa, na perspectiva defendida por este estudo¹⁷, e sim apenas como instrumento passivo de reprodução de práticas pedagógicas. Portanto, ela é um elemento que acaba desfavorecendo a prática pedagógica criativa. A criatividade não está sendo vista como elemento essencial e sim como elemento superficial à prática pedagógica. Sobre isso Mitjans Martínez nos diz:

¹⁷ Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano.

A criatividade não tem se constituído como uma questão significativa no contexto escolar. Com independência da existência de muitos professores que exercem sua ação pedagógica com implicação e criatividade, conseguindo resultados muito satisfatórios e inclusive relevantes, deve-se reconhecer, em sentido geral, que a criatividade no trabalho pedagógico dos professores ainda está longe do desejável e especialmente, longe do necessário em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Algumas hipóteses podem ser levantadas em relação a essa questão. Uma delas consiste na função de transmissão de conhecimentos e de adaptação social conferidos à escola (2006, p. 79).

Podemos concluir que se está reproduzindo saberes e habilidades simplesmente para a adaptação social. Portanto, como alfabetizar, por exemplo, na perspectiva do letramento, se o próprio professor alfabetizador não é capaz de agir com autonomia e identidade em seu trabalho pedagógico? Como alfabetizar criativamente se a subjetividade social da escola se mostra pouco flexível quando se tem a intenção de agir criativamente? Realidades como estas são fatores elementares que justificam a pouca expressão criativa considerando a perspectiva defendida por esta pesquisa de criatividade: um processo complexo da subjetividade humana que deve significar como novo e valioso para aquele que aprende.

Ou seja, se o próprio professor não é valorizado como ser pensante, reflexivo e com possibilidades criativas em seu ambiente escolar, como ele valorizará o aluno que está passando pelo processo de alfabetização? Como respeitar e considerar a singularidade e pluralidade cultural de seus alfabetizados? Penso que para que esta realidade possa mudar faz-se necessário que os professores alfabetizadores tomem consciência, efetiva e plena, da importância de seu trabalho para a formação de cidadão críticos, conscientes e atuantes em sua cultura. Mas também é igualmente importante que estes profissionais sejam melhor atendidos e compreendidos em suas individualidades, potencialidades bem como saúde emocional.

É preciso que se considere não apenas a questão poética do educar, do alfabetizar, mas que se tome partido do significado cultural e político que o alfabetizar tem. É necessário que se compreenda em toda sua complexidade o que envolve alfabetizar alguém. E isso requer flexibilidade, motivação e comprometimento teórico. Não um comprometimento superficial, mas um comprometimento complexo.

E este aspecto não é identificado nas professoras: eles relatam o seu pouco

hábito de leitura e justificam-se pelo excesso de afazeres, pela falta de valorização profissional e pela desmotivação. Então vem uma pergunta elementar: como pode um professor agir criativamente, com sentido e significado, em seu trabalho pedagógico de alfabetizar se ele próprio não sabe o que isto significa? Em alguns instantes, elas apresentam até uma noção superficial, mas que não se efetiva em práticas contextualizadas que complementem sua ação pedagógica a partir de uma formação continuada, do hábito de ler e se informar.

Portanto, é preciso ficarmos atentos para que a criatividade se efetive com maior complexidade e para que a importância do trabalho pedagógico do professor alfabetizador como prática criativa contemple um desenvolvimento significativo para a aprendizagem dos alunos alfabetizandos.

Esta pesquisa visou apontar reflexões e direcionamentos sobre o contexto de três professoras alfabetizadoras e situação profissional atual delas. Foi possível perceber como indicador potencial de expressão criativa: a valorização da profissão e o comprometimento. No entanto, a questão da subjetividade social da escola e a subjetividade individual ainda continuam arraigadas a uma concepção de trabalho pedagógico como algo reprodutor, passivo, sem identidade e, sobretudo, sem formação continuada. Profissionais que ensinam a ler e escrever, não tem o hábito de estudo e de leitura. Isso é uma incoerência de real impacto sobre o que de fato dever significar a alfabetização na realidade que vivenciamos.

5.5 Conclusões gerais

Tomando como aporte relevante os fundamentos teóricos utilizados, pôde-se perceber interligações que merecem destaque no que se refere aos sujeitos pesquisados. Partindo do pressuposto até então defendido de que a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana¹⁸ diretamente ligada a processos operacionais dos sujeitos em questão, podemos concluir que quando mencionado e analisado as características subjetivas de cada sujeito participante da pesquisa, que suas expressões criativas estão intimamente ligadas a uma gama de aspectos

¹⁸ Mitjás Martínez, 2006.

como motivação, autonomia e flexibilidade. Sendo que estas não apareceram de forma isolada. Portanto conclui-se que **a expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador se operacionaliza e se estabelece a partir de interligações complexas entre elementos subjetivos e situação contextual vivenciada**. Neste sentido os elementos da subjetividade social estão intimamente ligados ao nível de expressão criativa dos sujeitos pesquisados. Uma vez que a subjetividade social (que se apresenta nos vários espaços sociais em que o sujeito atua) permite aos sujeitos em questão individualizar as informações recebidas, segundo seus interesses e motivações de acordo com suas configurações personológicas. Assim, refletir, criar, elaborar, se interessar, são processos subjetivos que estão intimamente relacionados para que haja em algum nível de desenvolvimento a expressão criativa no trabalho pedagógico do professor alfabetizador pesquisado. Há de se estar atento para que estes elementos mencionados sejam valorizados e priorizados no contexto escolar. Isto, para que a expressão criativa se efetive em maior nível no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores.

Um outro importante fator evidenciado, na análise final da pesquisa, se refere ao fato de que não se pode ter como modelo padrão unificado resultados que constatem que a expressão criativa no trabalho pedagógico somente se apresenta em uma realidade contextual isolada e única. Ou seja, cada sujeito analisado nesta pesquisa, apresentou elementos subjetivos que em alguns momentos se configuravam comuns. Em contrapartida, constatou-se também que existem elementos particulares que variam entre um sujeito e outro.

Assim, também se pôde concluir que **o aspecto único e singular se reflete fortemente nos elementos subjetivos da expressão criativa no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores pesquisados**. As pesquisas de Mitjans Martinez (1997, 2003, 2004, 2006), Mourão (2004) Umbuzeiro (2006) já apontam também para esta evidencia em suas pesquisas e estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar criativamente é utilizarmos as práticas das culturas locais para nos aproximarmos dos alunos, criando um vínculo com os eles com o objetivo primordial de tornar a aprendizagem significativa (BARBATO, 2003).

A consideração mencionada acima é base de minha reflexão para descrever a experiência do Mestrado. **Alfabetizar, letrar** são palavras com fortes significados contemplados por várias significações e problematizações que visam, sobretudo, a uma finalidade universal: ensinar a ler e a escrever. Essa é a problemática complexa na qual boa parte dos profissionais da área educacional e da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento vêm problematizando visando ao processo de desenvolvimento e construção de conhecimento.

Atuando com professoras alfabetizadoras há dois anos, tive e tenho como experiência empírica a percepção de que a construção do conhecimento somente possibilita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento quando geram sentidos subjetivos positivos para quem está aprendendo.

Implicar em sentido significa contemplar e compreender o sujeito que aprende como um ser ativo, interativo e, sobretudo, um ser histórico e cultural. Um ser que possui uma história própria que é vivenciada em um meio cultural. Ao considerar estes relevantes aspectos para a ação docente do professor alfabetizador, posso concluir o quanto o tema da criatividade se torna de grande valia para a reestruturação e implementação de práticas pedagógicas efetivas que gerem sentido e significado tanto para quem aprende como para quem ensina.

A partir dessa percepção, pude refletir e ressignificar como os aspectos teóricos de uma prática profissional são ferramentas importantes para ação profissional qualitativa e criativa de um professor alfabetizador. É importante sabermos o que, para que e por que estamos adotando tal prática pedagógica, inclusive, para termos segurança em saber como agir quando algo inesperado em relação aos nossos educandos acontece.

No decorrer desta pesquisa, fui me questionando até que ponto a formação teórica consolidada e bem fundamentada de uma ação pedagógica era o ponto chave para a realização de um trabalho qualitativo rumo à alfabetização. Pude então

ressignificar, mais uma vez, e obtendo respaldo na própria teoria em que me embasei, de que a fundamentação teórica e competência técnica por si só não bastavam para a qualidade do processo de construção de conhecimento e para as mediações estabelecidas na apropriação da leitura e escrita.

Foi aí que pude compreender que a ação qualitativa e criativa para ser bem realizada na alfabetização não deve estar pautada somente na competência técnica, mas também na interação do professor-aluno a partir das relações sociais estabelecidas. A mediação na alfabetização deve estar direcionada à criação de relações dialógicas que procurem refletir junto com o outro, negociar com ele, partilhar saberes para se chegar a novas conclusões sobre o objeto de conhecimento. É, portanto, reconhecer o sujeito que aprende como um ser ativo em seu processo de construção de conhecimento.

Pelo diálogo e pela mediação, o professor possibilita a ação reflexivo-emocional e criativa de seu educando, pois permite que ele expresse o seu próprio pensamento. Afinal, comunicar o pensamento é torna-se consciente dele (TACCA, 2006). O professor, portanto, tem que entrar em sintonia com o pensamento do aluno. Somente assim, poderá conhecer o processo de pensamento de seu educando para saber quais conceitos, por exemplo, ele possui sobre a escrita e sobre a leitura.

Agindo assim, ele saberá qual a melhor estratégia para que seu educando se aproprie significativamente da leitura e escrita. Afinal, se os alunos são diversos, também diversas deverão ser as estratégias para que busquemos as bases motivacionais de nossos educandos em fase de alfabetização. Alfabetizar com criatividade, portanto, é mediar com o educando qual é o sentido e o significado que o ato de ler e escrever tem para sua vida. Isso somente se dará a partir de um diálogo bem estabelecido entre alfabetizador e alfabetizando.

Assim, foi possível concluir que a ação docente criativa e reflexiva contribui para a mediação da leitura e da escrita, a partir do momento em que o mediador considera em suas intervenções pedagógicas o contexto sócio-cultural de seu aluno. As crianças devem ser protagonistas do processo de aprendizagem. Conhecer suas realidades possibilitam situações significativas de aprendizagem. Outro fato que merece atenção foi a evidenciação de que o professor alfabetizador tem pouco

hábito de leitura. Como pode haver alfabetizadores que não lêem e não têm hábito de ler? Cabe um olhar atento a esta realidade para que se reformule a maneira como estão sendo organizadas as políticas governamentais referente à formação do professor bem como as propostas curriculares adotadas.

Faz-se necessário uma política séria neste aspecto, uma vez que a criatividade no contexto escolar, quando efetivada, a partir da pesquisa realizada, acontece nos momentos de transgressão ao planejamento imposto. Diante disto, futuras pesquisas podem vir a complementar, bem como acrescer a esta pesquisa realizada, elementos inerentes ao tema central estudado, apontando novos indicadores e caminhos de pesquisa.

Portanto, a partir desta pesquisa, futuras pesquisas podem ser desdobradas apontando para novos caminhos de estudo a partir dos seguintes problemas evidenciados: o pouco hábito de leitura do professor alfabetizador; a saúde emocional do professor alfabetizador; políticas governamentais acerca da alfabetização como prática de inserção cultural.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice; FLEITH, D.S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília, UnB, 2003.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade/Recent theoretical contributions to the study of creativity. *Psicol. Teor. Pesq*; 19(1): 1-8, jan.-abr. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

_____. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino/ Barriers to personal creativity among elementary to higher education teachers. *Psicol. reflex. crit*, 16(1): 63-69, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F.J. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2004.

ARRUDA, Tatiana Santos. *O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil*. 2007. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura/The other ways of literacy, reading and writing. *Paidéia*; 9(17): 25-34, jul.-dez. 1999.

BARBATO, Silviane B. *Integração de Crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRAMBILLA, Luisa Helena; JULIO, Ana Angelica. Percepção do professor sobre o processo de alfabetização. *Estud. psicol.* (Campinas); 16(2): 28-36, maio-ago. 1999. Disponível em <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=260603&indexSearch=ID>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em:<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 11nov. 2009.

BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira serie e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; 169(71): 32-50jan.-abr. 1990.

CACHOEIRA, Euclídia Cunha. Diversidades da alfabetização: concepções tradicional e construtivista. *Virtus*; 1(1): 97-104, jul. 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Avaliando a avaliação escolar. *Ideias*;19:111-123.1993.
CAMARGO, Dair Aily Franco de. Leitura precoce: seu significado à luz da teoria psicogenética. *Arq. bras. psicol*; 42(3): 39-49, jun.-ago. 1990. Disponível em<http://ww.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/lista_perio.asp?tit=ARQUIVOS+BRASILEIROS+DE+PSICOLOGIA>. Acesso em: 22 fev. 2010.

CAMPS, Anna. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Artmed, 2006.

CAPOVILLA, Fernando. *Os novos caminhos da alfabetização Infantil*. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fônicos e global de alfabetização/Optimizing literacy acquisition: comparative effectiveness of phonics and global methods. *Cadernos de Psicopedagogia*, 2(3): 68-97, jul.-dez. 2002.

CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida/Analysis of the learning concepts of a successful literacy trainer. *Cad. Pesqui*; (114):121, nov. 2001.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTRO, Rubens da Silva. A complexidade da formação e do trabalho do educador alfabetizador. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1996. 82p, v. 41, n. 1, 1996. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=CASTRO,+RUBENS+DA+SILVA>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: Flow and the psychology of Discovery and invention*. New York: Harper Publishers, 1994.

COELHO, Maria Alice; BRENELLI, Rosely Palermo. Alfabetização e processos cognitivos. *Aluno Psico USF*; 4(1):37-56, jan.-jun. 1999.

CORES, Cristina Imbuzeiro. *A criatividade do professor em situação de inclusão escolar*. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

DUTRA, Any. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. *Cad. Pesqui*; (85):33-42, maio 1993.

[ENGERS, Maria Emília Amaral. O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino](#). 1987. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987. Disponível em: <<http://www.bve.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=ENGERS,+MARIA+EM%CDLIA+AMARAL>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernardete A.; SILVA, Rose Neubauer da; ESPOSITO, Yara Lucia. Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cad. Pesqui*; (75):7-14 nov. 1990. .

GONDIN, Maristella Miranda Ribeiro. *Concepção integradora na prática da alfabetização: Projeto de Vida*. 1990. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), 1990.

GONZÁLEZ REY, Fernando; Mitjans Martines, A. M. *La personalidad, su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cad. Pesqui*; (110):157-175, jul. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 10 nov. 2009.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita*. 6 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

KRAMER, S. Sobre pedras e tortas de amoras: pensando a educação do professor alfabetizador. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre, n 5, 1993.

KURTZ, Adriana. *Alfabetizar: uma proposta nada tradicional*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

KNUPPE, Luciane. Alfabetização através de jogos. *Teor. prat. Educ*; 6(12):181-196, jan.-jul. 2003.

LEITE, Sérgio Antônio Silva; SOUZA, Cláudia Bernardino de. A alfabetização nos cursos de habilitação para o magistério. *Cad. Pesqui*; (94):15-24 ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/557.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2010.

LEMLE, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre; Artmed: 2002.

_____. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007

LURIA, Alexandr Romonovich. *O desenvolvimento da escrita*. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romonovich; LEONTIEV, Alexis, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006.

MADEIRA-COELHO, C. M. A Aprendizagem e os Aspectos da Linguagem. *Cadernos da Católica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 55-65, 1996.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades/Creativity in teaching according to teachers of history: limits and possibilities*. *Psicologia Escolar Educacional*; 9(1):27-35, jan.-jul. 2005. Disponível em:<

MARTINELLI, Suselaine Serejo; BARBATO, Silviane; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. *No Ensino, quem Dança? Uma Análise Crítica sobre a Criatividade no Ensino da Dança no Distrito Federal/In the Teaching, who Dances? A Critical Analysis of the Creativity in Dance in Distrito Federal*. *Estud. pesqui. Psicol*; 3(2):51-62, jul.-dez. 2003. Disponível em:<
<http://www.revispsi.uerj.br/v3n2/artigos/Artigo%203%20-%20V3N2.pdf>>. Acesso em: jun. 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *A criatividade nas organizações: o papel do líder/Creativity in organizations: the roles of a leader*. *Universitas Psychologica*;1(1):59-78, 2000.

_____. *A Criatividade na escola: três dimensões de trabalho*. *Revista Linhas Críticas*. Faculdade de Educação UnB, v.8, n15, 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.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? . In: TACCA, Maria Carmem V. R (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

MOURÃO, R.F. Criatividade do Professor – Sentido e Ação: Um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos. 2004, 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.

MENEZES, Nair. Considerações sobre a importância do nome próprio na alfabetização. *Psico* (Porto Alegre); 21(1):75-90 jan./jun. 1991.

NEBIAS, Cleide Marly. O papel da interação social na aprendizagem e na construção do conhecimento. *Interações estud. pesqui. psicol*;1(2):51-60 jul./dez. 1996.

NOVAES, Maria Helena. Caminhos para a construção de um futuro com esperança. *Psicol. esc. Educ*; 3(1):71-75 1999. .

OBERG, Lurdes. Psicologia social e alfabetização. *Rev. psicol.* (RJ.);1(1):81-88, jan.-dez. 2002. .

PEREIRA, Maria da Paz; Alves, Iraí Cristina Boccato. O valor preditivo da avaliação psicológica para a alfabetização e o papel da pré-escola. *Psic*;3(2):82-94, 2002.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio Janeiro: Forense, 1991.

PIMENTEL, Alessandra. Interações sociais e alfabetização: uma perspectiva sócio-histórica/Social interactions and literacy: a social-historical approach. *Psicol. Rev*; 4:11-26, maio 1997.

REGO, Teresa Cristina R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. *Ideias*;14:43-501992.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de lúria e ferreiro. *Cad. Pesqui*; (75):25-34 nov. 1990.

SILVA, Nilce da. O mal-estar da professora alfabetizadora: contribuições de D. Winnicott/Burnout in the female teacher primary school: Winnicott's contributions. *Rev. mal-estar subj*; 5(1):11-44, mar.2005.

Smole, K. S. e Diniz, M.I. (orgs.) *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de; Alencar, Eunice M. L. Soriane de. O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade/The pedagogy course and conditions for the development of creativity. *Psicol. esc. educ*;10(1):21-30, jan.-jun. 2006.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *Ideias*;28:59-751997.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2006.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. *Projeto de incentivo à leitura : uma experiência de formação do professor alfabetizador*. 1996. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, São Paulo. 1996.

VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. (1930). *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WECHSLER, Solange Muglia. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. *Estud. psicol.* (Campinas); 12(1):81-86 jan./abr. 1995.

_____. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicol. esc. Educ*; 2(2):89-99 1998.

_____. *Criatividade: Descobrimdo e Encorajando: as contribuições e práticas para as mais diversas áreas*. São Paulo: Livro Pleno, 2002.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica/The challenges of practical pedagogy in heterogeneous literacy classes *Bol. Psicol*; 56(125):221-240, jul.-dez. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: termo de consentimento esclarecido de pesquisa

Cara professora,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa de Mestrado com o título de “A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador”, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Albertina Mitjáns Martínez.

A pesquisa visa estudar o seguinte problema: **como se dá a expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador e quais são os elementos subjetivos que contribuem para explicá-la.**

Os encontros para a efetivação da pesquisa acontecerão na própria escola onde leciona os interessados em participar dessa pesquisa, em horário marcado, sendo possíveis encontros de acordo com a necessidade e interesse dos participantes da pesquisa.

Você pode a qualquer momento desistir de participar da pesquisa. Sua privacidade será respeitada, seu nome e as informações obtidas na aplicação dos instrumentos serão mantidos em sigilo.

Foi-me dada a oportunidade de esclarecer dúvidas referentes à pesquisa. E Declaro que sou voluntário para fazer parte deste estudo

Assinatura da voluntária:.....Data:../.../.....

Assinatura da pesquisadora.....Data:../.../.....

Assinatura da orientadora.....Data:../.../.....

APÊNDICE B: roteiro da entrevista semiestruturada 1

1. Perceber a reação bem como a visão dos sujeitos pesquisados acerca da pesquisa a ser realizada (o que pensam sobre o tema da pesquisa?)
2. Sua história profissional bem como sua história de vida (como se deu sua história profissional na alfabetização/o que levou a escolher ser alfabetizador?)
3. Gosta e/ou é motivada em sua profissão?
4. Vivências e frustrações em seu trabalho (como lida com as dificuldades em seu trabalho? onde estão as maiores dificuldades?)
5. Identificar características pessoais dos sujeitos da pesquisa no que concerne a sua expressão criativa: segurança; motivação; questionamento reflexivo audacioso, flexível; projeto o futuro; autovalorização.

APÊNDICE C: roteiro da entrevista semiestruturada 2

1. O que compreende sobre criatividade no trabalho pedagógico?
2. Em que situações se acha mais criativo?
3. Quais os obstáculos que interferem em sua expressão criativa no trabalho?
4. Identificar características pessoais dos sujeitos da pesquisa no que concerne a sua produção criativa no trabalho pedagógico: que estratégias utiliza no ensino? Como se dá a seleção e a organização das competências escolares a serem desenvolvidas? Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem de seus educandos? Como organiza as atividades escolares e extraescolares de seus educandos? Como se dá a seleção dos objetivos da aprendizagem?

APÊNDICE D: *completamento de frases*

- 1) Na escola eu gosto de.....
- 2) E não gosto.....
- 3) Eu tenho facilidade em ensinar quando.....
- 4) O bom aluno é.....
- 5) Além do meu trabalho, eu faço.....
- 6) O meu trabalho é.....
- 7) Lamento.....
- 8) A leitura.....
- 9) Sou uma professora.....
- 10) Minha preocupação principal.....
- 11)Estou melhor.....
- 12)Gostaria de saber
- 13)Meu maior problema.....
- 14)Desejo.....
- 15)Sou uma pessoa.....
- 16)Alfabetizar é.....
- 17)Sinto dificuldade.....
- 18)Minha vida futura.....
- 19)Criar é.....
- 20)Diariamente me esforço.....
- 21)O trabalho.....
- 22)Sempre quis.....

- 23)Algumas vezes.....
- 24)Minha principal ambição.....
- 25)Alfabetizar tem sentido quando.....
- 26)Considero que posso.....
- 27)O reconhecimento é.....
- 28)A minha profissão é.....
- 29)O futuro.....
- 30)Quando ensino gosto.....
- 31)Dedico meu tempo.....
- 32)Reflico sempre sobre.....
- 33)Gosto de ser professor quando.....
- 34)Luto.....
- 35)Dedico boa parte do meu tempo.....
- 36)A sala de aula.....
- 37)Esforço-me.....
- 38)Quando estou sozinha.....
- 39)Penso que os outros.....
- 40)Os alunos para mim.....
- 41)Ao me deitar.....
- 42)Minha opinião.....
- 43)Meus colegas de trabalho.....
- 44)O meu passado.....
- 45)Sempre que posso.....
- 46)Quando estudo.....

- 47)O meu passado.....
- 48)Alfabetização.....
- 49)A família.....
- 50)Quando tenho dúvidas.....
- 51)Fico triste quando.....
- 52)Preocupa-me.....
- 53)O lar.....
- 54)Minha mãe.....
- 55)No futuro.....
- 56)Quando eu era criança.....
- 57)Gosto quando o aluno.....
- 58)Quando eu trabalho.....
- 59)Meu lar.....
- 60)O saber tem “sabor” quando.....
- 61)Amo.....
- 62)Este lugar.....
- 63)Fracassei.....
- 64)Eu prefiro.....
- 65)O conhecimento que tenho serve para.....
- 66)Faço o possível.....
- 67)Sou uma pessoa.....
- 68)Criatividade é.....
- 69)Sempre quis.....
- 70)Minhas aspirações são.....

71) Quando crio algo novo.....

72) Considero que posso.....

