



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Mindla Monica Wrencher Fleider

**CRIATIVIDADE NA ESCOLA:
uma análise de propostas pedagógicas
nos anos iniciais do ensino fundamental**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2022**

Mindla Fleider

**CRIATIVIDADE NA ESCOLA:
uma análise de propostas pedagógicas
nos anos iniciais do ensino fundamental**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção do
título de MESTRE em Educação: História,
Política, Sociedade, sob a orientação da Prof.^a.
Dra. Helenice Ciampi e coorientação da Profa.
Dra. Ana Paula Ferreira da Silva.

**SÃO PAULO
2022**

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.499681/2020-00.

This study was financed in part by the a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.499681/2020-00.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao amado marido, Fernando, que foi o meu maior incentivador, a quem agradeço de todo o coração pelo seu envolvimento, motivação, por todas as conversas, leituras e correções. Suas colocações foram valiosas, mas agradeço principalmente pelo carinho, paciência e acolhimento durante todo o percurso, sua presença teve grande importância para mim.

À minha querida mãe que me ensinou a ter garra e a fazer o que é preciso quando se tem desejos.

Ao querido filho Theo que me acompanhou com interesse e afeto durante o mestrado e a minha filha Maia, que mesmo longe esteve presente.

À querida orientadora Prof. Dra. Helenice Ciampi pelo acolhimento desde o primeiro momento a minha proposta, pela clareza das orientações, comprometimento e disponibilidade a mim dedicada. Foi um privilégio ter sido sua aluna e orientanda nesta pesquisa.

À coorientadora Prof. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva pela imensa contribuição na concepção desta pesquisa, seu cuidado comigo e disponibilidade.

À prof. Dra. Alice Proença por ter acompanhado meu percurso acadêmico e por ter aceitado fazer parte da banca.

À prof. Dra. Alda Marin pela profundidade das suas aulas durante o mestrado, e honra em tê-la na banca.

Às professoras participantes desta pesquisa pela generosidade com que me acolheram nas suas salas de aula e ao colégio lócus da pesquisa que permitiu o total acesso a todos os dados e pelo suporte recebido.

Aos meus queridos diretores, João Carlos e Marli, e minha parceira Tania, por terem ajudado a viabilizar minha jornada.

Dedico este trabalho a meus amados filhos, Theo e Maia, minhas maiores motivações na vida. Espero ser exemplo e referência para que sigam seus desejos e encontrem no saber um bem precioso. Dedico, também, a todas as crianças que um dia passaram pela minha vida que, com seus olhares curiosos, abriram para mim as janelas da criatividade.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a criatividade na escola, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objeto de estudo o ensino para a criatividade promovido pela ação do professor, que estimula a participação dos alunos em processos criativos, partindo da premissa que a criatividade é um potencial nato e que todos podem desenvolvê-lo. O trabalho teve como objetivo pesquisar de qual forma o ensino para a criatividade, bem como o estímulo ao pensamento criativo, estão sendo abordados na prática pedagógica, em uma escola particular da cidade de São Paulo. O objeto de estudo, portanto, foi a análise das propostas de atividades elaboradas por quatro professoras polivalentes que lecionam no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental e a forma com que concebem o ensino para a criatividade. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, por meio da análise das programações didáticas, seus conteúdos e atividades desenvolvidas, que possibilitaram a análise de propostas que desenvolvem o ensino para a criatividade. Os dados revelaram que esse ensino se mostra circunstancial e dependente do conhecimento e disponibilidade do professor, ou seja, apresenta-se relegado a contextos específicos. Concluiu-se que o ensino para a criatividade aparece de forma modesta nas propostas de atividades e que a compreensão heterogênea das professoras em relação à criatividade implica na forma com que estimulam e proporcionam situações possibilitadoras do pensar criativo. Adicionalmente, conclui-se que o plano não reflete necessariamente o que é realizado em sala de aula, criando uma situação de fragilidade no ensino para a criatividade. Há diversas situações possíveis que possibilitam desenvolver o pensar criativo nas salas de aula, no entanto, nem sempre se mostraram priorizados nas propostas de atividades analisadas.

Palavras-chave: ensino para a criatividade; anos iniciais do ensino fundamental; pensamento criativo .

ABSTRACT

This research investigated creativity in the school setting, specifically during the early years of elementary education. It focused on teaching for creativity through the teacher's actions to stimulate student participation in creative processes, assuming that creativity is an innate ability that can be developed by all. This study investigated how teaching for creativity and stimulating creative thinking has been approached as pedagogical practice in a private school in São Paulo (Brazil) through the analysis of activity plans designed by multidisciplinary teachers who teach in the early grades of elementary school, as well as the ways these teachers conceive teaching for creativity. A qualitative methodology was employed — the examination of didactic plans, content and activities enabled the analysis of proposals that foster teaching for creativity. Data revealed that such practice is circumstantial and dependent on the teacher's knowledge and availability, meaning that it is utilized in specific contexts. The conclusion is that teaching for creativity shows up timidly in activity planning and that the varying understanding of creativity among teachers influences the way they foster and enable creative thinking opportunities. Additionally, teacher planning does not necessarily articulate what takes place in the classroom, creating a fragile environment for teaching for creativity. There are several possible settings that enable the development of creative thinking in the classroom, however, these are not always prioritized in the activity plans analyzed.

Keywords: teaching for creativity; elementary school, creative thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- DESVENDANDO A CRIATIVIDADE	23
1.1 MAPEAMENTO CONCEITUAL DA CRIATIVIDADE	23
1.2 CRIATIVIDADE E A ESCOLA.....	36
1.3 O ENSINO PARA A CRIATIVIDADE.....	45
CAPÍTULO 2 - O LÓCUS DA PESQUISA.....	60
2.1 A ESCOLA OBJETO DA PESQUISA: HISTÓRICO E PROJETO PEDAGÓGICO	62
2.2 A CULTURA ESCOLAR: SUJEITOS E AÇÕES	70
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA E A CRIATIVIDADE.....	85
CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO ESCOLAR E CRIATIVIDADE.....	99
3.1 DISCIPLINAS ESCOLARES E A CRIATIVIDADE	110
3.2 ANÁLISE CURRÍCULAR DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA.....	115
3.3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE AULA.....	129
3. 3. 1 Aula 1 - Disciplina Língua Portuguesa - 1º ano (professora C)	131
3. 3. 2 Aula 2 - Disciplina Língua Portuguesa - 1º ano (professora D)	141
3. 3. 3 Aula 3-Disciplina Língua Portuguesa - 2º ano (professora B)	152
3. 3. 4 Aula 4 - Disciplina Língua Portuguesa - 1º ano (professora D)	158
3. 3. 5 Aula 5 - Disciplina História- 2º ano (professora A)	164
3. 3. 6 Aula 6 - Disciplina História- 2º ano (professora B)	172
3. 3. 7 Aula 7 - Disciplina História - 1º ano (professora C)	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco Internacional de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EHPS	Educação: História, Política, Sociedade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Electronic Library online
TANDOFONLINE	Taylor & Francis Research Insights
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Cubo Criático	52
Figura 2.	Itens do Indicador <i>Valderie</i> e análise documental	64
Figura 3.	Autoavaliação dos alunos na instituição pesquisada	84
Figura 4.	Questionário para as professoras sobre criatividade	86
Figura 5.	Modelo do plano anual de Língua Portuguesa – 2º ano	120
Figura 6.	Modelo do plano trimestral Língua Portuguesa – 1º ano.....	122
Figura 7.	Modelo do Plano anual de História – 2º ano.....	125
Figura 8.	Plano da atividade proposta.....	133
Figura 9.	Imagen utilizada na proposta.....	138
Figura 10.	Descrição do jogo <i>Stop</i>	142
Figura 11.	Organização da tabela do jogo <i>Stop</i>	142
Figura 12.	Organização das letras sorteadas	150
Figura 13.	Organização espacial	150
Figura 14.	Organização própria de pontuação do jogo.....	151
Figura 15.	Imagen do jornal utilizada na proposta	153
Figura 16.	Projeção do jornal “Joca” na lousa digital	155
Figura 17.	Ordem alfabética elaborada com o nome dos alunos	160
Figura 18.	Atividade realizada pelos alunos	163
Figura 19.	Estrutura do plano anual de História que inclui a temática – 2º ano	165
Figura 20.	Canção “ser diferente é normal”	166
Figura 21.	Descrição do plano de História	172

Figura 22. Modelo a ser preenchido no caderno	173
Figura 23. Tabela projetada na aula	174
Figura 24. Descrição do plano de História	178

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

Gráfico 1. Respostas às ações propostas aos alunos em sala de aula	91
Gráfico 2. Resposta do item avaliação	92
Quadro 1. Indicadores do Sistema Didático Integral para o desenvolvimento da criatividade.....	131

INTRODUÇÃO

A criatividade sempre esteve presente na minha vida, acompanhou-me na infância e na idade adulta nas diversas situações significativas que vivi. A capacidade de inventar, criar e resolver questões de forma criativa faziam sentir-me potente, capaz de resolver qualquer questão. Quando criança, sonhava em ter uma “banca das ideias” na qual quem precisasse de qualquer ideia, para qualquer assunto, eu estaria pronta a fornecer. Que pretensão a minha! No entanto, sentir-me criativa me empoderava, a criatividade potencializava a minha autoestima e ampliava minhas possibilidades de atuação, pensamento e imaginação.

Quando adulta, já educadora, pude exercitar minha criatividade como docente e gestora. No papel de docente, o tema foi fundamental no meu percurso, no qual a busca por desenvolver o potencial criativo dos meus alunos foi crucial na minha prática. Posteriormente, ao exercer o papel de gestora em instituição escolar da rede particular de ensino, constatei que havia discrepâncias entre discurso e prática no que se referia ao ensino para a criatividade, bem como nos processos criativos desenvolvidos na escola.

Por minha experiência e observação nas escolas pelas quais passei, a criatividade não era estimulada cotidianamente, ficava relegada a disciplinas artísticas e ganhava destaque apenas nas mostras culturais, ou seja, o pensamento criativo, as ideias inovadoras não ganhavam grande relevância nas práticas escolares. Trabalhando por muitos anos na Educação Infantil percebi que na escola há mais legitimidade para a criatividade neste ciclo, diferentemente do observado no restante dos segmentos escolares. A meu ver, dentre outras razões, isto se deve à organização curricular que na Educação Infantil é centrada em campos de experiência, permitindo maior flexibilidade de ação, potencializando as oportunidades de desenvolvimento das crianças. Diferentemente, os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio têm a sua organização estrutural pautada em áreas do conhecimento, estruturada em componentes curriculares, o que pode restringir a integralidade da formação e limitar as oportunidades de desenvolvimento da criatividade.

Na minha formação acadêmica, durante curso de pós-graduação em Educação Lúdica, entrei em contato, ainda que de forma teórica, com esse tema e conheci autores e pesquisadores com trabalhos significativos como Saturnino de La Torre, Eunice Soriano de Alencar, Denise de Souza Fleich, entre outros. Compreendi, então, a riqueza do tema no campo educativo e percebi, como pesquisadora, a oportunidade de aprofundar a pesquisa sobre o tema, que me é muito caro.

Vivemos em um mundo no qual a criatividade está presente em diferentes instâncias, não sendo um tema de interesse exclusivo às áreas artística e tecnológica, mas também o é para a educação. Atualmente, a criatividade é um tema recorrente, porém um tanto banalizado nas mídias como competência para o futuro. No meio midiático, afirma-se que viveremos em um cenário desconhecido e a criatividade potencializará uma adaptação a esse mundo incerto pela criação de novos paradigmas.

Nesse sentido, a criatividade tem ganhado relevância nos mais diversos setores da sociedade, principalmente para a educação e para a formação humana.

No entanto, o desenvolvimento da criatividade deve ser parte fundamental do trabalho educativo, não somente por ser uma competência necessária para o futuro, mas principalmente por possibilitar a promoção do pensamento crítico, estimulando o indivíduo a expressar suas ideias, vontades, desejos, e a elaborar novas ideias a partir de conhecimentos adquiridos.

Parto da premissa que a criatividade, para que esteja presente na vida das pessoas, é relevante sua inserção no cotidiano do trabalho pedagógico de forma intencional, promovendo desafios que levem o aluno a desenvolvê-la. Isso significa assegurar espaços legitimados para a criação, risco, erro e para a inovação no trabalho escolar. Este trabalho tem no professor, o propulsor e mediador de situações e experiências que estimulam essa competência.

Nesta pesquisa parto dessa perspectiva do conceito de criatividade, que tem no entorno, nas relações e nos aspectos sociais, culturais e históricos sua base teórica. Considerando que o papel essencial da criatividade é desenvolver o senso crítico e dar significado à condição humana, pois sem criatividade não temos arte, literatura, ciência, inovação, solução de problemas e nem progresso. Talvez seja menos óbvio que a criatividade desempenhe um papel igualmente essencial nas escolas, no entanto os processos criativos estão inextricavelmente ligados aos de aprendizagem e motivação.

As competências que os alunos precisam desenvolver em um mundo em constante mudanças exigirão que aprendam a resolver problemas, a levantar questões e a se aventurar em ideias que, hoje, só podemos imaginar. Esses processos de desenvolvimento os levarão até lá, e o cotidianos das salas de aula organizados com práticas para desenvolver a criatividade tornam-se contextos ricos em oportunidades para o desenvolvimento de um ensino para a criatividade, que convida o sujeito a uma jornada rumo ao inesperado, ao incerto, que o leva a olhar de forma crítica para seu entorno, em uma jornada emancipatória.

Nessa perspectiva, a efetivação de atividades criativas que levem em consideração o sujeito em seu contexto relacional torna-se indispensável. Portanto, o contexto escolar ganha

destaque por sua importância, pois estudantes inseridos em um ambiente educativo aberto a ideias diversas terão maiores oportunidades de expressão e produção criativa.

Ao longo da pesquisa poderemos conhecer diferentes enfoques do conceito de criatividade, o mesmo ocorre ao vislumbrar a criatividade na escola. É possível olhar para a criatividade sob a perspectiva do professor que ensina criativamente, do ambiente que convida à expressão da criatividade ou mesmo da ação criativa do aluno e outras variadas perspectivas.

O levantamento bibliográfico realizado teve como palavras-chave, “criatividade” e “escola”, e mostrou-se uma multiplicidade de enfoques do tema. Analisando as produções acadêmicas dos últimos 20 anos (2000- 2020) acerca do assunto, encontrei uma diversidade de trabalhos, em diferentes campos, ou seja, na educação, psicologia e comunicação. A busca pelos trabalhos foi realizada pelos descritores “criatividade e escola”, “criatividade e educação” e “ensino e criatividade”, nas seguintes fontes: Banco de Periódicos da CAPES, buscador eletrônico SciELO (Scientific Electronic Library Online), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e plataforma Tandfonline (Taylor & Francis Research Insights).

Na busca por material bibliográfico, dois pontos chamaram a atenção: a maioria dos trabalhos pesquisados tem como foco a criatividade no ensino de alguma área de conhecimento ou a criatividade em alguma etapa de ensino. O segundo ponto foi o fato de que na plataforma internacional Tandfonline foram encontrados 348 artigos com foco no ensino para a criatividade, sendo 245 deles em educação. Esta constatação me levou à hipótese que, nos últimos 20 anos no Brasil, o tema criatividade foi amplamente pesquisado, porém a temática ensino para a criatividade foi bem mais restrita, diferentemente dos artigos encontrados no exterior, que abordam o tema nos diversos níveis da educação. O levantamento realizado resultou na seleção de quinze trabalhos, os quais me pareceram mais relevantes e abrangentes para a pesquisa, sendo seis dissertações, duas teses e oito artigos.

Em buscas sobre o tema nas revistas comerciais de maior circulação na área, tais como Nova Escola, Porvir e Pátio, me deparei com cerca de 400 registros sobre criatividade na educação, desde reflexões sobre o assunto, ideias de atividades ou projetos desenvolvidos com esse foco. Diante do reconhecimento da importância da criatividade e de ampla discussão sobre o tema, este tem ampliado espaço no âmbito educativo nos mais diversos fóruns. No campo acadêmico e profissional, o tema ganhou visibilidade, especificamente pelo reconhecimento dos seus ganhos na formação integral dos alunos.

A relevância deste trabalho, dentre outras questões, baseia-se na constatação de Canto (2015) que afirma que existem poucos trabalhos que expliquem o impacto do estímulo ao

pensamento criativo no aluno, nos professores e no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O autor enfatiza o interesse e importância da pesquisa sobre criatividade educacional.

Por meio da análise de trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, constatei que há um número reduzido de estudos que tomam como objeto de pesquisa o ensino para a criatividade de forma intencional. Um trabalho com este foco se justifica tanto pelo fato de levantar questões relativas ao ensino para a criatividade na escola como para contribuir com a formação de profissionais para tal tarefa, oferecendo reflexões e discussões sobre a criatividade na escola e trazendo à luz dados sobre como tem sido trabalhado o estímulo à criatividade dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A crença na importância da criatividade, na constante reformulação do mundo em que vivemos e, mais especificamente, a crença no potencial desenvolvedor da criatividade na escola se tornam o motivador para esta pesquisa.

Após constatar a escassez de trabalhos que se relacionam com o ensino para a criatividade como prática de sala de aula, direcionei minha pesquisa ao tema, pois, na minha percepção, há relevância para uma educação voltada para a criatividade, em especial para práticas pedagógicas potencializadoras de criatividade no ambiente escolar. Uma educação para a criatividade sugere que se olhe para a escola como o local no qual ocorre o processo de formação e aquisição de conhecimentos e aprendizagens, cabendo ao professor estimular a criatividade dos seus alunos por meio de sua prática pedagógica.

Como dito acima, o enfoque desta pesquisa está no ensino focado no desenvolvimento do pensamento e comportamento criativo do aluno, que não exatamente demanda um tempo específico para sua realização, devendo estar integrado às configurações do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.

O ensino para a criatividade ao qual me refiro é revelado nas nuances com que são propostas as ações para os alunos, nas relações que são convidados a realizar, nos questionamentos que elaboram, na articulação dos saberes e na criação de novas ideias e hipóteses. Este ensino promove e estimula formas criativas de pensar e agir cotidianamente sobre os conteúdos ensinados e aprendidos nas disciplinas escolares.

Nesta pesquisa, portanto, o interesse foi investigar como a criatividade e o estímulo ao pensamento criativo são desenvolvidos, ou não, na escola. Tomei como objetos de análise as propostas planejadas e realizadas pelos professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º e 2º anos.

O foco da investigação foi precisamente no ensino para a criatividade, impulsionado pelas práticas de ensino, que podem estimular e desenvolver o pensamento criativo, crítico e

emancipatório. Refiro-me ao ensino que convida o aluno a pensar, articular, analisar e agir sobre o que aprende, provocado por uma prática estimuladora inserida no cotidiano escolar.

A pesquisa, como dito, foi direcionada ao segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e partindo do pressuposto que nesse ciclo os alunos estão em formação, no que se refere à sua escolarização, com a sistematização das práticas escolares e do processo de alfabetização.

A escolha desse ciclo se deu por acreditar que os alunos dessa faixa etária, recém-saídos da Educação Infantil, têm potentes recursos imaginativos e criativos, os quais o sistema escolar ainda não exerceu influência sobre eles. A possibilidade de desenvolver um ensino para a criatividade com esses estudantes se torna mais viável no sistema escolar vigente.

Vale ressaltar que não houve a intenção de julgar se há ou não ensino para a criatividade, ou mesmo a própria competência dos professores em fazê-lo, e sim entender de que forma esse ensino está sendo contemplado, se está potencializado nas práticas propostas pelos professores.

A fim de investigar a criatividade na escola, parti da premissa de que todo ser humano nasce com potencial criativo, que pode ser desenvolvido por meio de motivação e estímulo para tal.

A criatividade é uma conduta e pode ser estimulada por meio de práticas de ensino, de modo que criatividade, ensino e aprendizagem estejam interligados.

Para isso, se faz necessário um olhar para a criatividade em diálogo com a cultura escolar e para a concepção de criatividade dos professores. Estes dois aspectos estão diretamente atrelados ao desenvolvimento da criatividade na escola, sem um olhar amplo para eles não será possível uma visão expandida das possibilidades do pensamento criativo e estímulo à criatividade na escola.

Analizar a criatividade por uma perspectiva social acentua a relevância do contexto, assim como as interações entre os sujeitos e a cultura na qual está inserida. O ambiente propício, a legitimidade de desenvolvimento dessa competência, o tempo, a formação docente e as concepções dos professores acerca do tema, são fatores que influenciam o ensino da criatividade na escola. Não basta estar nas agendas sociais como competência para o futuro ou como competência para o mercado de trabalho, ou mesmo descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para entender verdadeiramente como se pensa a criatividade e/ou como é estimulada em determinada escola, é necessário considerar, além do discurso, o que revelam a cultura escolar e o currículo da instituição.

Alguns questionamentos motivaram esta investigação: se a criatividade proporciona autonomia intelectual e configura-se como condição para pensar por si mesmo, como está sendo

estimulada e desenvolvida na prática? Se criar pode ser tão potente e estruturar o pensamento criativo pode ser tão prazeroso, as propostas de sala de aula estão sendo desenvolvidas, dentre outras coisas, para este fim?

O objetivo geral da pesquisa foi identificar como o ensino para a criatividade tem sido realizado e se o estímulo ao pensamento criativo está sendo abordado na prática pedagógica, em uma escola particular da cidade de São Paulo. O objeto de estudo, portanto, foi a análise das propostas de atividades elaboradas por quatro professores polivalentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a forma como concebem o ensino para a criatividade.

Definimos como objetivos específicos:

- ✓ identificar nas práticas pedagógicas se há elementos que estimulam a criatividade dos alunos;
- ✓ compreender o entendimento dos professores acerca do ensino para a criatividade, tendo como base o que pensam sobre o tema, bem como suas propostas para tal;
- ✓ compreender quais são os elementos que facilitam ou dificultam o ensino para a criatividade na escola;
- ✓ reconhecer nas propostas pedagógicas dos anos iniciais quais os elementos que desenvolvem um pensar criativo.

A partir das leituras realizadas no levantamento bibliográfico, partiu-se da hipótese que a criatividade não está sendo desenvolvida e estimulada na escola em sua potencialidade. Os motivos podem ser múltiplos: o desconhecimento do corpo docente sobre a possibilidade de desenvolvimento desse potencial; a escassez de recursos para estimular esse potencial; a falta de legitimidade para o tema na cultura escolar; a rigidez curricular, que atua como dificultador do desenvolvimento da criatividade.

As condições de trabalho do professor para atuar no ensino da criatividade são igualmente importantes. A formação continuada no tema, tempo remunerado para o planejamento de um trabalho individualizado e a adequação do número de alunos em classe compatível com esse tipo de trabalho, são algumas das premissas para o desenvolvimento do tema em uma instituição.

Importante ressaltar, ainda, que a proposição de um ensino criativo por parte do professor pressupõe que ele próprio seja estimulado a pensar e agir com criatividade.

No meu entendimento, o processo criativo requer liberdade, legitimidade para o erro, o risco e um pensamento antagônico à obtenção de respostas corretas, intrínseco ao sistema

escolar, levando a uma resistência natural. Portanto, há uma diversidade de fatores que devem convergir para que haja um ensino para a criatividade na escola.

A criatividade é um tema bastante amplo, que pode ser abordado e conceituado sob diferentes prismas, portanto a escolha do referencial teórico para esta pesquisa foi de extrema importância, a fim de delimitar uma perspectiva teórica que dialogasse com o objeto de estudo. O referencial teórico teve como critério o olhar para a criatividade especificamente na escola, com a escolha dos autores Saturnino de La Torre, Eunice Soriano e Denise Fleich.

Essas últimas autoras contribuem com múltiplos olhares para a criatividade, destacando os aspectos históricos, culturais e sociais. Analisam uma diversidade de autores explicitando suas contribuições, ou seja, enfatizam a relação da criatividade com a educação a partir da perspectiva do aprendiz, do professor e do currículo. As diversas pesquisas realizadas sobre o tema dão embasamento para o seu aprofundamento.

Saturnino de La Torre, além da sua contribuição teórica, agrega ao tema um pensamento prático de estímulo da criatividade no ambiente escolar, fornecendo didáticas e estratégias para o seu desenvolvimento.

O conceito de criatividade não deve ser analisado na escola dissociado da cultura escolar. Um olhar fragmentado nesse sentido pode alterar o entendimento acerca do tema. Antônio Vinão Frago contribui para o este entendimento a partir da análise da cultura escolar, que promove um olhar multifacetado para diferentes elementos que a compõe, suas formas de organização, valores, saberes, estratégias e diferentes práticas estabelecidas e compartilhadas no interior da escola por todos os envolvidos nas atividades específicas de natureza escolar, realizadas por alunos, professores, outros profissionais da escola e a comunidade.

Michael Apple pensa a educação na interação com as múltiplas faces da sociedade. Entende o currículo escolar como conhecimento institucionalizado em contexto formal de ensino, selecionado de um campo mais amplo e organizado, produzido e reproduzido pela instituição, cumprindo uma função ideológica. Para Apple, é fundamental os questionamentos sobre quais conhecimentos ensinar? De quais grupos? Por que esses e não outros? Qual a relação entre cultura e poder em educação? Estas questões tratam o conhecimento escolar como uma realidade a ser problematizada, em constante movimento.

Ambos os autores, Vinão Frago e Apple, têm uma visão social da instituição escolar, que é influenciada pelos indivíduos, por relações de poder, pelas demandas sociais que estão em movimento e em diálogo com a política, economia e valores sociais. Para maior entendimento do tema pesquisado, se fez necessário compreender a perspectiva desses dois autores, que ampliam e colocam em contexto o ensino da criatividade na escola.

O conceito de criatividade é multifacetado, não devendo ser analisado apenas por um prisma. Como seria muito difícil nesta pesquisa analisar todos os fatores que se relacionam com o ensino para a criatividade na escola, elegei três elementos, que acredito, poderão me fornecer dados de análise mais abrangentes sobre o tema, na especificidade da instituição escolar. Os elementos são:

- ✓ a relação da escola pesquisada com o ensino para a criatividade;
- ✓ a relação dos professores selecionados da escola com o ensino para a criatividade;
- ✓ o ensino para a criatividade na prática: análise de propostas dos professores selecionados para a pesquisa.

Alencar e Fleich (2003) ressaltam a importância do pesquisador ter em mente o fato de que o construto criatividade é multidimensional e complexo, não devendo, por esse motivo, restringir a criatividade exclusivamente ao que está sendo avaliado pelos instrumentos, dada a importância de se incluir múltiplas fontes na avaliação de um indivíduo, não só as quantitativas.

O lócus da pesquisa foi um colégio particular de grande porte da cidade de São Paulo, e os sujeitos foram quatro professoras polivalentes dos anos iniciais.

Com o intuito de responder as perguntas da pesquisa, os dados foram coletados sob as três perspectivas distintas citadas acima, de modo a compreender com maior amplitude como o ensino para a criatividade está, ou não, sendo desenvolvido na instituição pesquisada. As três perspectivas consideraram a cultura escolar, a concepção docente sobre o tema e as propostas em ação. Com este objetivo foram analisados os seguintes dados:

- ✓ documentos da instituição pesquisada: projeto pedagógico, plano de ensino anual dos docentes, constituição do corpo docente – extrato social, formação profissional, tempo de docência, e constituição do corpo discente e administrativo da escola;
- ✓ propostas pedagógicas que os professores selecionados para o estudo propõem cotidianamente e o desenvolvimento delas em loco;
- ✓ respostas a um questionário, a fim de compreender a concepção de criatividade dos docentes selecionados.

O currículo escolar encontra-se subdividido em disciplinas escolares, cada qual com objetivos, procedimentos e conteúdo específico, fato que torna especialmente desafiador e abrangente pesquisar sobre o ensino para a criatividade na amplitude das disciplinas. Portanto,

elegi para análise duas disciplinas específicas: Língua Portuguesa e História. A escolha dessas disciplinas partiu do entendimento que os procedimentos de ensino e aprendizagem das mesmas possibilitam maior flexibilidade de pensamento, encadeamento de ideias e liberdade de ação do professor.

Por meio de observação de sete aulas das professoras polivalentes das disciplinas acima referidas, foram coletados dados sobre as atividades propostas em sala de aula e as intervenções feitas pelas professoras. As propostas foram analisadas com o objetivo de investigar os aspectos que evidenciam contribuições favoráveis ao incentivo do pensamento criativo do aluno e que proponham ações que favoreçam a criatividade. Com a análise, pretendeu-se identificar indícios de estímulos à expressão da criatividade, caracterizados por atitudes e ações criativas no processo de apropriação de conhecimentos no contexto de sala de aula. Esclareço que a pesquisa foi autorizada junto ao Comitê de Ética da PUC-SP.

Compreender a concepção das professoras polivalentes sobre a criatividade se fez necessário de modo a compreender a natureza de suas ações. O desenvolvimento da criatividade na cena da educação relaciona-se diretamente com o conhecimento dessa competência pelos profissionais que nela atuam, favorecendo o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Portanto, é importante contar com professores motivados, valorizados e bem remunerados, assim como a utilização por parte das docentes de práticas pedagógicas criativas, ou seja, aquelas que vão além do livro didático.

A fim de compreender o que pensam as professoras sobre o ensino para a criatividade, um questionário semiaberto foi aplicado e as professoras puderam descrever e elencar estratégias, intervenções e atividades que consideram que tenham esse fim. As respostas geraram um mapeamento sobre o que os sujeitos da pesquisa pensam sobre criatividade. O objetivo do questionário foi mapear, a partir da visão das professoras, as práticas pedagógicas mencionadas para estimular a criatividade dos alunos. Para tal, foram consideradas diferentes esferas das práticas de sala de aula, seja no planejamento das atividades, nas intervenções cotidianas e na avaliação.

As informações obtidas no questionário, na documentação da instituição e nas propostas realizadas nas aulas, foram analisadas separadamente, e posteriormente articuladas de forma qualitativa com o objetivo de averiguar em que medida as propostas pedagógicas nos anos iniciais contribuem para o ensino da criatividade.

Realizar uma análise de dados tendo a criatividade como parâmetro revelou-se um grande desafio, pois, como citado anteriormente, esse conceito pode ser visto sob diferentes enfoques. Para tanto, foram eleitos dois indicadores de criatividade já existentes, com o objetivo

de auxiliar a análise. O indicador de expressão e estímulo à criatividade, baseado no “Sistema didático integral para desenvolver a criatividade”, proposto por Martínez (1997), para analisar as propostas e o questionário, e o instrumento Valdecrie para entender o clima e a predisposição da escola para a criatividade, criado por Saturnino de La Torre (2012).

É importante destacar que a análise considerou esses indicadores como recursos e parâmetros, e não como definidor, entendendo tratar-se de análise subjetiva que conta com a articulação de fatores variáveis, como a cultura escolar e a concepção dos professores, e não deve ser utilizado de forma a restringir o olhar do pesquisador.

A pesquisa em questão foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo teve como foco a conceituação da criatividade por diferentes autores e o debate sobre o ensino para a criatividade; aborda a relação do tema com a escola e seus atores e as estratégias mais recorrentes de ensino para a criatividade. O segundo capítulo centra-se na escola selecionada para pesquisa, sua história, projeto pedagógico, sua abertura para a criatividade, encaminhando para a compreensão de sua cultura escolar, e a compreensão que os sujeitos de pesquisa têm acerca do tema. O terceiro capítulo volta-se para a análise do currículo e do planejamento de atividades das duas disciplinas selecionadas, observação das aulas e análise das propostas com relação às práticas na perspectiva do ensino para a criatividade.

CAPÍTULO 1- DESVENDANDO A CRIATIVIDADE

A criatividade é como um grão de trigo, que somente produz riqueza quando cultivado. (LA TORRE, 2008).

1.1 MAPEAMENTO CONCEITUAL DA CRIATIVIDADE

Quando falamos sobre a criatividade, a associação mais comum que se estabelece é relacionada com artistas, filósofos ou grandes inventores. A forma com que as pessoas normalmente se relacionam com esse tema é de um certo distanciamento como se a criatividade estivesse no outro, nas pessoas e nos objetos especiais, como se fosse um dom divino destinado a poucos.

Segundo Fromm (apud TORRE, 2008 p. 272), “A criatividade não é uma qualidade da qual estejam dotados particularmente os artistas e os outros indivíduos, mas sim uma atitude que cada pessoa pode possuir”. A criatividade é constituinte dos seres humanos, pois nascemos com potencial criativo e a disposição para criar é inerente a todos os indivíduos. Essa disposição há de ser reconhecida e desenvolvida para que cada um possa apropriar-se de seu potencial criativo e utilizá-lo nas mais variadas situações da sua vida, tornando-a muito mais benéfica.

Embora a associação entre a criatividade e as artes seja bastante recorrente, atualmente há um reconhecimento social para a sua importância, revelado nos discursos das empresas, na educação e na comunicação, ou seja, nas diversas instâncias o tema tem sido foco de programas, pesquisas e estudos que enfatizam sua relevância. No entanto, a importância da criatividade na contemporaneidade tem impulsionado o desejo por desenvolvê-la, como se, de repente, todos queiram ser criativos.

O termo criatividade tem sido usado com frequência nas mídias como se fosse um bem que se adquire em qualquer lugar, distante de uma concepção de criatividade entendida como um potencial a ser desenvolvido. A recorrência com que esse termo tem sido usado acabou por esvaziar o seu significado, desconsiderando a complexidade e a potencialidade dessa competência.

Há um reconhecimento crescente da importância da criatividade nos mais diversos setores da sociedade. Ela tem sido considerada o recurso mais precioso para se lidar com os desafios que acompanham o atual momento, marcados por mudanças em ritmo cada vez mais rápido, por um progresso sem precedente, por grande instabilidade e incerteza. (ALENCAR e FLEITH, 2003, p.131).

A criatividade, em uma visão simplificada, significa "confeccionar algo que antes não existia", uma ideia associada à criação de novidades que, em sua essência, é vista como a reconfiguração de determinadas percepções que temos como dadas, ou seja, a criatividade está associada a algo que sai do comum, do esperado, inusitado.

O entendimento que a criatividade surge em um “lampejo de inspiração” ou em um “toque de uma varinha mágica” não é real para a maioria das pessoas que exercem sua criatividade, pois é necessária a articulação de múltiplos fatores para que ela esteja presente, portanto, é mais do que um insight momentâneo.

Historicamente, a criatividade foi conceituada sob diferentes pontos de vista e concepções teóricas, que contribuíram para o estudo desse conceito. A seguir, vamos percorrer algumas concepções teóricas sobre o tema que serviram de alicerce para esta pesquisa.

Muitas das concepções teóricas atribuem a produção criativa a um conjunto de fatores que interagem de forma complexa, referentes tanto ao indivíduo quanto a variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente (ALENCAR e FLEICH, 2003). Ou seja, as concepções teóricas evidenciam que a criatividade vai além de um fenômeno individual, apresentando uma dimensão maior, como um processo sistêmico em que o foco é a esfera sócio-histórico-cultural do processo de criação, e não a esfera individual.

Para os pesquisadores, como Sternberg (2003), Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1996), La Torre (2005), Gardner (1995), a criatividade é nata e pode ser desenvolvida. Defendem a concepção de que todos possuem potenciais criativos de acordo com suas inteligências e para desenvolvê-los é necessário oportunizar vivências nas quais seja possível identificar e aperfeiçoar nossa criatividade. “Estudos recentes em criatividade têm destacado condições ambientais que podem favorecer ou inibir a produção criativa” (ALENCAR e FLEICH, 2003, p. 16).

Diante disso, é imperativo para esta pesquisa citar a compreensão de La Torre sobre a criatividade como um projeto que modifica algo nas pessoas ou no que elas realizam, visto que ela também ensina a se posicionar, pois “não é um simples dom, mas uma decisão pessoal” (LA TORRE, 2005, p.11).

Para compreendermos a criatividade como decisão pessoal, é necessário ir além do conhecido, pois a criatividade tem um caráter dinâmico, transformador e emancipatório e podemos enxergá-la sob as dimensões científica, intelectual, social e individual.

Sob esse prisma, La Torre (2008) define uma “conotação científica e social. Nela, o significado pessoal e o alcance social não são menos relevantes que o científico” (LA TORRE, 2005, p. 15). Dessa forma, a criatividade é definida pelo autor como um “bem social”,

compreendida como um conjunto de valores e bens de serviços que necessitam ser compartilhados pelos membros de uma sociedade e reconhecidos pela científicidade (LATORRE, 2005).

A partir dessa premissa, a criatividade tem tanto uma dimensão pessoal como uma dimensão social compartilhada, que influencia e transforma o meio social. A dimensão pessoal é a capacidade de fazer surgir algo novo, é a capacidade humana de gerar novas ideias ou ações e está relacionada à tendência humana para se autorrealizar e concretizar suas potencialidades. Criar representa uma ação libertadora do pensar, é fator determinante na formação do senso crítico, aumentando sua relevância para a formação humana, pois a formação integral do homem passa pela necessidade de desenvolver o pensamento crítico, independente e livre. Um pensar movido pela curiosidade, pelos questionamentos e pelo desejo de criar pode constituir ferramenta eficaz para o aprendizado, ampliando horizontes sobre o conhecimento e indagações sobre o mundo e o ser humano.

Carla Rinaldi, em seu livro *Diálogos com Reggio Emília*, aponta para o caráter social da criatividade. Segundo a autora, não é somente a qualidade do pensamento de cada indivíduo, é um projeto interativo, relacional e social que exige um contexto que lhe permita existir, se expressar e se tornar visível. “Por criatividade entendo construir aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos” (RINALDI, 2006, p. 213).

Nesse sentido, é importante considerar a criatividade como uma parte do pensamento e como uma capacidade de todo ser humano, já que a mesma não é somente uma possibilidade, como também um poder – de fato – de realizar, fazer, executar uma determinada ação. A criatividade é proposital e envolve esforço para fazer algo funcionar, para tornar algo melhor, mais significativo ou mais bonito, pode e deve ser desenvolvida para que possa transformar o conhecido.

Para criar uma ideia, conceito, objeto, uma obra, entre outras coisas, é necessário além de um pensamento crítico, emancipatório e livre, um conhecimento aprofundado sobre o que se cria. Se tomarmos os artistas, cientistas, filósofos famosos por suas criações, constatamos que tinham conhecimento experto sobre o que criaram, portanto, a criatividade não está somente associada à liberdade, como também relacionada a elementos ligados ao saber.

Por ser abrangente, o conceito de criatividade pode ser abordado por diferentes áreas do conhecimento, como a filosofia, as artes plásticas, a sociologia e a psicologia. Em todas, contudo, é vista por sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento humano e, apesar das diferentes abordagens para o conceito em cada uma dessas áreas do conhecimento, as

conceituações se cruzam com diferenças entre si, mas têm traços similares no que diz respeito ao seu caráter emancipatório, no movimento da busca de algo inédito, perpassando por capacidades afetivas, cognitivas, corporais e científicas.

Nesta pesquisa, optei por não me ater a concepções relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, alternativamente me concentrei em determinadas concepções teóricas relacionadas à psicologia que apresentam um caráter da criatividade de ordem social.

No que tange à perspectiva da psicologia, as conceituações de criatividade sofreram transformações ao longo do tempo. Os pesquisadores desse campo concordam que poucos conceitos psicológicos são tão difíceis de definir como a criatividade (STERNBERG, 1988). Com a ampliação e crescimento da área de investigação nas últimas décadas, encontramos atualmente um leque de opções teóricas e epistemológicas propondo diferentes entendimentos do fenômeno (AMABILE, 1989; GLAVEANU, 2010 e 2015; VYGOTSKY, 1990 e 2009). Entretanto, esses conceitos, segundo Neves-Pereira (2018), não parecem dispostos ao diálogo. As principais definições de criatividade no campo da psicologia apresentam quatro conceituações: padrão, sistêmica, sócio-histórico e sociocultural.

A conceituação padrão, que congrega as noções de novo, original e útil, em consonância com valores funcionais, compreende a criatividade como um traço pessoal de personalidade e ação; essa forma se configura como a mais comum de se conceituar a criatividade.

A definição conceitual-sistêmica não se prende à ideia de novidade, mas entende a criatividade como parte de um contexto social, na interação entre sujeito, cultura e espaço.

A conceituação sócio-histórica decorre, em especial, da obra de Vygotsky e colaboradores e compreende a criatividade como uma função psicológica superior e como um processo intencional que inclui a brincadeira, a imaginação e a fantasia, em relação com a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, organizados e socializados pela humanidade.

O conceito sociocultural de criatividade tem suas bases em autores como Bakhtin, Dewey, Vygotsky e Valsiner, que demonstram interesse especial pela criatividade cotidiana, que se constitui no dia a dia, nas ações praticadas por pessoas e por grupos sociais (NEVES-PEREIRA, 2018, p.2). Portanto, para a psicologia, a conceituação da criatividade passa por desafios, e uma visão ampliada acerca do termo permite um olhar abrangente, crítico.

Olhar para um fenômeno, de determinada posição, é ancorar este fenômeno a um corpo de sentidos, destacando seu contexto e desenvolvimento. Considerar várias posições, ao analisar um mesmo fenômeno, é tentar pôr em diálogo estes ancoramentos, é olhar para o desenvolvimento de um conceito transitando entre teorias, em movimento (NEVES-PEREIRA, 2018, p. 3).

Meu entendimento está ancorado nas três conceituações de criatividade descritas por Neves Pereira (2018): sistêmica, sócio-histórica e sociocultural. Cada uma delas contribui para este estudo, pois relacionam a criatividade com o meio e com as interações sociais, ou seja, dão suporte teórico ao entendimento que a criatividade está presente nas ações cotidianas e que é uma ação que deve ser intencionalmente desenvolvida.

A posição conceitual sistêmica tem como base o Modelo Sistêmico da Criatividade criado por Milhal Csikszentmihalyi (1996 e 2014) e parte da premissa de que não é possível a manifestação da criatividade sem aval social. Para este autor, conceituar criatividade com base na personalidade ou somente defini-la a partir de algo, como “novo e útil”, não abrange a complexidade e o dinamismo do ato de criar. Um produto, ideia ou pensamento só é reconhecido como criativo quando exposto ao julgamento de outras pessoas, quando contextualizado social e culturalmente. Criatividade é fenômeno “em contexto”, definido e identificado a partir das interações humanas em grupos sociais (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

Nesse aspecto, para que se desenvolva a criatividade uma série de valores e ações devem ser transmitidos do campo social para o sujeito, que tem a possibilidade, a partir da perspectiva cultural, de dar significado e produzir algo novo. Contudo, essa produção deve estar validada culturalmente para que possa consequentemente gerar uma transformação cultural: “É mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p.1).

Em uma perspectiva sistêmica, a criatividade gera mudanças nas instâncias articuladas no processo criativo: o sujeito, seu núcleo social e seu meio cultural. No ambiente escolar, esse diálogo expressa a complexa inclusão da criatividade no qual os sujeitos influenciam o meio em que atuam, gerando culturas que são por elas influenciados.

Para a psicologia sócio-histórica, a criatividade é um fenômeno compreendido em relação com a imaginação, a brincadeira, os processos de significação, dentre outros marcos conceituais. Tem em Vygotsky uma base muito forte, mesmo que ele não tenha escrito sobre a criatividade especificamente, mas sim sobre a imaginação criativa. A partir de sua obra, o sujeito criativo passou a ter uma história desenvolvimental que o coloca no tempo e no espaço e lhe permite desenvolver a emergência da criatividade. Ao argumentar que o desenvolvimento psicológico humano acontece, inicialmente, intersubjetivamente para depois se tornar intrassubjetivo, Vygotsky (1990) transforma o desenvolvimento humano em processo social, em fenômeno não somente influenciado por esta dimensão, mas constituído por ela (NEVES-PEREIRA, 2018). Neste sentido, a criação transcende o processo individual, assim como na

perspectiva sistêmica o meio social no qual o sujeito está inserido incentiva e influencia a criatividade.

Em suma, Vygotsky propõe uma teoria desenvolvimental da criatividade na qual a imaginação criativa se desenvolve das brincadeiras da criança para uma função mental superior que pode ser conscientemente regulada pela fala interna. Esta concepção tem uma importante contribuição para o contexto educacional, pois as concepções de Vygotsky e outros autores colocam em diálogo as relações entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. As relações de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da criatividade, nesse sentido, devem entender a imaginação e a brincadeira como formas de desenvolver o processo criativo nos sujeitos (NEVES-PEREIRA, 2018).

Segundo Carla Rinaldi, brincar é o elemento essencial do ser humano; por meio da brincadeira as crianças confrontam a realidade em que atuam, e com liberdade, a decompõe e a recompõe e desenvolvem o pensamento criativo. “As crianças são investigadoras do significado e da significância, elas elaboram hipóteses, interpretações que dão significação e compartilham suas teorias sobre o que vivem para encontrar respostas. (RINALDI, 2006, p. 207).

Esta autora chama de” criatividade relacional “estas ações, onde entender, constitui elaborar uma interpretação que significa coisas e os eventos do mundo. Ao compartilhar suas teorias com outros bem como comunicá-la a criança desenvolve o seu pensamento criativo. Este conceito leva em consideração que a criatividade é relacional, e precisa de aprovação social para se tornar um bem compartilhado

No que se refere à abordagem da psicologia cultural da criatividade, entende-se como precedentes os processos de desenvolvimento desta nas ações cotidianas das pessoas, em contextos socioculturais, criando interesses originais, distintos que podemos chamar de criativos. Este processo não está centrado nos indivíduos, nas dinâmicas, nos espaços ou nos cenários socioculturais, mas difundido entre elas, a partir de movimentos interativos e dialógicos que dão origem ao ato criativo (GLAVEANU, 2014 e 2015).

A psicologia cultural da criatividade argumenta que todo ato criativo é, em sua origem, sociocultural; destaca a relevância de um espaço em que a criação tem origem e se desenvolve por meio de interações sociais dialógicas e busca compreender os processos que transformam elementos culturais simbólicos em produtos novos e originais, ou seja, em produtos criativos (GLAVEANU, 2014).

Dessa forma, distinguir a criatividade e os produtos criativos no sentido de valorar e reconhecê-los são elementos fundamentais para desenvolvê-la nos meios sociais e, no caso desta pesquisa, na escola. Um ambiente escolar marcado pela valorização da criatividade em

seu contexto transmite aos alunos e professores o valor que pensar e agir criativamente tem na sociedade e para o indivíduo. As ações cotidianas e as práticas pedagógicas que valorizam este pensar, além de desenvolver o potencial criativo dos sujeitos em relação, revelam e estimulam a criatividade.

De forma complementar às conceituações citadas, agrega-se a Teoria do Investimento em Criatividade, de Sternberg, o Modelo Componencial da Criatividade, de Amabile, que são aportes teóricos que contribuem para a conceituação de que à criatividade se atribui um conjunto de fatores que interagem de forma complexa, referentes tanto ao indivíduo quanto a variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente no qual está inserido (ALENCAR e FLEICH, 2003). A criatividade, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do criador, mas também influenciada por fatores ambientais nos quais o sujeito encontra-se inserido. A abordagem individual foi substituída por uma visão sistêmica do fenômeno criatividade.

No Modelo Componencial da Criatividade, de Amabile, a criatividade é definida por dados como originalidade e adequação da resposta, chamando a atenção para que a tarefa proposta tenha diversas soluções. No modelo proposto por Amabile (1983, apud ALENCAR, 2003 p.2), a autora enfatiza o papel da motivação e de fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. Neste modelo, são definidos três elementos que em conjunto produzem resultados criativos: habilidades de domínio específicos, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

Esta autora define como habilidades de domínio os elementos relativos a um saber específico adquiridos ou por meio de experiências ou formalmente. Em outras palavras, seria necessário ter conhecimento em uma determinada área para que se possa combiná-los e transformá-los a fim de que sejam transformados em contribuições criativas. Amabile (1989) cita o domínio de estratégias para a obtenção de novas ideias, estilos cognitivos e de trabalho e traços de personalidade como elementos que potencializam o desenvolvimento de processos criativos.

Ainda segundo Amabile, o estilo de trabalho criativo caracteriza-se como habilidade de concentração, foco, persistência frente às adversidades e habilidade para se desfazer de ideias improdutivas. Por estilos cognitivos entende-se a quebra de padrões de pensamento, entendimento complexo de situações, liberdade de julgamento para conceber novas ideias, flexibilidade, adaptação de conteúdo em contextos diversos, e armazenamento de ideias. O domínio de estratégias que beneficiam a produção de novas ideias está baseado em princípios

como: geração de hipóteses, utilização de analogias, brincadeiras com ideias e investigação de paradoxos.

Traços de personalidade como a autodisciplina, persistência, independência, tolerância por ambiguidades, automotivação e desejo de correr riscos favorecem a criatividade e podem ser desenvolvidos ao longo da vida. O elemento da motivação intrínseca é central na Teoria Componencial de Criatividade de Amabile, que entende que pode ser cultivada pelo ambiente social e caracterizada pelo envolvimento do sujeito com a proposta e ao sentimento de satisfação pessoal ao realizá-la. Motivação intrínseca, portanto, pode levar o indivíduo a procurar mais informações sobre determinada área e, posteriormente, desenvolver as suas habilidades de domínio, assim como estimular o indivíduo a se arriscar em novas ideias e romper com formas comuns de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento de novas estratégias criativas (HILL e AMABILE, 1993 apud ALENCAR e FLEICH, 2003).

Por outro lado, na Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg, o autor elenca atributos internos do indivíduo como recursos necessários para a expressão da criatividade e define o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores que se interrelacionam: 1) inteligência; 2) estilos intelectuais; 3) conhecimento; 4) personalidade; 5) motivação e 6) contexto ambiental.

Na Teoria do Investimento, Sternberg e Lubart (1991), além dos fatores citados, incluem-se elementos que foram ressaltados por outros autores já citados, tais como na abordagem sistêmica de Csikszentmihalyi (1988) que considera a criatividade como consequência de elementos pessoais, do domínio (área do conhecimento), do campo (especialistas) e de aspectos presentes no Modelo Componencial proposto por Amabile (1983), que descreve a criatividade como consequência da motivação e de habilidades relevantes de domínio. Para os teóricos Sternberg e Lubart (1991), esses elementos devem convergir para a produção criativa de forma interativa e não devem ser vistos isoladamente. A inteligência sem motivação não geraria produção criativa, ou mesmo o conhecimento sem a habilidade intelectual de aplicá-lo pode não ter efetividade, portanto esses fatores devem ser vistos em consonância para se alcançar uma produção criativa.

Todas estas contribuições teóricas da psicologia apontam para uma relação dialógica entre aspectos individuais e sociais na conjunção de fatores que necessitam estar em sinergia para que se possa desenvolver a criatividade. A motivação intrínseca, os estilos de pensamento e trabalho, o ambiente social propício, uma cultura que valorize a criatividade e o estímulo ao pensamento criativo são fatores presentes nessas concepções acerca da criatividade, e que são

norteadores para esta pesquisa que tem o ensino para a criatividade como foco para desenvolver o pensamento criativo.

Independentemente da abordagem elegida, na quase totalidade das teorias está incluído o pensamento divergente e criativo, que se afasta do ordinário, do comum e aceito, que conduz a uma ruptura com o passado, com o que já existe, implicando em uma modificação conceitual na qual a utilização da criatividade, independente da perspectiva, implica em quebra de padrões e paradigmas.

Autores como Guilford (1979) e Torrence (1974 e 1990) contribuem com o conceito de que a criatividade é formada por habilidades intelectuais, cognitivas e de personalidade ligadas umas às outras. Guilford distingue entre potencial criador e pensamento criativo. Para este autor, potencial criador seria o conjunto de habilidades, entre outros traços, que contribuem para o pensamento criativo caracterizado pela inovação e originalidade (ALENCAR e FLEICH, 2003, p.26) e, não necessariamente, carecem de um elemento concreto para se concebido. Nesse sentido, o pensamento criativo conta com habilidades mentais que caracterizam o pensamento divergente, como a fluência, a flexibilidade de pensamento, a originalidade, elaboração e sensibilidade para problemas.

A fluência é compreendida como habilidade de gerar inúmeras ideias em determinada área de atuação (ALENCAR e FLEICH, 2003). Para La Torre (2008), a fluência é a tradução educativa de um ensino ativo, no qual o sujeito não é somente ouvinte, pois responde, participa e pratica, e cita alguns exemplos que potencializam o desenvolvimento da fluência, como estimular o sujeito a dar o maior número de características a algum objeto, ou pensar no maior número de consequências que terminada situação pode ter, dentre muitas outras possibilidades. A fluência permite a associação de ideias e uma participação ativa do sujeito que se revelam aptidões fundamentais para os processos criativos.

A fluência de expressão virá em novas ideias para acomodar um sistema ou uma estrutura a outra organização de seus elementos. Frases, relatos, descrições, movimentos dinâmicos, dramatizações ou desenhos são diversas manifestações às quais a fluência de expressão pode dar lugar. (LA TORRE, 2008, p. 29).

Flexibilidade de pensamento, por sua vez, significa romper com um padrão de pensamento, visualizando a questão sob diferentes enfoques, convida à mudança de significado na interpretação e no uso de algo (ALENCAR e FLEICH, 2003). Sobre esta característica do pensamento criativo, Lubart (2007) afirma que a flexibilidade está envolvida com a criatividade porque reflete a mobilidade e a maleabilidade do pensamento. Na conceituação feita por La Torre (2008), a flexibilidade consiste em romper com as convenções, métodos ou estruturas

determinadas, substituindo-os por diferentes pontos de vista. Como exemplos de estímulos à flexibilidade de pensamento podemos propor que se pense nos diferentes usos de algum objeto, e quanto mais amplas as categorias que este objeto se encontra maior a flexibilidade do pensamento, ou, por exemplo, que por meio de imagens se construam diferentes versões de histórias. A flexibilidade pode auxiliar as pessoas a perceberem diferentes pontos de vista, observarem e analisarem as situações sob enfoques diversos, fato que contribui significativamente para o processo de aprendizagem de determinados conceitos. “Uma pessoa criativa muda facilmente sem tensão mental, de uma estrutura para outra, de uma dimensão de pensamento para outra” (LA TORRE, 2008, p.29).

No que se refere à originalidade, podemos dizer que produzem respostas pouco comuns e engenhosas para determinadas situações e está associada com a novidade e a inventividade (LA TORRE, 2008). Para Alencar (2003), se manifesta por meio de respostas incomuns e remotas, traço que se mostra extremamente subjetivo e bem difícil de se avaliar. Para Kneller (1978 apud ALENCAR, 2003), a originalidade é o mais amplo dos traços da criatividade, uma vez que abrange capacidades como a de produzir ideias raras, resolver problemas de maneiras incomuns, usar coisas ou situações de modo não costumeiro.

A presença de um pensamento original na sala de aula, por exemplo, por vezes pode interferir nas relações dos alunos com os professores, que nem sempre têm a flexibilidade em aceitar novas ideias. Alunos que têm ideias originais podem ser descritos como desobedientes ou mesmo indisciplinados. Estimular a originalidade deve ser uma tarefa intencional, na qual o professor pode tanto criar situações para desenvolvê-la como pode aproveitar situações que surjam no cotidiano para tal, no entanto deve ser desprovida de julgamento, tarefa difícil para a maioria dos professores.

A melhor maneira de potencializar a originalidade está na flexibilidade do educador em aceitar e estimular novas ideias que os alunos propõem, já que a criança tende instintivamente a criar e inovar desde que não seja freada (LA TORRE, 2008, p.30).

Outra característica presente no pensamento criativo é a elaboração que, para Alencar (2003), consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação, produtos ou esquemas, tendo seu papel nas produções criativas que evoluem de um esboço vago até uma estrutura organizada. Já para La Torre (2008), a elaboração permite imaginar pequenos passos que deverão ser dados para verificar um plano proposto, no qual a especificação de detalhes contribuirá com a ideia original. A elaboração se traduz na beleza dos detalhes presentes em uma obra, ideia, pensamento, gerando admiração e encanto do apreciador. Assim,

por meio da elaboração, o sujeito criativo é levado a pensar em formas e maneiras que desenvolvam com riquezas de detalhes a sua ideia.

A elaboração do pensamento pode ser expressa por diferentes formas, gráficas, orais e sensoriais, no entanto, se faz necessário que se seja estimulada pelos professores e que se crie tempo para a elaboração no cotidiano escolar.

A elaboração como uma das características do pensamento criativo também está associada à comunicação. Torrance (1969 apud LA TORRE, 2008, p. 31) caracteriza a comunicação como fator criativo e entende que somente pode ser qualificado como criativo aquele que, além de descobrir uma nova ideia, descobre também novos caminhos para comunicá-la. Nesse sentido, ao comunicar suas ideias, a criança tem a chance de elaborar seu pensamento que, aliado à construção e comprovação de hipóteses, potencializa seu processo de aprendizagem.

A criança altamente criativa sente impiedosa e incomum urgência em explorar e criar. Quando ela tem ideias ou as experimenta e modifica, sente necessidade de comunicar suas ideias e resultados dos seus experimentos. (TORRENCE, 1969 apud ALENCAR, 2003, p.30).

Outro traço do pensamento criativo é a sensibilidade para problemas que, segundo Alencar (2003), significa a habilidade de ver defeitos e deficiências em situações que não se percebem problemas, ou seja, muitas vezes questionar o óbvio, o que pode acontecer tanto com suas próprias ideias como com ideias alheias. Essa habilidade permite a criação de novas possibilidades na busca por soluções dos problemas encontrados. La Torre (2008) contribui com a ideia que podemos sensibilizar e conscientizar os sujeitos, que podemos melhorar tudo no sentido de não considerar o dado como definitivo. Essa característica do pensamento criativo auxilia o sujeito a detectar exceções à regra e a encontrar contradições no que escuta e lê. Sem dúvida, esta característica, assim como a originalidade, pode causar reações adversas na sala de aula, dependendo da atitude dos professores. Ela está relacionada a questionamentos que se são incitantes estão no caminho criativo. O tipo de proposta pedagógica, intervenção do professor e questionamentos poderão aumentar a sensibilidade dos alunos a problemas. “As perguntas tanto provenientes dos docentes, dos discentes ou dos textos, são o melhor termômetro da temperatura criativa” (LA TORRE, 2008, p.33).

Além das habilidades de pensamento divergente, as habilidades cognitivas relacionadas a conhecimentos específicos contribuem para a criatividade. Por exemplo, para se criar uma música, além da sensibilidade musical e originalidade, é necessário que se tenha conhecimento

específico de música. Portanto, adquirir conhecimento sobre determinado tema amplia a possibilidade de pensar criativamente sobre ele.

Torrence (1974), por sua vez, fortalece a crença que habilidades cognitivas contribuem para a criatividade. Para este autor, o pensamento criativo tem relação com a busca de soluções, formulação de suposições, formulação e comprovação de hipóteses.

Juntamente com todas as especificidades do pensamento criativo, podemos incluir também o estímulo à curiosidade, à tolerância a novos pensamentos e ideias, à liberdade e independência na criação e expressão, à persistência, à imaginação, dentre outras, porém, as mais recorrentes entre os autores estudados são as elencadas acima.

A utilização do termo criatividade nos mais diversos contextos emerge ora como uma competência ora como uma habilidade. Nesta pesquisa, a abordagem eleita será como “uma competência a ser desenvolvida”, levando à necessidade de conceituação do que se comprehende por competência.

Segundo Perrenoud (1999), os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, pois desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo. Competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades, informações para solucionar uma série de situações. Partindo da premissa na qual os seres humanos se desenvolvem por meio das relações que estabelecem com seu meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, de forma diversa, desenvolveria competências voltadas para solução de problemas.

Ilustrativamente, durante uma tempestade, quando se busca um abrigo seguro, são necessários alguns saberes: meteorológicos, localização espacial, análise de riscos, relacionamento de conhecimentos específicos etc. Nesse sentido, entendemos que uma competência tem uma amplitude de ações que nos permite uma intervenção pontual em situações diversas. Perrenoud (1999) esclarece a diferença entre habilidades e competências da seguinte forma: as competências são traduzidas em práticas adequadas a situações cotidianas que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida e do seu uso; habilidades seriam representadas por ações determinadas pelas competências de forma concreta. “A competência é um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Desenvolver competências será sempre uma tarefa importante para a vida em sociedade. Nesse sentido, a escola tem papel singular de contribuir para o desenvolvimento de

competências nos alunos e para a vida na sociedade. Por sua vez, a sociedade cobra cada vez mais da escola que prepare os seus alunos para vida.

Conforme Perrenoud (1999), o desenvolvimento metódico da abordagem de competências na escola não faz senão acentuar o que já vem sendo trabalhado de certa forma, por exemplo, desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento” além da assimilação dos conhecimentos. Nas suas palavras “a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e uma criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade” (PERRENOUD, 1999, p.15).

As experiências acumuladas na escola e fora dela garantem a articulação de recursos cognitivos que contribuem na formação de esquemas mentais que colaboram para a aquisição de competências que precisam ser assimiladas e internalizadas para se converterem em uma prática eficaz. “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação” (PERRENOUD, 1999, p.15).

Os autores Zabala e Arnau vão nessa mesma direção ao afirmar que a formação integral do indivíduo perpassa pelo desenvolvimento de competências, ou seja, de conhecimentos, habilidades e atitudes, e apontam para a necessidade de uma alternativa a modelos formativos que priorizem o saber teórico sobre o prático: “A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 36).

Portanto, podemos dizer que a criatividade é uma competência formada por um conjunto de habilidades cognitivas, de pensamento criativo e de personalidade. Possuir uma competência criativa implica em incluir a capacidade para imaginar soluções inovadoras e adequadas para as situações apresentadas ou mesmo criar algo novo utilizando conhecimentos específicos. Vale ressaltar que se trata de uma competência nata e que pode ser estimulada e desenvolvida nas pessoas nos mais diferentes ambientes, como o educacional e o organizacional.

Competência criativa pressupõe três elementos do comportamento humano: 1) habilidades cognitivas para processar informações 2) conhecimento sobre um domínio específico 3) um conjunto de atitudes e motivações para buscar alternativas, soluções e configurações para situações diversas (ALENCAR e FLEICH, 2003, p. 37).

Os autores contribuem com uma série de habilidades cognitivas e de pensamento criativo que compõe o conceito de criatividade, ou seja, desenvolver estas entre outras habilidades implica desenvolver esta competência. Ter a competência criativa desenvolvida pressupõe ter a possibilidade de ir além do que está posto, mas sempre dentro de uma escolha ponderável avaliada a partir de um pensamento crítico.

Entretanto o desenvolvimento da competência criativa não está relacionado exclusivamente com habilidades cognitivas ou de pensamento criativo, ela emerge também das relações intrapessoais, das interações dos sujeitos com o ambiente em que atuam, dos componentes atitudinais e comportamentais. O contexto sociocultural tem grande influência na forma com que a criatividade será expressa e desenvolvida.

A criatividade nesta pesquisa é entendida como competência que emerge do resultado da relação entre elementos individuais e ambientais, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos.

1.2 CRIATIVIDADE E A ESCOLA

Atualmente, a criatividade tem centralidade na educação. Os estudos, literaturas e pesquisas enfatizam sua relevância. Nesses termos, Santos (2015) afirma que hoje, talvez mais do que nunca, é o momento de se repensar a educação pelo viés da criatividade. Há um reconhecimento crescente de sua importância nos mais diversos setores da sociedade e, portanto, é fundamental repensar a educação em relação ao conteúdo e a forma com que vem sendo trabalhado, focado na memorização e reprodução do conhecimento (SANTOS, 2015, p. 35).

Como vimos anteriormente, diversos teóricos apontam para a influência do ambiente social na criatividade, na importância da validação dos produtos criativos, do reconhecimento da criatividade como valor e estímulo ao desenvolvimento.

O ambiente escolar não é reconhecido como um grande estimulador da criatividade, pois, por sua própria estruturação, não facilita espaços para a criação. Projetos pedagógicos rígidos, currículo estruturado por disciplinas, demandas docentes, entre muitos outros fatores, fazem com que o tema não tenha grande destaque no cotidiano escolar. Podemos enumerar uma série de motivos pelos quais a escola não é conhecida historicamente como uma grande desenvolvedora da criatividade. Mas a pergunta deveria ser outra: porque a escola deveria desenvolvê-la.

Refletindo sobre esta questão, podemos dizer que a escola é conhecida como uma instituição transmissora de conhecimentos e cultura, onde cada estudante passa longo tempo de sua vida e cria uma base de conhecimentos acerca de si e sobre o mundo. É na escola que aprendemos a conhecer a sociedade com suas regras, formas de conduta e valores, e que formamos as próximas gerações. Durante sua vida escolar, cada indivíduo tem à sua frente

diferentes possibilidades que auxiliam no desenvolvimento de competências, atitudes e na formação de sua identidade.

A educação como transmissora de cultura requer uma visão divergente a fim de cumprir seu papel emancipatório. Se desejamos uma sociedade de criadores e pensadores, na qual cada um tenha a liberdade para pensar criticamente, para inovar e gerar novas ideias, é necessário integrar a escola nessa missão. Para La Torre (2008, p.67), “Se uma parte da sociedade de nossos dias não assumiu em seus valores o poder divergente e criativo da mente, somente podemos cobrá-lo por meio da conscientização coletiva e de seu impulso e desenvolvimento nos meios educativos”

A educação deve desenvolver as potencialidades humanas, não somente potencialidades cognitivas e motoras, mas as potencialidades subjetivas do pensamento criativo. O meio escolar pode ter um papel decisivo no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos.

Entendendo que as potencialidades humanas se desenvolvem por meio de práticas e exercícios, o mesmo processo ocorre na escola. A criatividade deve ser inserida no conjunto de práticas desenvolvidas no cotidiano escolar para que seja apropriada pelos alunos e exercida na sua vida pessoal e coletiva. “Os períodos de atividades criativas requerem rotinas e responsabilidades cuidadosamente estabelecidas” (DARROW e ALLEN, 1965 apud LA TORRE, 2008, p.82).

De acordo com Csikszentmihalyi (1994), a criatividade não é um atributo individual, mas de sistemas sociais, enfatizando que são as condições sociais e culturais em interação com as potencialidades dos sujeitos que fazem emergir objetos e comportamentos criativos. A escola deve ser vista como o meio social e cultural propício para a criatividade e, para tanto, se faz necessário um clima de aceitação, reconhecimento, valoração dos produtos e ideias e pensamentos criativos, criando condições e espaço para liberdade e espontaneidade.

Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizarem a criatividade, não oferecerem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios senão intransponíveis. (STEIN, 1974 apud ALENCAR e FLEICH, 2003, p. 100).

O contexto cultural e social em que a criatividade está inserida tem importância fundamental para a forma como será valorizada e desenvolvida. As perspectivas que temos ao julgar um produto ou ideia criativa variam de cultura para cultura ao longo do tempo. A música sertaneja, por exemplo, considerada há dez anos como expressão da cultura do interior do país,

hoje popular, é conhecida por suas letras. Artistas contemporâneos veem beleza, poder e criatividade no grafitti considerado, não muito tempo atrás, marginal pelo público em geral.

Ao oportunizar a criatividade nas escolas, é importante que se considere os ambientes culturais da vida dos alunos, bem como se leve em consideração diversos valores sociais e culturais dos contextos em que a escola está inserida. Portanto, incorporar a criatividade na escola não é tarefa fácil, exige sensibilidade, inclusão, pré-disposição e quebra de paradigmas impostos pelo sistema escolar, como vamos observar mais adiante.

Segundo La Torre (2008), a atitude criativa comporta alguns hábitos, disposição e expressão que podem demorar muito para se consolidar e muito pouco para serem inibidos. Nesse sentido, a inclusão da criatividade na escola pode ser vista em dois extremos: estimulada e incluída nos programas escolares ou tolhida e inibida.

O ambiente escolar rico em valores culturais e sociais é o principal contexto no qual adquirimos conhecimento, habilidades intelectuais, e no qual se configuram diferentes aprendizagens. Este espaço de aprendizagem deveria, então, ser desenvolvido de modo que os alunos possam aprender a pensar criticamente e compreender o que lhes é ensinado. Mas questionamos se os alunos realmente aprendem na escola a ponto de incorporar e desenvolver o que aprendem. Este questionamento por si só daria uma excelente pesquisa, mas não é o propósito deste trabalho. Objetivamos pensar como os educadores suscitam efetivamente o que desejam ensinar, e como estão sendo ensinados os conteúdos escolares.

As habilidades, citadas anteriormente, que apoiam a criatividade e o pensamento criativo, como a resolução de problemas, a exploração de múltiplas opções e os questionamentos sobre o que se aprende, ampliam a profundidade de compreensão. Portanto, para que os alunos aprendam efetivamente e compreendam os que lhes é ensinado se faz relevante o desenvolvimento das habilidades criativas no ambiente escolar. O que a escola propõe como objetivos de aprendizagem e ensino a serem alcançados pode tanto favorecer como inibir o desenvolvimento da criatividade nesse contexto, pois tanto fatores individuais como sociais têm impacto significativo na produção criativa do sujeito e da sociedade.

O pesquisador Howard Gardner é um dos integrantes da equipe de pesquisa de Harvard, do intitulado Project Zero. Este projeto reuniu o resultado de pesquisas cognitivas nos últimos 20-30 anos que demonstram que os alunos não entendem o que lhes é ensinado, no sentido mais básico do termo, ou seja, eles não têm a capacidade de adequar o conhecimento aprendido em um ambiente e aplicá-lo apropriadamente em outro. Nos estudos relatados neste projeto, descobriu-se que mesmo os alunos que se destacavam nas melhores escolas tinham dificuldade de compreensão e adaptação do que aprenderam em contextos diversos. Segundo o

pesquisador, os alunos desenvolvem a compreensão aplicando o conteúdo de diversas maneiras e em vários ambientes, agindo de maneira flexível com o que sabem (PROJECT ZERO, 2021).

Portanto, quando pedimos aos alunos que empreguem o conteúdo de diversas maneiras para pensar e criar com o que sabem, não apenas temos um vislumbre de seu nível de compreensão, mas também o desenvolvemos. As aplicações criativas do conteúdo que aprendemos na escola estão entre as ferramentas mais poderosas dos professores na construção da compreensão dos alunos.

Nas teorias de aprendizagem, a partir de uma perspectiva behaviorista, o aprendiz era tido como um receptor passivo de estímulos – motivado por estímulos externos dirigidos, assim o aprendiz aprendia. Uma visão do sujeito como um absorvedor passivo de estímulos parece ter pouco em comum com os processos ou objetivos da criatividade. Não obstante, ao falarmos em aprendizagem contemporânea, sabemos que a aprendizagem humana é um processo mais complexo e construtivo do que se pensava anteriormente. A aprendizagem como um processo construtivo implica que os alunos construam seu próprio conhecimento, que sejam protagonistas do seu processo de aprender e que estejam implicados diretamente nele. As aprendizagens precisam ser relevantes para que tenham sentido para o estudante.

Assim sendo, as habilidades do pensamento criativo citadas sob esta perspectiva (fluência, flexibilidade, originalidade e questionamentos) podem estimular e desenvolver a aprendizagem com sentido e significado para o estudante, de forma que possa adequá-la e utilizá-la em contextos diversos.

Segundo Angel Perez Gomes (2001), a aprendizagem para ser relevante provoca a transcendência da situação concreta de aprendizagem, seus efeitos provocam a reconstrução de esquemas básicos do pensamento do indivíduo, os conteúdos são adquiridos e condicionados aos contextos em que ocorrem a aprendizagem, produção, utilização e reprodução dos conhecimentos.

A escola é definida como o contexto de reprodução do conhecimento, mas, pedagogicamente, é possível romper com o caráter acadêmico do contexto escolar e fazer da escola um espaço de vivência cultural, no qual conteúdos são reproduzidos e a cultura é transformada, criticada e experimentada.

A finalidade educativa da escola que se propõe provocar a aprendizagem relevante e a reconstrução da cultura experiencial de cada estudante requer, isto sim, a integração do conhecimento, criando um novo espaço ecológico não de aprendizagem artificial, mas de vivência e criação cultural. (PEREZ GOMES, 2001, p. 273).

Nesse ambiente referido por Perez Gomes, emerge a importância do pensamento criativo para o sujeito, quer no sentido da criação de algo novo, quer na solução de um problema, no exercício do pensar, na produção e expressão de ideias. O pensar criativo é algo que todos já temos em potencial, porém, é necessário que seja estimulado e ensinado para que possa atingir sua magnitude. A escola como espaço de aprendizagens, construção de conhecimento e interações sociais e intelectuais, pode ser um ambiente potencializador ou bloqueador para um pensamento e uma ação criativa, pois a relação da escola com a criatividade é um tanto contraditória e ambígua. A educação contribui para a vida em sociedade e seu papel implica no desenvolvimento das competências do pensar, da liberdade, da autonomia e do pensamento crítico, portanto, a relevância da criatividade na mesma deveria ser fundamental. No entanto, não é isso que ocorre na prática, pois o ambiente escolar nem sempre é estimulador do pensamento criativo ou legitima esse pensar.

A articulação entre a criatividade e os conteúdos a serem desenvolvidos na escola, não necessariamente se mostra visível no currículo escolar, e as razões podem ser variadas. Os desafios para manter ou incluir a criatividade como um objetivo curricular a ser desenvolvido podem ser maiores do que aqueles colocados para desenvolver outras competências no currículo. O desenvolvimento dessa competência inclui que novas ideias sejam recebidas com incentivo e apoio; que a incerteza seja tolerada e que haja o encorajamento a se correr riscos. São ações que entram em confronto com uma prática baseada em respostas corretas, avaliações padronizadas e com o clima de competitividade que vem sendo estimulado na educação. O caráter subjetivo da criatividade e a dificuldade de mesurar os processos e produtos criativos é um outro aspecto a ser considerado na ausência da criatividade no currículo (CRAFT, 2001).

Como vimos acima, criatividade não tem presença expressiva na escola e isto pode ocorrer pelos fatores citados anteriormente. Uma outra hipótese que levanto, com relação à presença tímida da criatividade no ambiente escolar, parte da premissa de que criatividade com seu caráter aberto, incerto e imprevisível seja uma “ameaça” à forma como a escola é estruturada.

Um aluno criativo é um aluno que questiona, pensa fora da norma, estabelece relações entre os saberes, cria produtos e ideias desconhecidas que nem sempre se enquadram no sistema. Estes comportamentos por parte dos estudantes, podem vir a ser considerados ameaçadores em uma estrutura na qual o controle e as normas prevalecem. (RINALDI, 2006, p. 214).

As relações entre professores e alunos no sistema vigente não foram estabelecidas de forma que os docentes estejam preparados para lidar com as incertezas que o surgimento de

ideias, pensamentos ou produtos novos pode provocar. Além do mais há uma relação dialógica entre a criatividade e a escuta, que envolve escutar o que se pensa e como se pensa. Como afirma Rinaldi (2006), escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros. A habilidade da escuta é recíproca e torna possível o diálogo e a comunicação.

A formação docente foi baseada em uma relação hierárquica de saberes, e uma prática voltada ao desenvolvimento da criatividade, no qual o incerto é parte da equação, pode levar a um desequilíbrio de um ambiente baseado no controle.

Com as crescentes demandas sociais da inserção da criatividade e novas formas de conceber a educação, é imperativo dar espaço à criatividade na escola, com a finalidade de preparar seres humanos criativos, independentes, capazes de um pensamento emancipatório. Nessa direção emerge a necessidade de romper com o paradigma tradicional e com todas as características que fazem parte de sua estrutura, possibilitando, assim, que novas formas de ensino e aprendizagem sejam vivenciadas na escola e principalmente que a criatividade seja estimulada, vivenciada e valorizada. “A criatividade não ocorre ao acaso, senão profundamente influenciada por fatores ambientais, considerando os momentos de criação como resultados de complexas circunstâncias sociais”. (ALENCAR e FLEICH, 2003, p. 98).

O meio escolar oferece recursos que, se bem aproveitados, podem contribuir para o desenvolvimento criativo, já que o meio educativo é um potencial desenvolvedor da criatividade. Essa tarefa, porém, é de difícil realização, pois o meio escolar não está configurado para desenvolver a criatividade, apesar de ser pressionado a fazê-lo por conta de uma demanda social relacionada à prospecção para o futuro. De nada adianta inserir a criatividade nos currículos escolares sem antes olhar com criticidade para os recursos disponíveis nesse ambiente que contribuem para os estímulos ou inibição dessa competência.

A atitude criativa comporta alguns hábitos, disposição e expressão que podem demorar muito para se consolidar e muito pouco para serem inibidos. Neste sentido, a inclusão da criatividade na escola deve ser vista em dois extremos, por um lado pode ser estimulada, incluída nos programas escolares ou pode ser tolhida e inibida. (LA TORRE, 2008, p.68).

A escola, como a conhecemos, não é reconhecida como grande estimuladora da criatividade, pelo contrário, em grande parte, inibe os processos criativos dos alunos. Isto pode ocorrer de forma declarada ou velada, nas ações cotidianas, nos fazeres ordinários, nas relações entre professores e alunos, na forma com que são concebidas as culturas escolares. As ações geram interpretações e comunicam valores. Transformam-se em saberes, expressando a

percepção dos alunos sobre seu comportamento, sua forma de pensar e agir, dando pistas sobre o que é aceito e valorizado naquela cultura.

Bernard Charlot, no livro intitulado “Das relações com os saberes: elementos de uma teoria” (CHARLOT, 2000), afirma que as relações que estabelecemos com os saberes influenciam a formação da nossa identidade. Reprimir determinadas práticas e pensamentos criativos na escola revelam para os alunos como deve ou não se comportar e pensar. A falta de estímulo e valorização da imaginação, a desaprovação à quem diverge da norma e a falta de aceitação pelo grupo de ideias que fogem do “correto” podem influenciar na forma com que nos enxergamos como seres criativos.

Nem sempre o desenvolvimento do potencial criativo é reconhecido como necessário pelos professores e o cotidiano escolar apresenta inúmeras limitações na criação de um ambiente favorável à criatividade. As rotinas escolares se configuraram como um desses fatores. As notas, o ambiente competitivo, punições, valorização dos resultados e não dos processos, controle constante, excesso de normas e regras e o imediatismo das respostas, são alguns exemplos de elementos que dificultam a criação de um ambiente criativo na escola. Torrance (1974) apresenta algumas consequências que a limitação da criatividade pode gerar nos alunos, como: inibições de aprendizagem, comportamento conformista, problemas comportamentais e a falta de interesse na aprendizagem.

Nesse contexto, quais seriam os estimuladores da criatividade em um ambiente escolar? Valorização de atitudes originais e criativas por parte dos professores, cultura escolar aberta à criatividade, experiências diversificadas, convite à imaginação, estímulo à curiosidade, flexibilidade do pensamento e questionamento, entre muitos outros exemplos.

Entendendo a escola como um lugar na qual a criatividade pode aflorar e desenvolver-se, este estudo está direcionado ao professor, mediador do processo de desenvolvimento da criança, propulsor e realizador de propostas que desenvolvem habilidades e competências. Em especial, dirige-se ao professor polivalente, que é o responsável não apenas pelos conhecimentos pedagógicos a serem estudados, mas, primordialmente, pela forma como isto ocorre.

O compromisso social dos educadores de hoje será cobrado amanhã, quando a futura sociedade tiver adquirido consciência desse direito universal e inalienável ao desenvolvimento da criatividade como fator fundamental de melhoria individual e coletiva. Em um futuro próximo, a sociedade terá, no tocante a criatividade, a mesma consciência que tem hoje em dia sobre a universalidade da educação. Dito com os termos do enunciado: a educação da criatividade será uma exigência social. (LA TORRE, 2008, p. 22).

A criatividade na sala de aula consiste em um trabalho extremamente desafiador. O professor, peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, pode influenciar positivamente ou negativamente, estimulando ou bloqueando o pensamento criativo dos alunos. Nesse sentido, chama-se a atenção para a importância da sua prática pedagógica em relação aos aspectos facilitadores e inibidores da criatividade em sala de aula. As práticas que revelam e dão indícios sobre quais aspectos podem contribuir ou limitar, desafiar ou inibir a criatividade.

O trabalho docente fundamental no processo de desenvolvimento da criatividade é valorizar o potencial criativo dos alunos, bem como as manifestações divergentes. Esta não é tarefa fácil já que os professores normalmente recompensam as respostas esperadas ou que vão de encontro à norma. Segundo Darrow e Allen: “Uma boa parte da responsabilidade pela promoção do pensamento e pela produção criativa que as crianças experimentam na escola está no professor”. (DARROW e ALLEN, 1965 apud LA TORRE, 2008, p. 82).

Tal fato é percebido na prática de transmissão e reprodução do conhecimento e na postura controladora do professor em sala de aula, o que frequentemente facilita a vida do aluno, entregando tudo pronto e explicado, limitando a possibilidade de questionamentos por parte deles no processo de busca de respostas. Nessa perspectiva, Perez Gomes (2001) diz que cabe ao docente abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, obsoleta para a educação dos futuros cidadãos.

Alinhado com essas ideias, La Torre (2008) enfatiza que talvez estejamos condicionando os estudantes a ter tudo tão organizado e explicado, que com essa postura podemos ofuscar a criatividade deles. “Naturalmente cada idade requer determinadas ajudas, porém, a melhor de todas é não lhe dar as coisas prontas, nem soluções já adotadas, mas sim permitir-lhes acreditar que foram eles que encontraram a solução ou descobriram o que estavam procurando”. (LA TORRE, 2008, p.36).

A prática expositiva que pouco envolve o sujeito que espera por respostas “corretas” e que não dá espaço para a busca, pesquisa, criação e elaboração, que se concretiza em ações que limitam e desconsideram a capacidade criadora, precisa ser substituída por práticas que caminhem em direção contrária. Conforme Torrance (1970 apud ALENCAR, 2001, p.70), o professor propiciador do desenvolvimento da criatividade caracteriza-se como aquele que respeita os questionamentos e ideias dos alunos, faz perguntas provocativas, reconhece as ideias originais e ajuda o sujeito a se conscientizar do valor de seu potencial criativo.

Ao incentivar a expressão e a comunicação acerca do que se pensa sobre determinado tema, o intercâmbio e expressão de ideias e, ao criar propostas que incentivem a fluência, flexibilidade e originalidade, o professor pode contribuir de forma significativa para o

desenvolvimento do potencial criativo de seus alunos. No entanto, essas não podem ser meras atitudes esporádicas. Em um planejamento a longo prazo, cabe ao professor elaborar propostas e intervenções que gerem o desenvolvimento de atributos relacionados ao pensamento criativo. Importante, também, que o professor dê voz à imaginação, à fantasia e à possibilidade de diferentes associações para que os alunos sintam que podem ir além, que têm liberdade de pensamento e de criação. Esses são elementos constitutivos da aprendizagem criativa que podem mudar a forma com que o pensamento do aluno é desenvolvido.

Segundo Martinez, o valor da imaginação e da criatividade na aprendizagem enfatiza que a imaginação é constitutiva da aprendizagem criativa e pode se expressar de duas formas:

- a) veiculada a produção e geração de ideias próprias e novas, que transcendem o que está posto;
- b) como elemento funcional da personalidade em que não apenas participa das configurações criativas relacionadas à aprendizagem criativa, mas se expressa no seu funcionamento subjetivo.

A imaginação constitui condição da aprendizagem criativa assim como Vygotsky, reconhecemos as possibilidades da criança em realizar produções que extrapolam o campo concreto de suas experiências. (MUNIZ e MARTÍNEZ, 2019, p.52).

Para Torrance (1969), alguns traços caracterizam um professor criativo, como a promoção da aprendizagem por meio da investigação, estímulo a processos intelectuais criativos e a autodisciplina. Segundo este autor, um professor criativo promove flexibilidade intelectual, induz a autoavaliação do próprio rendimento, busca não julgar, promove perguntas divergentes, é democrático, ajuda o sujeito a ter mais sensibilidade e a superar fracassos. Assim como Martinez aponta para importância da fantasia e da imaginação, elementos que também devem estar legitimados e presentes na vida do professor.

Reafirmo que o professor é peça chave no desenvolvimento da criatividade, mas para isso é fundamental uma formação adequada, na qual além de aprender métodos, técnicas e estratégias, o docente compreenda as implicações que suas atitudes promovem no desenvolvimento criativo dos alunos. O docente, contudo, não pode nem deve ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso de uma educação para a criatividade. Como veremos mais adiante, a cultura escolar da instituição onde leciona, o capital cultural do docente, sua relação com a criatividade e seu potencial criativo são tão importantes como a postura do professor em relação à criatividade. Portanto, por mais que nesta pesquisa esteja enfatizado o papel do professor no ensino para a criatividade, muitos são os fatores, além da ação docente, que devem convergir para que o seu ensino seja realmente efetivo.

1.3 O ENSINO PARA A CRIATIVIDADE

A criatividade permite o pensamento crítico, a produção de novas ideias, a inovação e traz satisfação pessoal. No ato criativo, a pessoa está inteiramente envolvida. O indivíduo deve se ver como alguém que tem potencial e com uma atitude inovadora perante o seu futuro. No entanto, para que todos tenham acesso a esse potencial, o mesmo precisa ser desenvolvido.

Em síntese, reforçaríamos a tripla relação estabelecida ao princípio, afirmando que a criatividade pode e deve ser desenvolvida; que o processo educativo e o meio social a influenciam muito; que esse desenvolvimento estará condicionado pelos limites individuais e evolutivos, e que o próprio desenvolvimento da criatividade favorecerá a evolução psicológica da personalidade, enriquecendo-a e levando-a a viver as fases evolutivas de maneira a favorecer uma autorrealização (NOVAES, 1973 apud LA TORRE, 2008, p.108).

O termo utilizado nesta pesquisa para o estímulo à competência criativa é o ensino para a criatividade. Relevante, portanto, a compreensão do que se entende por ensino nesta pesquisa. O conceito de ensino possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabem numa definição capaz de nos mostrar a essência ou o significado de ensinar. A palavra “ensino” pode nos remeter a estabelecer uma relação com o ato de ensinar como sendo somente a transmissão de conhecimentos e conteúdo, entretanto, o conceito de ensino aqui abordado baseia-se na ideia de uma tríade entre o ato de ensinar, a pessoa ou alguém a quem se ensina e o que ou algo que se está a ensinar. Uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, desperta interesses e ensina a alguém alguma coisa ou mesmo a estimula a pensar de outras formas. Nesse sentido, o ensino para a criatividade aponta, por meio de uma metodologia que envolve técnicas, métodos e estratégias para o desenvolvimento criativo, buscando ensinar aos alunos ferramentas para atingir seu potencial.

Segundo La Torre, qualquer pessoa pode ter a capacidade de criar, contudo nem todas as pessoas se manifestam igualmente nesse sentido, pois a falta de prática faz com que cresçam pré-disposições contrárias, como racionalização, a lógica, rigor e intransigência. As técnicas e os métodos para desenvolver a criatividade ajudam a “desenferrujar” e a “impulsionar” um comportamento criativo, estímulos que podem quebrar padrões inibitórios, freios culturais, sociais e individuais. A atividade criativa inclui capacidades a serem aprendidas e desenvolvidas (LA TORRE, 2008, p. 22).

No ambiente escolar, desenvolver essa capacidade inclui uma prática que conte cole o desenvolvimento dessa competência. Para tanto, um ensino que seja intencionalmente voltado para esse fim, integrado às práticas pedagógicas que desenvolvam conteúdos e procedimentos.

O ensino para a criatividade se revela nas ações cotidianas, nas intenções educativas e formativas que levam em consideração, dentre objetivos específicos de ensino, o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos de forma integrada aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, não se faz emergente um espaço “extraordinário” para o desenvolvimento da criatividade e sim uma prática voltada para esse fim, de forma consciente e intencional.

Destacar a dimensão da criatividade na educação implica em promover principalmente atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a inventividade, a expressão individual, a curiosidade e a sensibilidade frente a problemas, a receptividade no tocante a novas ideias, a percepção e a autodireção. (LA TORRE, 2008, p. 28).

Sem dúvidas, é um desafio estimular o extraordinário dentro do ordinário, por inúmeras razões, como a concepção de criatividade dos atores envolvidos, uma rotina focada em tarefas e resultados, a falta de preparo do professor, bem como a legitimação da escola para essa questão. Um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento criativo e, consequentemente, da criatividade, valida e reconhece e abre espaço para o extraordinário em uma rotina cotidiana. Segundo Jeffrey e Craft (2004), o que é distinto, porém, sobre o discurso atual sobre criatividade, é seu foco no comum, ao invés do extraordinário; o pressuposto é que a pessoa comum pode ser criativa.

Esta pesquisa foca o ensino para a criatividade, que estimula, valida e desenvolve o pensamento, atitudes e produtos criativos, por meio de intervenções e elaborações de propostas que estejam articuladas com objetivos pedagógicos do currículo. Esse ensino não é reconhecido nos meios educativos como sendo um objetivo de aprendizagem, no entanto, pelas razões salientadas ao longo deste capítulo, é possível reconhecer os benefícios que esse tipo de ensino tem nos estudantes.

Ao falarmos em ensino para a criatividade, de forma recorrente esse conceito é confundido nas instituições escolares com o conceito de ensino criativo. Segundo Jeffrey e Craft (2004), o ensino criativo é definido como uso de abordagens imaginativas para tornar o aprendizado mais interessante e eficaz. Já o ensino para a criatividade é definido como formas de ensino que se destinam a desenvolver o pensamento ou o comportamento criativo dos jovens.

Um ensino criativo é um componente chave para o desenvolvimento da criatividade nos alunos, porém, por si só, não garante que eles desenvolvam seu próprio potencial criativo. O ensino criativo está pautado nos professores que de forma criativa elaboraram suas aulas e utilizam diferentes estratégias para que os alunos aprendam de forma diversificada os conteúdos do currículo. Já o ensino para a criatividade pressupõe um conjunto de métodos, técnicas e

estratégias que em conjunção com fatores como ambiente criativo, exposição a materiais convidativos e professores comprometidos com esse tipo de ensino, estimulam o pensamento criativo dos alunos.

No que se refere à escola, cabe aos educadores prezar para que os alunos sejam estimulados, vivam em um ambiente propício à criatividade, atuem como criadores, dando condições para que possam atingir seu potencial criador de forma orgânica, de dentro para fora. Ensinar criativamente em um ambiente estimulante contribui para o pensamento criativo, porém, para um pensar com criatividade, se faz relevante estratégias, técnicas e métodos que instrumentalizam o indivíduo para desenvolver um pensamento, comportamento e uma prática criativa. Além disso, um ambiente no qual haja tempo, legitimidade e lugar para o erro, potencializa esse pensamento. Com este objetivo, um planejamento intencional, com aplicação de métodos e técnicas que estimulem uma prática criativa, tende a potencializar a criatividade nas crianças.

“Essa capacidade, se não for adequadamente estimulada no período escolar, decrescerá até ficar praticamente enfraquecida” (ANDERSON, 1959 apud LA TORRE, 2008, p.21). O ambiente, a legitimidade, a possibilidade do pensar divergente, além dos recursos acima citados, são fatores que, estando em equilíbrio, possibilitam o desenvolvimento de processos criativos. Parto do pensamento que essa competência deva ser estimulada na escola, assim como fora dela. Nesse sentido, o professor é imprescindível nesse processo, pois está em suas mãos planejar, desenvolver, encorajar e estimular a criatividade dos seus alunos. Para tanto, é necessário que o professor tenha o conhecimento adequado, preparo, predisposição e legitimidade para que a criatividade possa ser desenvolvida nas crianças.

La Torre (2008) utiliza o termo “criático” para se referir a uma didática que promove a criatividade. Criática seria um conjunto de métodos, estratégias e técnicas que desenvolvem uma aptidão criativa. Na perspectiva do ensino para o desenvolvimento da criatividade, o que se entende por método são procedimentos mentais que produzem ideias ou solucionam problemas.

Paralelamente, as técnicas são passos sistemáticos que permitem chegar a um produto por meio de um processo criativo, ou seja, são procedimentos seguidos pelos criadores. As estratégias, por sua vez, são planos preparados para enfrentar dificuldades durante o processo criativo.

Segundo Alencar (2003), esses conhecimentos, atitudes e estratégias não são somente características individuais, mas elementos que podem ser ensinados e aprendidos, que se

desenvolvem por uma prática e ação criativa. É de fundamental importância o ambiente sociocultural que contribui para o desenvolvimento e expressão da criatividade.

Como vimos anteriormente, a criatividade é nata, pode ser desenvolvida e está atrelada a uma perspectiva psicológica que evolui junto com o ser humano, no entanto, sua subjetividade é um dos dificultadores para reconhecê-la e medi-la, pois, muitas vezes, excede os limites conhecidos. Todos temos o potencial criativo, no entanto pode estar um tanto atrofiado por não ter sido estimulado e desenvolvido; determinadas aptidões que envolvem a lógica, a obtenção de resultados ou mesmo a racionalização, podem ter dominância. O pensar criativo envolve uma prática que pode estimular e ajudar a quebrar determinadas barreiras que inibem esse tipo de pensamento. “O que realmente foi mais ou menos provado é que a capacidade criadora pode ser muito desenvolvida por meio do ensino e prática” (ALLEN, 1967 apud LA TORRE, 2003, p.108).

Nessa perspectiva, como seria possível ensinar algo tão amplo e subjetivo? Na realidade, o conceito de ensino para a criatividade é o ensino de métodos, técnicas e estratégias que desenvolvem o pensar criativo. Pode parecer incoerente caracterizar o ensino da criatividade por meio de métodos, técnicas e estratégias, já que a criatividade é produzida por uma liberdade de associações, no entanto, o pensar é uma forma mental formativa que adquirimos e desenvolvemos ao longo da vida. Obviamente que apenas métodos e técnicas não garantem que sejamos criativos, porém um comportamento de “imitação” que nos ajuda a ter recursos para resolver problemas, ter configurações de estruturas pensantes nos propiciam ferramentas para desenvolver nosso pensar criativo. Ser criativo predispõe à criação de novas ideias, no entanto, como afirma Crawford (1967 apud LA TORRE, 2008, p. 153), as ideias surgem quando encadeadas com outras ideias que foram adaptadas, transferindo qualidades de umas para outras.

[...] sem elas a criatividade estaria relegada a inventores profissionais, as técnicas permitem aqueles que não reúnem as condições excepcionais dos inventores, ou seja, quase todo mundo, chegar a ser criador. Em outras palavras, são frutos da observação do procedimento seguido pelos criadores. (LA TORRE, 2003, p. 109).

Nesse contexto, uma sala de aula enriquecida de estratégias, métodos e técnicas pode favorecer o ensino para a criatividade. Trata-se de uma prática que leva em consideração o desenvolvimento desse pensar, que esteja inserida nas propostas de atividades cotidianas, involucrada em um currículo que tenha, além do desenvolvimento de conteúdo, foco no desenvolvimento de competências. São propostas que desenvolvam habilidades que estimulam

o pensar criativo que darão subsídios para a expressão da criatividade em diferentes contextos experimentados pelos alunos.

A prática pedagógica para o desenvolvimento da criatividade tem no processo de ensino e aprendizagem um terreno fértil, que possibilita a criação de um ambiente escolar propenso à criatividade, que se revelam tanto na expressão criativa de alunos como dos professores. A solução inovadora de problemas, a capacidade de problematizar os conteúdos, as perguntas interessantes, o estabelecimento de relações, a elaboração própria do conhecimento e a curiosidade, são alguns desses aspectos contidos na expressão da criatividade na escola, impulsionados no processo de aprender.

Como dito antes, os professores são os propulsores das propostas, os atores que estimulam, incentivam e criam situações para que esse desenvolvimento seja possível. No que se refere aos alunos, as habilidades cognitivas, afetivas, seus interesses e estilos de aprender devem ser considerados pelos professores na elaboração e execução do trabalho pedagógico. Ao docente cabe identificar e valorizar as potencialidades pessoais do aluno, suas motivações, suas capacidades cognitivas, flexibilidade de pensamento e potencial criador, levando em conta suas concepções e proposições.

Portanto, uma prática pautada no desenvolvimento da criatividade inclui professores capazes de adequar suas práticas adaptando-as a diferentes contextos, que criem situações provocativas que estimulem a criação, o pensamento livre, que valorize a originalidade, a busca do conhecimento, por meio do olhar investigativo.

Saliento que, nesta pesquisa, o entendimento sobre o ensino para a criatividade não é a crença de ensinar alguém a ser criativo, pois, como dito antes, todos os indivíduos já têm esse potencial e podem, independentemente do meio social e cultural em que vivem, desenvolver sua criatividade. A perspectiva aqui abordada foca no ensino para a criatividade como proposta de ação que adiciona recursos e estímulos ao repertório dos alunos e à mobilização de saberes, o que acredito, possibilita o desenvolvimento do seu potencial. Não se pretende aqui ter um plano de ação seguido como receitas prontas ou projetos pré-concebidos, mas sim uma conjunção de fatores que, quando estimulados, praticados e articulados, promovam esse desenvolvimento.

Esta pesquisa tem no ensino para a criatividade uma proposta de ação, processo não linear, que revela a influência de pensamentos, valores, atitudes e posturas na transformação do indivíduo e do meio. A proposta de ensino para a criatividade tem base no desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes, razão para uma breve descrição das habilidades que compõem a competência criativa.

A criatividade é vista como um conjunto de habilidades que, quando desenvolvidas, nos tornam competentes criativos. Essas habilidades mentais são a base para estratégias de desenvolvimento do pensamento criativo que acredito devam ser desenvolvidas na escola em seu cotidiano, nas propostas de atividades que envolvem aquisição de conhecimento. São elas: a fluência – habilidade do sujeito em gerar inúmeras ideias em sua área de atuação; a flexibilidade – consiste em romper com o padrão de pensamento atribuindo novos significados na interpretação ou uso de algo; a originalidade – caracteriza-se pela habilidade de dar respostas incomuns e inusitadas; a elaboração – facilidade em agregar uma riqueza de detalhes a uma informação, produto ou ideia; a sensibilidade para problemas – habilidade de enxergar deficiências, entraves, em situações em que geralmente não se percebe problemas, habilidade que é acompanhada por inúmeros questionamentos. Essas habilidades devem ser desenvolvidas na escola na sua potencialidade para que a competência da criatividade seja conquistada.

Para tal tarefa, o engajamento dos professores em desenvolver uma prática que estimule o pensamento criativo vai além da aplicação de uma técnica calcada em uma prática racional e objetiva e sim em instrumentalizar o sujeito para desenvolver um pensamento crítico e emancipatório, a partir de uma prática estimulante, motivadora e inclusiva, promotora do processo de construção do conhecimento, reconstrução e modificação do pensamento dos alunos. O ensino para a criatividade parte do princípio de que o cotidiano da sala de aula proporciona elementos para o docente, por meio de ações educativas, que possibilitem múltiplas articulações do pensar e do fazer.

Denise Fleich (2001, p.57) sugere algumas estratégias para que o professor possa desenvolver o potencial criativo dos alunos. Segundo a autora, o feedback aos alunos é de extrema importância para se envolverem em seu próprio processo de aprender, bem como para construir parâmetros sobre si mesmos. Relacionar os objetivos do conteúdo à experiência dos alunos, variar as estratégias e propostas de atividades, bem como a estrutura da avaliação, são alguns exemplos de estratégias que permitem ensinar para a criatividade.

Dar visibilidade à produção dos alunos, é uma outra sugestão, que torna público e transmite ao coletivo a originalidade das produções e ideias, bem como valoriza a criatividade. Orientar e desafiar os alunos a buscarem informações adicionais sobre tópicos de seu interesse, coloca nas mãos dos alunos o protagonismo do seu processo de aprendizagem, bem como possibilita o reconhecimento de suas potencialidades e interesses.

No que se refere a propostas de atividades, a mesma autora sugere que elas incluam análises críticas de um acontecimento ou situação, o que permite a amplitude de olhar para uma mesma coisa, e amplia a flexibilidade de pensamento. Nesse mesmo sentido, estimular o sujeito a

formular questões geradoras de múltiplas hipóteses permite o desenvolvimento dessa mesma habilidade, assim como explorar consequências geradas por acontecimentos que poderão ocorrer no futuro.

Muitos foram os autores que apresentaram métodos, técnica e estratégias para desenvolver a criatividade, como, Kirst, Diekmeyer, (1973), Kaufman (2016), entre outros. Cada um elegeu uma forma diferente de classificá-los, alguns preferiram criar uma gama de exercícios de criatividade relacionados a fatores criativos, como fluência, originalidade, análise, produção, flexibilidade. Já Kaufmann, Fustier e Drevet (1973) classificaram os métodos em intuitivos, analíticos e combinatórios.

M. Fustier (1975) agrupou os métodos em três categorias: métodos analógicos, antitéticos e aleatórios, e foram a base para o autor Saturnino de La Torre criar seu conceito de criática. La Torre (2008) utiliza o termo criática para se referir a uma didática que promove a criatividade. Criática é um conjunto de métodos, estratégias e técnicas que desenvolvem uma aptidão criativa.

Os métodos analíticos, antitético e aleatório contribuem com diferentes técnicas e aplicações que podem e devem ser desenvolvidas na escola, que tem no pensamento divergente sua base estrutural. Ao nos depararmos com um problema ou algo que não conhecemos, segundo Fustier (1975), acionamos algumas camadas do pensamento que evocam uma atividade mental relacionadas a analogias (conceitos que conhecemos e que se parecem), antítese (conceitos que se opõem) e aleatórios (conceitos que são combinados e relacionados ao acaso).

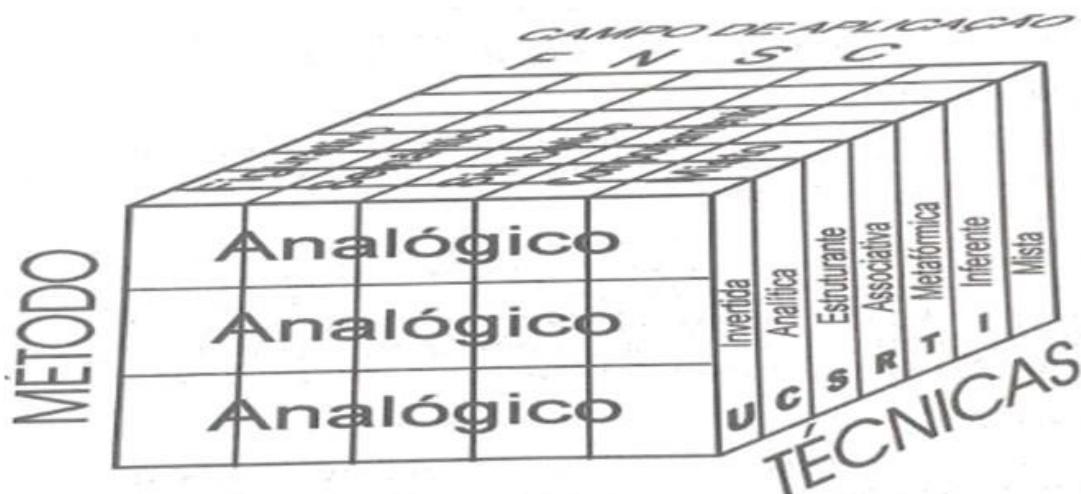
O método analítico utiliza analogias que permitem ao criador encontrar traços conhecidos ou proximidades que vão aproximando e revelando ângulos de objetos ou conceitos não conhecidos; este método projeta o conhecido sobre o desconhecido. As analogias são bastante democráticas e estão presentes nas metáforas que utilizamos, nas poesias, na linguagem fantasiosa das crianças por exemplo. O método antitético utiliza a crítica, a desconstrução da questão, do problema ou objeto para a obtenção de algo novo. Já o método aleatório usa a combinação de elementos aleatórios utilizando estimativas, sobreposição e exploração de elementos. A fim de se criar algo novo é possível combinarmos fatores que nem sempre se relacionam entre si, porém, com combinações aleatórias ou associativas, podem gerar algo original.

Esses métodos servem de base para uma série de técnicas e estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, no entanto, basear uma prática voltada ao ensino para a criatividade

calcada nesses métodos, sem relacioná-los com o seu contexto de aplicação, é um tanto quanto reducionista.

Saturnino de La Torre contribui para a ensino para a criatividade com o seu “cubo criático” que, além de levar em conta os métodos mentais citados, amplia com técnicas e com os campos de aplicação delas. O autor baseia o seu cubo criático na estrutura de inteligência de Guilford. As técnicas desenvolvem habilidades criativas que, quando exercitadas, aprimoradas e aplicadas, facilitam o desenvolvimento da competência criativa.

Figura 1. Cubo Criático



Fonte: LA TORRE, Saturnino de, 2008.

O cubo criático aborda técnicas que se relacionam com formas de pensar, tais como: a inventividade, que suscita uma atividade espontânea que tem relação com a imaginação, que pode ser explorada por técnicas como *brainstorming* (chuva de ideias); elaboração de perguntas; dramatizações, entre outras, que ativam nosso subconsciente gerando múltiplas ideias.

A analítica promove a análise de elementos permitindo diferenciá-los, agrupá-los e classificá-los. Técnicas que se baseiam neste tipo de pensamento são listas, *circept* (técnica que consiste em utilizar a analogia de forma global); nesta técnica procuramos ampliar a visão para determinado objeto ou conceito, abandonando premissas e ideias pré-concebidas e fechadas sobre eles, ampliando nossa visão, quebrando barreiras de definições já conhecidas.

O pensamento linear, assim como a capacidade convergente, navega para trás, para o conhecido. Tenta identificar na resposta prevista o conceito circular, que é radial, aberto,

escorregadio à toda definição, pois atua por conotação global ou analógica. (LA TORRE, 2005, p. 127).

A estruturante, diferentemente da forma analítica, tem na síntese uma importante ferramenta. As técnicas estruturais complementam as inventivas que geram ideias e as analíticas que classificam. A síntese de ideias derivadas de diferentes associações e de geração de novas ideias contribuem para o pensamento criativo.

A associativa possibilita o estabelecimento de relações entre as ideias, encadeando-as de forma que passam a ter sentido. As associações podem ser geradas por técnicas que suscitam o estabelecimento de relações, tais como elaborar lista de atributos, chuva de ideias, por exemplo.

As metamórficas evocam a transformação de algo. Técnicas que desenvolvem esse tipo de pensamento são o ideograma que, segundo La Torre (2005), consiste em traduzir em linguagem linear e em palavras todo um contexto de ideias encadeadas em parágrafos e tópicos, capítulos, entre outros. Nesta técnica é necessário interrelacionar ideias, hierarquizá-las de acordo com critérios; transforma o habitual em original; as mesmas ideias podem ser apresentadas de formas diferentes.

As inferentes possibilitam generalizações e elaborações e técnicas, como o *checklist*, detalhamento de planos de ação, planejar a elaboração de algo, são alguns exemplos de técnicas inferentes. Algumas técnicas podem reunir mais que uma operação mental, o que La Torre chama de técnica mista.

No cubo criático proposto por La Torre, o campo de aplicação das técnicas é dividido por métodos que garantem ao educador a elaboração de uma prática baseada em propostas que podem conter técnicas de diferentes campos de aplicação. As atividades mentais detalhadas por La Torre acontecem em campos que ativamos nas atividades pedagógicas às quais expomos os alunos. Os campos figurativos, simbólicos, semânticos, comportamental e misto são os diferentes campos de aplicação das técnicas do cubo criático.

O campo figurativo pressupõe uma atividade individual, incluída em atividades como desenhar objetos, buscar similaridades em traços gráficos ou mesmo transformar objetos em coisas diferentes. O campo simbólico é o campo que utiliza sinais indicadores que ganham significados. É o campo que utilizamos na matemática para aprender, por exemplo, o conceito de número; neste campo podemos propor inventar códigos diferentes para coisas conhecidas, buscar soluções diferentes para uma mesma operação matemática, entre outras.

O campo semântico inclui a ideação e é o mais presente na escola, já que envolve em grande parte a linguagem. Técnicas como a sinética, que consiste deixar de lado o conhecido e

dar lugar ao que é estranho para nós, ajuda a encontrar soluções para problemas, tanto individualmente como coletivamente e tem na analogia uma ferramenta importante. Nesta técnica, os alunos são ensinados a usar metáforas e analogias para resolver problemas. Por exemplo, para resolver um problema de transporte (como podemos mover pessoas ou coisas daqui para lá?), podemos perguntar aos alunos se alguém tem ideias pensando em como as coisas no mundo real são movidas, por exemplo, flutuando, voando, rastejando, sobre rodas etc. Um método sinético pode ser desenvolvido ao “brincarmos” com palavras, uma técnica que basicamente equivale à associação livre de palavras. Por exemplo, podemos encontrar ideias de solução para o problema de transporte associando livremente as palavras “coisas em movimento”

O campo comportamental envolve as condutas do ser humano e pode ser contemplado em técnicas como dramatizações e a técnica de Heuridrama, que consiste na descoberta de algo por meio de uma ação dramática e se baseia na identificação pessoal com um problema ou objeto, vivenciando-o ou expressando-se a partir dele. Nesse sentido, o corpo é um importante aliado dessa técnica.

O conceito de cubo criático, os métodos, técnicas e os campos de aplicação se cruzam. No que se refere a estratégias e técnicas para o desenvolvimento da criatividade, a compreensão de quais são as atividades mentais contempladas em cada técnica e a que campo de aplicação se relacionam, dão ferramentas para o professor planejar suas propostas tendo consciência do que está desenvolvendo.

Ao aplicar técnicas para o desenvolvimento criativo, o professor não está somente desenvolvendo este tipo de pensar, como também potencializando a capacidade linguística, de pensamento matemático, científico e artístico de seus alunos.

O cubo criático descrito acima possibilita uma visão ampla das diversas possibilidades de técnicas e estratégias que planejadas e incorporadas ao plano do professor potencialmente podem desenvolver o pensamento criativo dos alunos.

La Torre descreve com amplitude cada uma das técnicas incluídas no cubo criático: ideograma, sintética, chuva de ideias, *circept*, entre outras, e suas respectivas aplicações na escola em seu livro Criatividade Aplicada. (LA TORRE, 2008).

Já o autor Gary Davis (1967) contribui com a ideia que para ensinar para a criatividade, é necessário que alguns fatores estejam presentes e devem convergir a fim de potencializar este ensino: criação de um ambiente criativo; estímulo ao pensamento e ao pensamento original; utilização de métodos investigativos de ensino e aprendizagem; transformações de currículos escolares com componentes de cursos mais criativos; ensino de métodos de resolução de

problemas; ensino de métodos sistemáticos geradores de novas ideias e combinações.(DAVIS 1967)

Algumas dessas abordagens são indiretas e até mesmo passivas na criação de um ambiente criativo. Outras já são mais diretas, como a utilização de métodos científicos, ensinadas de forma clara pelo professor.

Criação de um ambiente criativo

Um ambiente criativo se cria com a conjunção de professores e classe de alunos envolvidos nessa tarefa. O ambiente pode ser estimulado criando uma série de possibilidades, tais como oportunizando experiências sensoriais, manuseio de materiais diversos, criação de oportunidades para expressão de ideias originais e expressão criativa. Encorajar uma comunicação fluida encorajando a compreensão empática, dar protagonismo e legitimidade à expressão pessoal dos alunos, são alguns dos recursos utilizados para se criar um ambiente criativo na sala de aula.

Estímulo ao pensamento original

Uma abordagem um pouco mais direta para promover a criatividade é estimular os alunos a pensar. Parece tão óbvio, mas infelizmente podemos constatar que os alunos pensam tão raramente, que sempre que isso acontece nós o chamamos de criativos. Portanto, para estimular a criatividade, devemos convidar os alunos a pensar.

Encorajar o pensamento original é uma ação direta para ensinar criatividade, que já falamos anteriormente neste capítulo, com o estímulo ao pensamento por meio da livre associação e da imaginação, é possível transcender a realidade que conhecemos. As perguntas são uma forma de estimular o pensamento original, entretanto, não precisamente necessitam estar relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula, por exemplo: que aconteceria se não precisássemos mais dormir a noite? Neste exemplo, ao pensarmos nas inúmeras implicações que o ato de dormir tem na nossa vida (as roupas que usamos, as implicações na nossa rotina, o que faríamos com o nosso tempo, entre outras), temos a chance de ampliar nosso pensamento levando em consideração diferentes possibilidades. A diversidade de perguntas e problemas que estimulam associações um tanto abertas são múltiplas.

Outra forma abordada por Davis (1967) para desenvolver o pensamento original é o conhecido *brainstorming* (chuva de ideias), que assim como citado por La Torre (2008), instiga a usar a imaginação livre, a pensar em tantas ideias originais, combinar e aprimorar as ideias de

outros. Estimular que cada aluno dê muitas respostas para a mesma pergunta ou problema pode ser uma forma interessante de criar ideias incomuns.

Métodos de ensino investigativo

Atualmente a metodologia de ensino por investigação é defendida por vários autores como a mais favorável a um aprendizado significativo pelos alunos (AZEVEDO, 2004).

A atividade investigativa propõe uma postura ativa dos estudantes para elaborar questões, levantar hipóteses, coletar informações, discutir e obter resultados teóricos, chegando à formação de um conceito elaborado e desenvolvido pelos estudantes, permitindo que eles participem da construção do conhecimento acerca do tema proposto. A investigação é uma forma de estimular o pensamento criativo na sala de aula como uma proposta integradora do aluno no seu próprio aprendizado. Este tipo de método de ensino, embora reconhecido pela sua eficácia, não é tão difundido na prática das escolas nas quais ainda predomina o método receptivo; os professores ensinam e os alunos aprendem. Este tipo de aprendizagem demanda tempo e é focada no processo, no entanto, a forma como o sistema escolar está estruturado dificulta esse tipo de ensino.

Métodos de resolução de problemas

Um método muito direto de ensinar os alunos a serem solucionadores de problemas mais eficazes (ou mais criativos) é ensinar estratégias de resolução de problemas. Este método pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes (ECHEVERRÍA e POZO, 1998).

Uma vez que a própria natureza da solução de um problema requer uma declaração clara do mesmo e, em seguida, uma proposta e avaliação de soluções, vários autores sugerem que os alunos aprendam essas etapas, ou outras, de resolução de problemas semelhantes. Assim como as etapas do método científico, que são praticamente as mesmas etapas da solução de problemas, em geral: definir o problema, apresentar hipóteses e reunir fatos que permitam a avaliação das hipóteses (soluções).

Outra estratégia interessante, citada por Davis (1967), é o método denominado procedimento de lista de verificação: basicamente, quem precisa de ideias ou soluções de problemas ou faz uma lista de verificação de possibilidades ou encontra uma lista de verificação que já está disponível. Por exemplo, se um aluno estava procurando ideias para um conto, um livro de história serviria como uma boa lista de verificação para “novas” ideias; o catálogo de

uma loja é uma lista de verificação de ideias para o problema de como presentear alguém, por exemplo.

Além de métodos e técnicas para o ensino para a criatividade, algumas estratégias quando incorporadas às propostas de atividades podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento criativo. As propostas de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento para a criatividade devem incluir, considerando a especificidade de cada disciplina, estratégias que possibilitem um pensamento criativo. A elaboração de perguntas é uma estratégia bastante utilizada e potente para desenvolver o pensamento criativo, saber perguntar é começar a criar e suscita uma atitude aberta e curiosa, estimulante da criatividade.

Se analisarmos a elaboração de perguntas pelo professor se revela um instrumento potente que possibilita e provoca o pensamento e a imaginação, e permite a aproximação com as causas, efeitos, funções justificativas que as coisas têm. “Ciência é transformar uma pergunta em exclamação, criatividade é interrogar a resposta”. (LA TORRE, 2008, p.217).

No entanto, elaborar perguntas que estimulem a criatividade e que provoquem o sujeito, não é tão simples, pois, nós professores estamos habituados a fazer perguntas para obter informações. Perguntas que estimulam a memorização, a evocação de conhecimentos adquiridos ou mesmo a identificação de algum conceito em que as respostas são fechadas, certas ou erradas, e estas não são o tipo de perguntas que estimulam o pensamento criativo, elas podem ter outros objetivos, no entanto, este não é um deles.

As perguntas para estimular a criatividade contemplam um pensamento analítico em que o processo para encontrar a resposta promove o reconhecimento de elementos e relações, que promovem o aprofundamento da questão e não tem respostas pré-estabelecidas. Perguntas que promovem comparações, estabelecimento de relações, como por exemplo: como sei que está ventando? ou o mar é um tipo de rio?

Outro tipo de pergunta criativa são as perguntas que convidam à criação de hipóteses, e que a sintética está presente. Como exemplos de perguntas, podemos citar do tipo “o que é o que é”, na qual leva-se em consideração uma série de características, ou mesmo eleger um determinado conceito e pensar sobre tudo o que sabemos sobre ele. Perguntas como as que estimulem a pensar em diferentes funções para a mesma coisa, por exemplo de quantas formas posso utilizar..., ou mesmo o que determinado objeto tem em comum com outro, o que uma panela tem em comum com um pote?

Perguntas, tais como: o que aconteceria se? Por que aconteceu tal coisa? O que você mudaria em tal situação? De que maneira poderíamos fazer? O que vai determinar este resultado? Que afeta/ muda/influência? Como podemos? O que podemos dizer sobre? Estas são

algumas possibilidades de perguntas elaboradas pelo professor que podem estimular o pensamento criativo.

A exploração de ideias incomuns pode suscitar pensamentos originais que ajudam na compreensão das implicações e ramificações dos temas tratados. Este tipo de pergunta, além de convidar a uma articulação de conhecimentos, também estimula a imaginação e a fantasia, componentes relevantes no pensamento criativo.

No entanto, é muito importante a relação que o professor estabelece com as respostas dos alunos. O comportamento neste caso é revelador, pois, quando buscamos respostas fechadas, ou não toleramos ambivaléncia nas respostas e não valorizamos o processo do pensamento e a originalidade nas respostas, de nada vale aplicar este tipo de estratégia. As ações e reações do professor transmitem para os alunos suas crenças e valores. Elaborar perguntas e não considerar as respostas, mesmo que não sejam compatíveis com o que o docente pensa, é um bloqueador de criatividade.

Outra estratégia seria a elaboração de perguntas pelos alunos e o estímulo a questionamentos e problematização de informações, que possibilitam aos alunos agir sobre o que aprendem, estimulam sua curiosidade em uma atitude ativa.

Para tanto, como afirma La Torre (2008, p. 224), é necessário desenvolver nos alunos uma postura inquisidora, ou seja, acostumá-los a fazer perguntas. Por exemplo, o professor pode estimular os alunos a compartilharem suas experiências do final de semana e pedir para que os alunos ouvintes elaborem perguntas para fazer sobre o que ouviram dos amigos, ou mesmo que perguntas o sujeito faria para resolver determinado enigma; estas são algumas estratégias para desenvolver nos alunos a habilidade de formular perguntas.

No entanto, para que o sujeito se sinta confortável em formular perguntas e dar respostas originais, se faz latente o estabelecimento de um clima de receptividade, desprovido de julgamentos e acolhedor, no qual tanto alunos como professores tenham suas ações validadas e valorizadas.

Além das perguntas que são bem comuns, outra estratégia para desenvolver o pensamento criativo, segundo Martínez (2002), são as percepções de contradições e lacunas em algo que está sendo ensinado. Elaborar propostas nas quais os alunos precisem encontrar contradições, como também estabelecer relações diretas e indiretas entre conceitos ou objetos, também são estratégias interessantes de desenvolver. O estímulo e busca de diferentes alternativas, hipóteses e soluções para uma mesma questão, pode ser considerada uma estratégia que articula diferentes habilidades e desenvolve a sensibilidade a problemas, estimulando a

criatividade, a criação de ideias originais e a inovação. Este tipo de estratégia pode ser incorporado em diferentes áreas do conhecimento.

A utilização de métodos, técnicas e estratégias contribuem e enriquecem o professor de ferramentas para desenvolver um ensino para a criatividade, no entanto, não se resume a isto.

Diversos programas têm sido elaborados para desenvolver o potencial criativo no ambiente escolar, no entanto muitos têm se mostrado ineficientes, de acordo com Martinez (2002). Segundo esta autora, ações isoladas e pontuais têm sido uma das causas para o fracasso de algumas iniciativas.

Em vez disso é preciso redesenhar o sistema de atividades, comunicação em sala de aula de forma a transformar criativamente o trabalho pedagógico em relação às disciplinas e às atividades escolares e incorporar coerentemente dentro desse sistema muitas das técnicas elaborada para o desenvolvimento da criatividade. (MARTÍNEZ, 2002, p.194).

Portanto, ao docente não cabe apenas a aplicação dos métodos, técnicas e estratégias, e sim experiências pedagógicas que além destes instrumentos levem em consideração as características pessoais e criativas dos alunos, a estruturação de um ensino baseado na descoberta, e solução criativa de problemas, opções de escolha. Um ambiente estimulante e acolhedor que valorize a originalidade, que incentive o processo de criação e que, principalmente, acolha os erros, são ingredientes que se não estiverem em sintonia com métodos, técnicas e estratégias não terão o resultado esperado. Cabe ressaltar que os erros são parte constituinte do processo criativo, já que promovem a possibilidade de revisão, adaptação e reorganização de ideias. As avaliações dos alunos precisam estar em sintonia com esse tipo de ensino para que seja coerente com o que se propõe.

CAPÍTULO 2 - O LÓCUS DA PESQUISA

Cada establecimiento docente enseñanza tiene, más a menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios e institutos, universidades, facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse simultaneidad entre ellas. (VINÃO FRAGO, 2006, p.80).

O capítulo anterior teve como foco o ensino para a criatividade, sua importância para a educação, assim como as múltiplas configurações de seu desenvolvimento no ambiente escolar. Entretanto, uma visão fragmentada do tema pode comprometer a compreensão e reconhecimento de como esse tipo de ensino e o desenvolvimento escolar da competência criativa estão sendo abordados. Se faz necessário, portanto, abordar o diálogo da criatividade com a cultura escolar.

A cultura de uma escola está diretamente relacionada com o que nela ocorre e, a partir da análise de seus inúmeros elementos, podemos compreender como, de que forma e se a criatividade está ou não sendo contemplada no seu universo.

Dois autores que abordam o conceito de cultura escolar, Dominique Julia (2001) e Antônio Vinão Frago (2006), apesar de partirem de perspectivas diferentes, convergem na afirmativa que para o entendimento de uma cultura escolar há de se olhar para dentro dela, para suas ações, práticas, atores e comportamentos. Para Vinão Frago, cultura escolar se define como uma combinação entre tradição e mudança, consequência de decisões relativamente limitadas por fatores externos, condições tecnológicas e uma série de práticas estabelecidas ao longo do tempo. Compõe um conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados dentro das instituições de ensino, que são transmitidos aos novos integrantes da comunidade escolar. No entanto, para este autor não existe uma cultura escolar única, por isso utiliza-se da expressão “culturas escolares”, que representa a relação entre diferentes atores e elementos constituintes das culturas escolares presentes em uma mesma instituição. Nela estariam envolvidos professores, pais, alunos, administração, os aspectos organizativos e organizacionais, as práticas, a avaliação e classificação dos alunos, a visão do saber das disciplinas, a hierarquia, tempo escolar, bem como a cultura material da escola e seu entorno físico. Na concepção de Vinão Frago, as relações entre esses elementos formam subculturas, que devem ser consideradas para captar a cultura escolar de determinada instituição.

La cultura escolar, Así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias. (VINÃO FRAGO, 2006, p. 73).

Para Julia, a cultura escolar é conceituada por um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9). Para o autor, a finalidade da escola deve estar atrelada à sua cultura: se ela muda, se os atores mudam, suas práticas e comportamentos devem ser visto em conjunto com sua finalidade. Ou seja, as práticas, normas condutas são expressões de um fim maior que deve ser contemplado em uma perspectiva histórica e social.

Ambos os autores concordam que as práticas educativas e os conteúdos escolares convertidos em disciplinas escolares são parte fundamental para o entendimento da cultura escolar de uma instituição.

[...] A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. (JULIA, 2001, p. 33).

Los actores, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios. A los primeros les corresponde, por su especial posición, el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociacionismo, composición social, por edades os sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado profesionalización en relación con unas materias as disciplinas dadas. (VINÃO FRAGO, 2006, p. 59).

Nas páginas seguintes, analisarei aspectos da cultura escolar da instituição-foco desta pesquisa a partir da perspectiva da criatividade, da abertura para esta competência, das condições de expressão, da concepção de professores sobre o tema e da prática de ensino para a criatividade. Busco compreender a instituição pesquisada na perspectiva do seu histórico, sua concepção de educação, seus valores, finalidades e práticas declaradas em seus documentos, assim como sua cultura escolar refletida em seus espaços físicos, sua organização dos tempos, sua forma de avaliar, ensinar e relacionar-se com os alunos e professores e, por fim, sua relação com as disciplinas escolares.

2.1 A ESCOLA OBJETO DA PESQUISA: HISTÓRICO E PROJETO PEDAGÓGICO

A instituição eleita para a realização da pesquisa é um colégio comunitário fundado no início do século passado por imigrantes vindos da Europa. Desde então, o colégio se consolidou como um dos mais tradicionais centros educacionais comunitários particulares de São Paulo. Ao longo dos anos esteve sediado na Zona Central da cidade e, mais recentemente, passou a ocupar um moderno campus na Zona Oeste, projetado para propiciar um espaço de educação de qualidade, alinhado com as novas demandas da sociedade.

O colégio atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e seu público-alvo é da classe socioeconômica média-alta, embora ofereça bolsas de estudos a alunos de sua comunidade com necessidades financeiras. A instituição tem muitos anos de existência, tendo formado diversas gerações de alunos, grande parte retornando como pais e como profissionais.

Tradicionalmente, o colégio prepara alunos para atuarem como lideranças em sua comunidade, produz e sedia eventos comunitários e estimula as famílias a utilizarem suas instalações, fora do horário escolar, para atividades culturais e esportivas. O colégio se autodefine como detentor de “metodologia sociointeracionista”, revelando colocar ênfase nas relações estabelecidas com as famílias, espaço e conhecimento.

Ao longo dos últimos anos, a instituição tem sofrido transformações em suas propostas. Por muito tempo, foi considerada uma escola de ensino tradicional inclusiva, em especial para alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecida por este trabalho. No entanto, começou a ser cobrada por “competitividade” no que se refere à entrada de seus alunos em universidades de ponta. Tal fato provocou mudanças ao longo da última década, buscando novas metodologias de ensino e revendo suas práticas. O colégio tem investido na formação continuada de seu corpo docente, garantindo tempo remunerado para essa formação, oferecendo sessões semanais de uma hora e meia de duração com esse objetivo. Adicionalmente, tem incentivado seus professores a participar de atividades na busca de novos projetos que incorporem práticas inovadoras de aprendizagem ativa e socioemocional.

Para que o ambiente escolar seja favorável à expressão de habilidades criativas, é fundamental que a criatividade seja objetivamente e intencionalmente desenvolvida. Partindo-se deste pressuposto, essas intenções devem estar explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que norteia as concepções e práticas exercidas na instituição escolar, necessitando inclusive de aval legal.

O PPP assegura o direito de cada escola definir as intencionalidades que sustentarão as práticas desenvolvidas por ela, caracterizado por um conjunto de propostas e ações articuladas,

operacionalizadas e avaliadas, com metas estabelecidas. Revela sua identidade, seus valores e sua missão educativa; expressa a intenção norteadora das ações desenvolvidas para se alcançar metas educativas e sociais.

Para Veiga (1998, p. 12), o PPP é um “instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” e, como tal, precisa ser compreendido em sua dimensão política e pedagógica. Isto significa que é necessário articulá-lo a um projeto histórico-social a partir do qual serão encaminhadas as mediações pedagógicas. Assim, podemos concluir que o PPP é o norteador das atuações educativas e se conecta a um processo histórico-social já que reflete o modo de a escola compreender seu papel na sociedade.

Segundo Veiga (1998), o PPP voltado a uma visão futura constitui instrumento em curso, inconcluso. Envolve os atores que trabalham na instituição e participam no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP, tanto em relação à dinâmica cotidiana da escola como ao contexto histórico e social da instituição.

A relação dialética entre o político e o pedagógico caracteriza esse documento, que em cada instituição pode ter implicações e relações diferentes. O desafio de fazer com que os aspectos pedagógicos sejam priorizados na escola implica clareza quanto às relações de poder que perpassam a sociedade. Por outro lado, transformar o político em pedagógico alude a utilização de meios pedagógicos, como a criatividade, criticidade, diálogo e problematização, que possibilitem questões/ações emancipadoras. Estes aspectos envolvem o compromisso da escola com a formação humana. No entanto, muitas vezes acaba influenciada pelas demandas do mercado de trabalho e da sociedade. A expressão criativa, por exemplo, é tolhida em detrimento de outros objetivos que atendem a diferentes demandas.

Se o desejo da instituição é promover, desenvolver e encorajar o desenvolvimento da criatividade e a emancipação humana em seus estudantes, o PPP tem que articular as ações da escola, individuais e coletivas, evitando que as finalidades declaradas se diluam no interior das rotinas escolares e enfraqueçam suas intenções e proposições. Portanto, é essencial a efetivação da dinâmica ação-reflexão em relação ao PPP, rompendo a clássica separação entre concepção e execução. Os objetivos a serem alcançados pela instituição devem estar em consonância com a organização e desenvolvimento do currículo, com o encaminhamento dos procedimentos metodológicos e as relações que permeiam o cotidiano e a cultura escolar.

O projeto político-pedagógico do colégio selecionado foi elaborado no ano de 2019 e republicado em 2020. No ano de 2021, conforme consta no site do colégio, o PPP afirma:

O colégio investe na formação de cidadãos comprometidos em construir um mundo melhor, não só para eles mesmos, mas para os outros e para as futuras gerações. Pessoas capazes de fazer escolhas, inseridas numa educação humanista, pautada nos

princípios da educação democrática para a construção coletiva e comunitária. Incentivamos a busca constante pelo conhecimento, curiosidade, criatividade, inovação, disciplina e perseverança, num ambiente que acolhe o novo, abraça as diferenças e valoriza o passado para a construção do presente e do futuro. Assumimos a responsabilidade de formar indivíduos que deem continuidade à sua formação e à liderança comunitária. Acima de tudo, buscamos alimentar e desafiar as mentes e os corações de nossas crianças e jovens para que possam usufruir plenamente de seus potenciais e encontrar seus caminhos, transformando desejos em realizações. (PPP, 2021, p. 1).

O PPP foi elaborado pela equipe gestora do colégio, formada por dez pessoas, em um processo constante de discussão. No momento desta pesquisa, o PPP se encontrava acessível no site institucional e toda a comunidade escolar pode ter acesso ao documento. A análise do mesmo foi realizada sob a perspectiva da criatividade, e teve como apporte de apoio alguns itens do Indicador Valdecrie para escolas criativas, conforme figura abaixo (LA TORRE, 2012). Saliento que este instrumento representou um norteador para a análise e não foi aplicado na pesquisa na integridade das suas categorias e de seus respectivos itens.

¹Figura 2. Itens do Indicador Valdecrie e a análise documental

1. Criatividade como valor

(continua)

- | |
|--|
| 1. Os alunos têm acesso a conhecimentos que possam contribuir significativamente com o social ² . |
| 2. A aprendizagem de cada aluno é uma construção pessoal e leva em conta atitudes e interesses. |
| 3. A criatividade é levada em consideração no planejamento anual das atividades. |
| 4. A escola é flexível no uso dos espaços e horários de aulas. |

¹ Este indicador conta com dez categorias e cem subitens. Para o fim da pesquisa em questão, serão utilizadas apenas cinco categorias das dez existentes, que julgo relevantes para análise.

² Este indicador conta com dez categorias e cem subitens. Para o fim da pesquisa em questão, serão utilizadas apenas cinco categorias das dez existentes, que julgo relevantes para análise.

- | |
|---|
| 5. A gestão é facilitadora dos processos ao invés de complicadora. |
| 6. A criatividade das atividades da escola é reconhecida pelos pais dos alunos. |
| 7. As aulas e as atividades se relacionam com a vida social e pessoal do aluno. |
| 8. Há espaços de diálogo, discussão e exposições de habilidades psicossociais. |
| 9. Há o estabelecimento de vínculos de colaboração com a comunidade externa à escola. |
| 10. A avaliação contempla os progressos em atitudes e valores. |

2. Currículo polivalente

- | |
|---|
| 1. O currículo se relaciona com o entorno e com a responsabilidade social. |
| 2. O currículo prevê o desenvolvimento de competências e potencialidades dos alunos. |
| 3. O planejamento se conecta com outras formas de saber apartir da comunicação e escuta sensível. |
| 4. Existe abertura para escuta de outras ideias, respeitando tempos e ritmos. |
| 5. O aluno constrói novos significados ao mesmo tempo em que melhora suas estruturas e habilidades. |
| 6. Os alunos são estimulados a ter sua iniciativa, espírito empreendedor e capacidade relacional. |
| 7. Os objetivos do ensino são abertos a imprevistos e emergências. |
| 8. Os conteúdos integram diversos saberes, interesses particulares e socioculturais. |
| 9. As atividades fomentam desafios e a resolução de problemas. |
| 10. Os resultados das atividades são relacionados a benefícios institucionais, sociais e pessoais. |

3. Metodologia e estratégias didáticas

(continua)

- | |
|---|
| 1. O plano elaborado pela escola leva em consideração os recursos materiais, humanos e as estratégias. |
| 2. As consciências ambiental, social e emocional são objetivos nos projetos da escola. |
| 3. Os sistemas, programas, métodos, estratégias e atividades privilegiam o desenvolvimento da criatividade. |
| 4. Os professores buscam alternativas de soluções de problemas nas atividades com os alunos. |
| 5. Arte, música e teatro são recursos didáticos utilizados. |
| 6. Os professores criam situações e diálogos sobre a realidade observada com os alunos. |
| 7. Os professores possibilitam aos alunos a relação entre o sentir, o pensar e o agir. |
| 8. A colaboração é trabalhada dentro e fora da sala de aula, inclusive na avaliação. |

- | |
|---|
| 9. Pais e profissionais são convidados a participarem da formação dos alunos. |
| 10. Os professores relacionam recursos analógicos com as tecnologias virtuais na aprendizagem dos alunos. |

4. Valores humanos

- | |
|--|
| 1. Os alunos são motivados ao desenvolvimento da responsabilidade e da autossuperação. |
| 2. O bem-estar e a felicidade são valores institucionais presentes nos projetos. |
| 3. A consciência do cuidado e manutenção do meio ambiente estão presentes no planejamento e nas aulas. |
| 4. Solidariedade, colaboração, ajuda, trabalho em equipe e harmonia são partes dos conteúdos. |
| 5. Presença de valores como justiça, igualdade, democracia, paz e verdade. |
| 6. A escola auxilia o aluno a reconhecer-se como ser pessoal, social e organizativo. |
| 7. A escola objetiva a sensibilidade, a competência afetiva- social e a ampliação da consciência dos alunos. |
| 8. A escola favorece a inclusão social e é atenta às necessidades educativas especiais. |
| 9. São trabalhados com os alunos a ética ecológica e planetária. |
| 10. A aceitação da pluralidade de crenças e valores espirituais faz parte do cotidiano da escola. |

5. Cultura inovadora

- | |
|---|
| 1. A escola promove ações que tem a ver com seu entorno social e meio ambiental. |
| 2. A escola tem autonomia para adaptar-se às situações novas. |
| 3. As pessoas que trabalham na escola são, frequentemente, cordiais umas com as outras. |
| 4. A escola possui, constantemente, novos projetos inovadores em marcha. |
| 5. A articulação organizacional acontece com visão de conjunto. |
| 6. Existe planejamento da inovação na escola. |
| 7. O clima interno da escola propicia a cultura inovadora e as ideias prosperam. |
| 8. Há planejamento de programas de impacto a curtos prazos. |
| 9. Há a disposição e abertura da escola em busca da melhoria constante. |
| 10. Há a valorização da diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riquezas. |

Fonte: SUANNO, João Henrique, 2013.

O PPP está organizado em cinco itens: missão, valores, princípios pedagógicos, segmentos e disciplinas escolares, e um anexo referente à educação inclusiva no colégio. Apresenta como finalidade maior uma formação humanista. Sua missão está na formação de

cidadãos comprometidos com o mundo em que vivem, protagonistas, capazes de fazer escolhas, agentes de transformação. Incentiva a busca constante pelo conhecimento, curiosidade, criatividade, inovação, disciplina e perseverança, num ambiente que acolhe o novo, abraça as diferenças e valoriza o passado para a construção do presente e do futuro. Ou seja, se fizermos uma análise, a partir da perspectiva de Julia (2001), as práticas pedagógicas e a cultura escolar da instituição devem estar alinhadas com sua finalidade.

O colégio tem como valores uma educação de excelência, com inovação e dinamismo, diversidade, amizade, convivência, disciplina e autorregulação, profissionalismo e gestão democrática. Declara como seus princípios o trabalho colaborativo, o trabalho investigativo e a mediação do professor. As reflexões em relação à educação devem permear as reuniões pedagógicas, possibilitando o crescimento dos educadores e projetos que incluam toda a comunidade escolar e seu entorno.

A ação de nossos educadores possibilita aos alunos a vivência de situações diversas, para que haja a análise e enfrentamento dos grandes problemas/dilemas da vida. Nossa preocupação vai além da busca de resultados. O objetivo mais amplo está na apropriação de conceitos sobre contemporaneidade, criatividade, inovação, colaboração e investigação. (PPP, 2021, p. 6).

A instituição preocupa-se com a realidade do tempo presente, atenta à formação humana dos seus alunos. Vê no aluno um investigador e participante do seu processo de aprender. Enfatiza-o como um sujeito ativo e o professor como mediador do saber. Deixa claro que a instituição forma sujeitos alinhados com o mundo em que vivem e não somente sujeitos conhecedores de conteúdo.

Portanto, formamos cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, com senso crítico e dispostos a desempenhar papéis ativos na sociedade e na comunidade. Alunos que tenham consciência de seus deveres e direitos, que contribuam de maneira positiva e proativa para o mundo. (PPP, 2021, p.6).

Investe na formação de seus educadores, promovendo espaços e tempo específicos para isso, defende uma gestão democrática e participativa, tendo como parceiros, além dos profissionais da escola, um corpo diretivo formado por uma comissão de pais.

Possui um corpo diretivo e docente composto por profissionais experientes, cuja formação é constantemente atualizada. São os profissionais que definem os caminhos pedagógicos alinhados aos valores da escola. Há uma governança democrática e transparente junto à equipe diretiva de profissionais da educação e conselho de administração formado por pais eleitos. Nossa colégio é comunitário e a opinião de todos é sempre bem-vinda. Há vários canais de comunicação e participação abertos aos pais, alunos, profissionais e membros da comunidade. (PPP, 2021, p.7).

Uma gestão participativa da escola dá condições ao exercício da cidadania à medida que estabelece relações horizontais, impulsiona a autonomia e sedimenta formas de poder pautadas nos interesses da maioria, criando um ambiente educativo democrático, dinâmico, crítico e, consequentemente, criativo. Possibilita o estabelecimento de um ambiente livre de julgamentos, promove formas flexíveis de exercício da autoridade e fomenta maior autonomia, criando um ambiente facilitador da expressão criativa.

De acordo com Martinez (2002), assumir a criatividade como objetivos, valores e metas organizacionais, reconhecer, valorizar e premiar a expressão criativa de professores e alunos da instituição escolar, favorecer o diálogo no qual se aceite a diversidade e se trate de potenciar o melhor de cada pessoa, são algumas formas com as quais a cultura e o clima organizacional podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da inovação. Podemos encontrar no PPP indícios que a instituição demonstra ter potencial para desenvolver a criatividade em seus alunos, pois declara no documento a criatividade, a diversidade e a formação cultural dos seus alunos como valores importantes para a instituição, além de apresentar o espaço, os recursos tecnológicos, o sujeito como protagonista, e tempo para formação de professores, aspectos que contribuem para a expressão da criatividade no ambiente escolar.

Somos uma escola que incentiva o pensamento investigativo e os processos de aprendizagem. Motivamos nossos alunos e educadores a inovarem e vivenciarem o valor do conflito cognitivo. Incentivamos os indivíduos a protagonizarem a construção de seus conhecimentos por meio da curiosidade e da sistematização do ato de estudar. (PPP, 2021, p.6).

Analizando o documento, o termo criatividade aparece oito vezes, sendo seis vezes como substantivo e duas como cognatos: criar e criação. No seu texto introdutório, aparece como valor do colégio e é retomada nos textos dos segmentos da Educação Infantil e do Fundamental 2. Aparece, também, nos textos das disciplinas artes, iniciação científica, ciências naturais e matemática. A criatividade, assim como alguns componentes importantes do pensamento criativo, tais como o pensamento investigativo, a ênfase nos processos de aprendizagem e inovação, aparecem como um valor do colégio.

Complementarmente, são citadas metodologias que favorecem este tipo de pensamento, como: metodologia investigativa e colaborativa e aprendizagem por problemas. Não obstante, na análise dos textos referentes aos segmentos do colégio, me deparei com algumas diferenças nestas questões. Como exemplo, podemos citar a metodologia investigativa e a colaborativa, norteadoras da metodologia adotada pela instituição, que não são destacadas da mesma forma nos diferentes segmentos. Recebem grande ênfase nos segmentos do Fundamental I e

Fundamental II, com menor ou nenhuma ênfase na Educação Infantil e no Ensino Médio. Esse mesmo desalinhamento pode ser notado em relação aos eixos interdisciplinares e o enfoque dado aos procedimentos de pesquisa. Estes dois aspectos mostram-se presentes com destaque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II, com menor destaque no Fundamental I e no Ensino Médio.

Ao voltar o olhar para o segmento dos anos iniciais, o PPP destaca como objetivo central a formação do sujeito leitor e do cidadão consciente dos seus direitos.

Tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita, do raciocínio lógico-matemático, aplicado na resolução de problemas escolares e cotidianos; da compreensão do ambiente natural e social, das artes, e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o pensamento criativo, as noções de tempo, espaço, transformações, a fim de ampliar a visão de mundo e de possibilitar, ao aluno, reconhecer-se como sujeito de direitos e deveres. (PPP, 2021, p. 13).

Coloca ênfase na metodologia investigativa que, sob a perspectiva da criatividade, revela-se um grande facilitador. Entretanto, parece que o entendimento dessa metodologia se mostra distante de sua proposta-base que, conforme Azevedo, está baseada na problematização, elaboração de hipóteses, seja por meio da pesquisa, seja por meio da experimentação. A metodologia investigativa auxilia no desenvolvimento do senso crítico do aluno e ajuda a construir a formação de um cidadão mais reflexivo e analítico em relação ao senso comum da sociedade em que vive. (AZEVEDO, 2004).

No entanto, voltando ao texto dos anos iniciais, essa metodologia aparece como base constituinte de regras, organização funcional e da autonomia moral e intelectual, aspectos importantes, mas que não são constituintes da metodologia investigativa. A utilização de conceitos que, de forma equivocada, levam a uma prática que não corresponde ao propósito dessa metodologia.

Considerando a metodologia investigativa como um dos eixos de trabalho, nosso professor é focado nas intervenções que levam os alunos à construção de regras e respeito às normas de funcionamento social e coletivo, bem como a organização do tempo e execução de atividades, por meio de conceitos incorporados na rotina pedagógica, visando à construção da autonomia moral e intelectual. (PPP, 2021, p.14).

Outro ponto enfatizado no documento sobre os anos iniciais refere-se ao trabalho colaborativo que, de acordo com La Torre (2008), pode ser organizado em grupos de trabalho, excelente método para o desenvolver a criatividade.

Nosso professor, embasado, também, pelos conceitos da educação colaborativa, considera que é na troca com outros sujeitos que o sujeito internaliza os papéis e

funções sociais, permitindo a formação da consciência e do conhecimento. Sendo assim, o professor promove interações entre pares, faz intervenções, observações e dirige situações de aprendizagem. Propõe desafios que levem os alunos a pensar, pesquisar, argumentar e expressar-se em toda sua singularidade, auxiliando-os na construção de valores e atitudes. (PPP, 2021, p.14).

O diálogo e a troca entre os sujeitos mostram-se presente no documento dos anos iniciais, revelados em ações educativas e no ambiente propício a este tipo de interação: “o ambiente cooperativo favorece a aprendizagem individual e coletiva, por meio de vivências, assembleias e dinâmicas educativas, nas quais exercitamos o diálogo, a troca de pontos de vista, a escuta e a ajuda mútua”. (PPP, 2021, p.14).

A criatividade como valor em uma instituição é expressa por múltiplos fatores, de acordo com La Torre (2012), conforme segue:

- ✓ acesso a conhecimentos de ordem social;
- ✓ a criatividade integrada aos planejamentos das atividades, flexibilidade no uso dos espaços e tempo;
- ✓ reconhecimento dessa competência como valor pela comunidade escolar;
- ✓ estabelecimento de vínculos com a comunidade externa à escola;
- ✓ espaços de diálogo;
- ✓ discussão e exposições de habilidades psicossociais;
- ✓ avaliação processual de atitudes e valores.

A partir dos fatores acima, podemos concluir que grande parte está contemplado no PPP da instituição pesquisada, com exceção dos itens: avaliação processual de atitudes e valores e a criatividade integrada aos planejamentos das atividades. Inclusive, podemos observar o entendimento equivocado de alguns conceitos, o que pode suscitar dissonância entre o que está declarado e que está sendo praticado. Entretanto, no que se refere aos elementos indicadores, podemos concluir que, de acordo com o PPP do Colégio, há abertura e intenção do desenvolvimento da criatividade. Há de se analisar futuramente como esses aspectos se efetivam na prática.

2.2 A CULTURA ESCOLAR: SUJEITOS E AÇÕES

Analisar a criatividade no documento norteador da instituição (PPP) tem sua relevância, no entanto se faz necessário uma análise de uma perspectiva social, assim como das interações entre os sujeitos e a cultura escolar que estão inseridos. O ambiente propício, a legitimidade de

desenvolvimento dessa competência, a formação e a abertura docente para a criatividade, são fatores que influenciam o seu ensino na escola. Não basta a pressão social ou o desejo de desenvolvê-la, para o entendimento de como se pensa a criatividade ou como se ensina a mesma em determinada escola. Fundamental considerar, além do discurso, o que revelam a cultura escolar e o currículo da instituição.

As instituições escolares mudam. Eles são uma combinação - entre muitas outras possíveis – de tradição e mudança, consequência de decisões relativamente limitadas por fatores externos, condições tecnológicas e uma série de práticas estabelecidas ao longo do tempo que costumam ser agrupadas sob o nome de cultura escolar. Este termo, de significado ambíguo e polissêmico, inclui, em sua perspectiva histórica, como disse, um conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados dentro das instituições de ensino, que são transmitidos aos novos integrantes da comunidade escolar, principalmente professores e alunos, e que proporcionam estratégias de integração, interação e realização, principalmente em sala de aula, do tarefas cotidianas que se esperam de cada um, bem como, ao mesmo tempo, enfrentar as demandas e limitações que elas implicam ou acarretam. (VINÃO FRAGO, 2001, p.5).

Uma escola é um organismo vivo, dinâmico. Cada escola tem sua própria identidade, sensibilidade, ritos, mitos, histórias, seu próprio elenco de personalidades e códigos de comportamento, ou seja, tem sua própria cultura escolar. Essa cultura expressa valores, decodifica saberes sociais e os transforma em práticas e condutas que ganham sentido na escola.

A criatividade, além de sua validação como competência a ser explorada e ensinada em determinada escola, pode ser reconhecida na cultura escolar se for valorada pela instituição. Deve estar impregnada nas relações, nas práticas e nos procedimentos que norteiam as condutas da instituição, e não somente em suas declarações.

[...] cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas às finalidades que podem variar segundo épocas (religiosas sociopolíticas ou sociais). (JULIA, 2001, p. 10).

Conforme aponta Julia (2001), as condutas a serem inculcadas e incorporadas são aquelas que são validadas pela cultura escolar. No que diz respeito à criatividade, devem estar em consonância com a liberdade e o pensamento crítico, abertas para o erro, legitimadas para a criação do novo, que devem ser traduzidas em práticas que estimulem a criatividade de forma orgânica na escola.

Segundo Vinão Frago (2006), os aspectos organizativos e institucionais têm especial relevância nas práticas e rituais da ação educativa, na classificação dos alunos, na divisão dos saberes em disciplinas, na hierarquia presente na instituição, nas aulas que acontecem num

espaço e num tempo, nos critérios de avaliação e promoção dos alunos, que são aspectos que revelam a cultura escolar de uma instituição.

As nuances do cotidiano, os tempos, as relações entre os atores, professores, alunos, gestores, famílias, os ritos, as formas de validar e avaliar o conhecimento, entre outros, revelam se a criatividade é um valor e de que forma se constitui na instituição. Uma cultura escolar em que o erro não é tolerado, que não há espaço para o protagonismo e autoria e impõe o caráter utilitarista da educação, revela-se uma cultura em que a criatividade não é vista como valor e um comportamento criativo não é incorporado pelos atores envolvidos.

Diferentes instituições têm realizado esforços para incorporar em sua cultura escolar a competência da criatividade, seja criando espaços específicos como “espaço makers”, “ateliers criativos”, ou até mesmo incorporando disciplinas baseadas em projetos ou aprendizagem por problemas. Nestes casos, a autoria, o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos e a utilização de materiais diversificados e tecnológicos são articulados para a criação e execução de novos produtos e ideias, e são ações que revelam a incorporação de alguns aspectos da criatividade na cultura escolar.

Uma cultura escolar na qual a criatividade está presente representa uma forma de pensar caracterizada por essa competência em todas as instâncias. Revela uma prática pedagógica baseada em perguntas e respostas abertas, que conta com a ação do aluno em relação à sua aprendizagem nas diferentes disciplinas, à abertura para novas ideias e teorias na sala de aula. Trata-se de um ensino que estimula o pensamento criativo com a incorporação do valor “criatividade”.

A cultura escolar que incorpora a criatividade em suas práticas e condutas, onde o tempo do criar, pensar e expressar encontra legitimidade, se constitui em uma cultura que adota essa forma de pensar em todas as relações, e não só em uma parte específica.

A expressão cultura escolar tem utilidades e perigos também, as expressões, conceitos da cultura escolar e gramática da escola tem que ter a capacidade de captar as mudanças nas reformas políticas e sociais, a fim de perceber os efeitos das reformas nesta cultura e das mudanças na cultura escolar ao longo do tempo. Entender o conceito de cultura escolar é útil para entender a mistura das continuidades e das mudanças das tradições e inovações que são as instituições educativas. (VINÁO FRAGO, 2006, p. 77).

Quando somente alguns aspectos são valorizados, relegando outros, podemos supor que a incorporação desse valor é apenas parcial e a parcialidade na criatividade pode transmitir uma mensagem controversa: de que há tempo e lugar específicos para utilização dessa competência, diferentemente da concepção que a configura como uma forma incorporada de pensar e agir. O

pensar criativo não é exclusivo a alguns momentos, é uma forma de pensar que se mostra presente nas mais variadas instâncias escolares.

Obviamente, instituições têm tentado incorporar esse valor à sua cultura, entretanto a parcialidade encontrada na incorporação dessa competência pode ser fruto de diversos fatores, tais como a falta ou fragilidade na formação docente, a geração de conflitos com práticas de ensino consolidadas, a diferença de concepções de ensino, dificuldades ao lidar com o incerto na educação, e outros fatores que podem gerar conflitos e um descompasso interno, com os quais muitas instituições não sabem como lidar. “As mudanças a longo e médio prazo acontecem porque as culturas escolares também mudam, não são eternas, constituem uma combinação entre outras muitas possíveis de tradição e câmbio”. (VINÂO FRAGO, 1996, p. 75).

Pela forma com que as demandas modernas têm sido assimiladas pela escola, incorporar a criatividade à sua cultura revela-se um desafio considerável, já que a criatividade não é um produto ou metodologia que se aciona. Inúmeras habilidades integram essa competência, que, além de conhecimento sobre o assunto, necessitam de incorporação por parte dos professores, gestores, alunos e familiares.

Quebrar paradigmas demonstra ser uma tarefa difícil, em especial no modelo de escola que estamos acostumados, voltado a resultados e à competição, no qual o papel prevalecente do professor continua a ser o de detentor do saber e transmissor de conhecimentos. Esse professor acaba se vendo atrelado a certas tradições e modos de operar que dificultam ainda mais a quebra desses paradigmas.

Segundo Alencar e Fleich, diversos autores abordam a influência de fatores sociais e ambientais na expressão da criatividade. Arieti (1976), Schwartz (1992) Montuori e Purser (1995) destacam as características de um contexto social propício à criatividade e salientam a extensão que as contribuições criativas são aceitas e valorizadas e a existência de condições que estimulam a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos. (ALENCAR e FLEICH, 2003).

Aspectos sociais, políticos e econômicos influenciam e impulsionam o que será desenvolvido na escola, por meio das escolhas curriculares e das disciplinas escolares que refletem as demandas que essas instâncias criam para a escola.

De acordo com Chervel (1990), a escola possui uma cultura escolar própria, criadora de disciplinas escolares, com relativa autonomia da cultura social exterior à escola. Não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas adapta e transforma, criando uma cultura própria. A

seleção de aspectos culturais tem relação com as experiências, conhecimentos, valores que serão desenvolvidos pelas disciplinas escolares.

Existe uma relação direta entre a cultura e o currículo, que pode ser entendida de inúmeras formas: uma relação de conteúdo a ser aprendido, experiências de aprendizagem a serem vivenciadas, objetivos pedagógicos a serem alcançados, entre outras. Todas, porém, têm relação direta com a cultura escolar. “O currículo das escolas responde e representa os recursos ideológicos e culturais que surgem de algum lugar. As visões de todos os grupos sociais não estão representadas nem o significado de todos os grupos são respondidos” (APPLE, 1989, p.3).

Para entender se a criatividade está devidamente contemplada na cultura escolar de determinada escola, se faz necessário compreender as demandas dos currículos modernos. O currículo expressa a identidade da instituição, nele estão implícitos seus valores, as relações de poder, a forma como a cultura e a sociedade são vistas. Trata-se de documento legitimado que rege a ação dos professores do que será ou não ensinado. Nessa perspectiva, a criatividade deve ser analisada no documento curricular da escola selecionada.

Também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pregunta importante não é quais conhecimentos são válidos, mas sim quais conhecimentos são considerados válidos? (SILVA, 2005, p.148).

A educação nos dias de hoje, por mais que esteja passando por mudanças, ainda é gerida por três elementos principais: currículo, ensino e avaliação. A tendência regulatória das instâncias governamentais envolvidas na educação é padronizá-los ao máximo.

Atualmente o currículo está alicerçado na base nacional comum curricular (BNCC). Baseia-se na ideia de disciplinas distintas hierarquizadas, estando no topo a língua portuguesa, a matemática, ciências, seguidas das disciplinas humanas, história e geografia. As disciplinas práticas – educação física, artes, teatro, música e dança – são menos valorizadas.

No que se refere ao ensino, a padronização beneficia o ensino de informações e habilidades para uma turma inteira, no lugar de atividades em grupos. Na forma como o ensino está organizado raramente incorpora a criatividade, a aprendizagem por descoberta, o trabalho criativo e a expressão pessoal. A padronização dificulta o desenvolvimento dessa competência e pensamento.

A avaliação, por sua vez, tem na padronização seu foco. Avaliações formais escritas, geralmente avaliam conteúdo e não a forma de pensar, de maneira que as respostas dos alunos são facilmente computadas e processadas. Dificilmente as avaliações incluem portfólios,

avaliação por pares, esquemas de pensamento. Ou seja, dificilmente incorporam avaliações que não são quantificáveis, que normalmente correspondem a um padrão de resposta.

Esses movimentos de padronização acabam por não incorporar a crença no valor do indivíduo, no seu potencial evolutivo, a compreensão do mundo de forma crítica. Paralelamente, não realiza seu papel político, pois a cada dia se fala o quanto o que se ensina na escola está distante das habilidades hoje necessárias ao mundo moderno.

É fato que as escolas têm sofrido pressões para incluir em seu currículo atividades que desenvolvam habilidades socioemocionais, trabalhos em grupo e autorais, que são demandas das empresas. Portanto, podemos dizer que o modelo padronizado de educação não está sendo eficiente nem para atender uma demanda econômica, como para atender uma demanda educativa crítica e emancipatória de educação.

O modelo padronizado é excludente, pois prioriza habilidades acadêmicas como linha mestra. Àqueles que não obtêm sucesso nesse tipo de habilidade estão reservadas ocupações menos valorizadas. A sociedade atual valoriza o diferente, o único, ideias inovadoras. Urge uma transformação para a vida em uma sociedade dinâmica, que se renova, reinventa e ressignifica suas experiências. A escola necessita de uma educação transformadora que repense sua maneira de pensar e coloque em prática um formato de escolarização que questione os princípios que até então dominaram o ensino e suas práticas pedagógicas.

Baseado no entendimento da cultura escolar como aqui colocada, serão analisados múltiplos elementos que a compõe na instituição, lócus da pesquisa. Serão analisados elementos como a estrutura física da instituição pesquisada, a cultura material, a estrutura do trabalho pedagógico, a divisão dos tempos, a avaliação e a concepção dos professores sujeitos da pesquisa sobre a criatividade.

Segundo Saturnino de La Torre (2008), os recursos escolares são fatores de importância para o desenvolvimento da criatividade, como o tempo, os materiais e o planejamento para desenvolver e estimular práticas criativas. Um outro recurso apontado pelo autor é o espaço escolar, que convida e estimula a criatividade, e supõe um espaço no qual a diversidade de materiais e mobiliário estão ao alcance das crianças, e são utilizados de forma flexível. Os espaços e materiais podem ser organizados pelos alunos que, a partir da sua lógica, darão significados e novas formas de utilização.

Como citado anteriormente, o espaço físico, a forma com que as instalações de uma instituição são organizadas revelam parte de sua cultura escolar, assim como seus valores e entendimento da educação. Na instituição pesquisada, as instalações são divididas em três blocos interligados, cada bloco para um segmento etário. Os blocos contam com salas de aula

iluminadas com luz natural, lousas digitais, computadores para professores e *tablets* para os alunos. Em sua infraestrutura a escola possui auditório, teatro, sala de artes, música, robótica, laboratórios diversos (dentre eles, o *makers*), biblioteca com amplo acervo de livros, cantina, refeitório, ginásio de esportes, quadras, parque infantil, com quatro mil metros de área verde.

O espaço escolar recentemente construído partiu da concepção que o espaço físico se configura como um “terceiro educador”. Esta escolha expressa que a instituição comprehende as interações com o meio como uma forma de aprendizado. Esse espaço pensado para atender necessidades pedagógicas se configura, pois, em um espaço estimulador que promove interações diferentes com o meio, seja nos parques, laboratórios, espaço *makers* e nos múltiplos espaços “vazios” e “reversíveis” que convidam ao estabelecimento de novas interações.

Podemos considerar, assim, que os espaços são extremamente convidativos para a criação de diferentes possibilidades. Possui salas de coordenação, de atendimento às famílias, e uma ampla sala de professores que conta com computadores, área de descanso e armários individuais. Uma sala de professores única para todo o colégio reflete a intenção da instituição em integrar os professores na criação de projetos interdisciplinares em um ambiente físico propício para a troca entre os professores atuantes nas diferentes faixas etárias, já que esse espaço conta com computadores, mesas para reuniões, espaço para café, nos quais os professores são estimulados a permanecer e interagir.

O prédio que abriga a instituição é relativamente novo, foi construído pensando nas demandas da educação moderna. Tem como características marcantes a transparência, que possibilita ambientes de integração entre espaços internos e externos, espaços pensados para trabalhos em grupo, bem como espaços reversíveis que podem ser utilizados de acordo com o planejamento do professor. Os laboratórios pensados para a experimentação e trabalho prático dos alunos possibilitam o protagonismo dos estudantes, assim como o laboratório *makers*. Ou seja, o espaço, na forma com que foi concebido, convida e possibilita a criatividade.

No entanto, o fato do espaço ser extremamente novo, a instituição ainda está buscando formas de tornar visíveis os produtos criativos dos alunos. Por ora, ainda se coloca bastante ênfase na estética e manutenção dos espaços e mobiliários, ocupando a exposição da produção dos alunos lugar secundário.

Podemos dizer que o espaço do colégio é moderno e alinhado com as tendências atuais da educação, no entanto não se percebe visivelmente a produção, a pesquisa e os processos vividos pelos alunos, importantes para a validação da criatividade. As marcas das aprendizagens ficam ocultas em prol da estética e organização do espaço.

O colégio tem uma média de 700 de alunos e conta com colaboradores de diferentes setores: professores, segurança, limpeza, *marketing*, departamento pessoal, dentre outros. Integra a gestão do colégio o Diretor Geral, que atua como diretor pedagógico e administrativo e uma vice-diretora. Cada segmento do colégio conta com uma coordenadora pedagógica, orientadora educacional, bem como coordenadores de área que verticalizam as áreas do conhecimento, articulando conteúdos e metodologias específicas de cada uma das áreas desenvolvidas no colégio.

Os diretores, conjuntamente com a equipe de coordenação, fazem a gestão pedagógica do colégio. As decisões são tomadas, em grande parte, democraticamente pela equipe gestora, em reuniões semanais de uma hora e meia durante o período escolar. A gestão do colégio busca comunicar todas as decisões para sua comunidade de educadores para que todos se sintam incluídos. Nesse sentido, conta com uma comissão de representantes de professores e de alunos que bimestralmente realiza reuniões com a direção da escola a fim de alinhar expectativas e tratar de demandas desses grupos.

O Diretor Geral da escola também realiza reuniões periódicas com os representantes dos pais, quando a interlocução entre família e escola se estreita e os pais representantes têm a chance de tirar suas dúvidas e abordar questões que consideram relevantes. A conexão entre família e escola se revela parte da cultura escolar que, por meio de comissões e uma diretoria voluntaria de pais, conjuntamente com a diretoria profissional do colégio, participa de suas decisões. Por ser uma escola comunitária, realiza diversos eventos que fortalecem e estreitam as relações. Nesse sentido, o colégio está bem atento às demandas das famílias, que algumas vezes vão de encontro às práticas do colégio e outras não.

Uma equipe de coordenadores de área, formada por professores atuantes no colégio, verticaliza as áreas do conhecimento, articulando o currículo, os conteúdos a serem desenvolvidos e as metodologias. O coordenador de área se reúne com os professores de cada segmento em reuniões que tem como foco o olhar específico para cada área do conhecimento. No entanto, essa prática revela-se um tanto fragmentada já que cada coordenador olha especificamente para o seu conteúdo e para as metodologias que facilitam sua transmissão.

O coordenador pedagógico realiza reunião mensal com todos os coordenadores de área com objetivo de verticalizar procedimentos, metodologias e criar projetos que estimulem a transdisciplinaridades. Essa prática nem sempre é realizada com sucesso, pois a falta de tempo, as demandas cotidianas de avaliação, procedimentos comuns com alunos de inclusão e formas de registro comuns, acabam por tomar mais tempo do que o desejado, comprometendo a intenção inicial desses encontros.

É possível concluir que existe uma pré-disposição e um incentivo da instituição para projetos comuns transdisciplinares, no entanto, a prática e as normas, tempos e a própria atitude controladora do professor, dificultam essa forma de trabalho pedagógico.

De ahí que las materias as áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en las que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este “código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial y como tal se autoafirma rechazando las injerencias de la pedagogía teórica. Esta sacralización de “la experiencia” lleva al profesor a ignorar, “de forma alineante”, como dicho código – uno de los ejes vertebradores de la cultura escolar y de los sistemas educativos– “se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes”. Es así como, en acertada expresión de Raimundo Cuesta, los profesores se convierten en “guardianes de la tradición” y “esclavos de la rutina. (VINÁO FRAGO, 2002, p. 62).

No que se refere ao ensino para a criatividade, o mesmo pode se revelar como um grande dificultador, já que determinados elementos do pensamento criativo podem ou não ser desenvolvidos pelas áreas. Por exemplo, o estímulo e práticas que incentivem os alunos a analisar determinado conceito pode acontecer somente em uma disciplina e não em outra, dificultando ao aluno um continuum de práticas que desenvolvam essa habilidade do pensamento criativo.

A instituição conta para os anos iniciais com uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. Os coordenadores de área atuam nesse segmento e orientam os professores em reuniões mensais remuneradas. O plano de cada disciplina curricular é realizado conjuntamente com os coordenadores de área. O corpo docente, além dos professores polivalentes, conta, por série, com um auxiliar, professores específicos de inglês, artes, música e movimento. No ano de 2021, além das três coordenadoras, o segmento conta com 263 alunos, 14 professores polivalentes, cinco auxiliares e 17 professores especialistas.

O primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental contam com três turmas, e cada turma conta com uma professora polivalente e uma auxiliar por série. No primeiro ano são 45 alunos, sendo 15 alunos por turma e no segundo ano são 54 alunos, sendo 18 em cada turma. São turmas relativamente pequenas se comparadas a outras realidades, que ocupam além da sua própria sala de aula outros espaços da escola.

O período de permanência no colégio é o matutino, no entanto o horário se estende em dois contraturnos vespertino por semana. Os períodos da tarde são na sua maioria ocupados por aulas específicas, possibilitando às professoras polivalentes tempo para a correção de

tarefas e reuniões com coordenadores de área. No período extracurricular são oferecidas aulas no laboratório *makers*, aulas de futebol, robótica, inglês ou dança.

Os professores polivalentes participam de reuniões pedagógicas semanais com o grupo de docentes da série em que atuam, lideradas pela coordenação e orientação educacional, durante o período letivo. Adicionalmente, participam de reuniões com os coordenadores das áreas para encaminhamentos específicos (língua portuguesa, ciências da natureza, história e geografia e matemática), nos recessos de suas aulas e de reuniões gerais, fora do horário das aulas, de formação com todo o grupo do Ensino Fundamental. Todas as reuniões são remuneradas ou acontecem durante o período letivo. Os objetivos das reuniões pedagógicas por série são alinhar procedimentos, metodologias, dialogar sobre os alunos e construir planejamentos.

A formação continuada dos professores é remunerada pelo colégio, e além dessa hora e meia oferece formação para os facilitadores com o objetivo de ressignificar o papel e atuação dos seus educadores e gestores, a fim de instrumentalizá-los para tornarem-se facilitadores da aprendizagem e das relações na escola. Essa formação pretende desenvolver a criatividade nos docentes, oferecendo oportunidades de entrarem em contato com seu potencial criativo.

Podemos concluir que há investimento de tempo para encontros, trocas proporcionadas pelo colégio, bem como tempo para correção de tarefas e planejamentos.

Segundo Bernard Charlot (2002), as relações sociais que estão estabelecidas revelam nuances e sutilezas sobre as relações que vamos estabelecendo com a escola e com os saberes que construímos. A organização dos espaços, dos territórios, das turmas, dos tempos na escola, bem como o trabalho pedagógico, os procedimentos de ensino, materiais e a avaliação, são aspectos reveladores dessas relações.

Nas séries iniciais, os alunos permanecem na escola uma média de 35,5 horas/semana, com atividades diárias todas as manhãs, das 7:30 horas até às 13:00 horas e duas tardes até às 16:45 horas. Durante o período que estão na escola os alunos do primeiro ano têm 16 aulas semanais e do segundo ano 17 aulas divididas em disciplinas do currículo comum e do currículo específico. Todas as aulas e o recreio são de 45 minutos de duração. O lanche, trazido de casa, é realizado na sala de aula, e somente depois de concluído os alunos podem descer para o parque. Nos dois dias de período estendido os alunos têm uma hora e meia entre o almoço e a próxima aula, sendo que esses momentos estão reservados para a refeição, higiene, descanso e brincadeiras.

Considerando que a criatividade desenvolve, por meio da brincadeira, além de aspectos cognitivos, a imaginação e a fantasia, o tempo destinado a esse tipo de atividade revela-se curto

quando comparado às aulas formais. Saturnino de La Torre (2008) aponta para a distribuição do tempo e sua relação com a criatividade.

Suponho que a forma de organização do tempo da instituição destinando um tempo reduzido para o brincar – o tempo “livre”, tenha implicação na forma com que as brincadeiras se desenvolvem no colégio, já que as crianças têm que optar entre comer rapidamente para brincar ou comer em mais tempo e brincar menos. Essa é uma difícil escolha para crianças tão pequenas, mas demonstra a força que os conhecimentos disciplinares têm, pois, para dar tempo de desenvolvê-los, o tempo do brincar é restrito. A legitimidade do brincar na instituição também revela sua concepção de como as crianças aprendem.

As classes de aproximados 18 alunos ocupam o espaço de salas de aula designado para cada turma. As aulas são realizadas para todo o grupo de crianças, no entanto, a forma de organização física do espaço pode mudar de acordo com a intenção pedagógica de cada professor. As carteiras móveis possibilitam diferentes configurações, fato que permite trabalho em duplas, em pequenos grupos ou com toda a classe.

No que tange à criatividade, a diversidade de possibilidades potencializa o desenvolvimento dessa competência. Segundo La Torre (2008), o “trabalho pedagógico, espinha dorsal do que é ensinado na escola, pode ser organizado em grupos de trabalho que são uma excelente forma de métodos didáticos para desenvolver a criatividade”. (LA TORRE, 2008, p.69),

O trabalho pedagógico é organizado com as disciplinas definidas na BNCC, com seus conteúdos, focos de trabalho e habilidades descritos e estruturados no PPP da instituição. A rotina dos alunos está organizada de acordo com as disciplinas escolares, bem como a gestão do tempo. Grande parte do tempo dos alunos é ocupado com as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, num total de vinte aulas semanais. Língua portuguesa e matemática tem maior tempo: língua portuguesa com oito aulas, sendo uma delas no espaço da sala de leitura; a disciplina de matemática tem um total de seis aulas e ciências naturais e humanas, ambas com três aulas semanais. Nota-se claramente uma predominância de aulas de língua portuguesa nos anos iniciais, assim como a forma conjunta de abordagem da história e da geografia que configuram um só bloco de disciplinas.

Já as disciplinas de arte e música têm uma aula cada, e inglês e educação física duas aulas cada uma. Os professores polivalentes organizam suas disciplinas como desejam na semana e sob a sua responsabilidade estão as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas (história e Geografia) e ciências naturais. As demais disciplinas estão sob a responsabilidade de professores especialistas.

Na organização da rotina com seus alunos, os professores polivalentes denominam as disciplinas que ministram de “básico” e as disciplinas dos outros professores por sua nomenclatura, fato que me pareceu curioso e um tanto revelador do caráter de importância dado a determinadas disciplinas e a outras não. Ou seja, fica destacado para o sujeito o que é reconhecido como conhecimento de base e o que não é. Bernard Charlot (2002) aponta para os saberes adquiridos pelos alunos a partir do significado atribuídos a determinados elementos que nem sempre estão declarados e que muitas vezes aparecem em mensagens subliminares.

Segundo Charlot (2002), a organização e as práticas pedagógicas influenciam diretamente nas aprendizagens, no sentido e no significado que se dão a elas, no processo pedagógico dos alunos e na forma com que a sociedade, e eles próprios, se enxergam como estudantes. Portanto, a forma de organização, as práticas e metodologias valorizadas transmitem para os atores da instituição seus valores e formas esperadas de operar.

As rotinas de aulas acontecem em diferentes ambientes: salas de aula, biblioteca, sala de música, ateliê de artes e laboratório. Os espaços livres como pátios *foyer* e quadras também são utilizados de acordo com a proposta do professor. As salas de aula possuem lousa digital e computador com internet, permitindo ao professor a utilização destes recursos se julgar pertinente.

Os materiais pedagógicos utilizados para as disciplinas são determinados pela coordenação do segmento. Na instituição são utilizados livros, cadernos, *tablets*, material específico do programa de ciências e material de arte utilizado no ateliê. Cada aluno tem um caderno para cada disciplina, um estojo individual, além de seus livros e apostilas individuais.

Nos primeiros anos, o livro didático é utilizado para as disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês, já em ciências, além do livro, um programa específico com materiais concretos com os quais os alunos podem fazer experimentos científicos e manusear o material no laboratório. Nas disciplinas de história e geografia é utilizada uma apostila especialmente elaborada pelo corpo docente em conjunto com a coordenação de área.

Além do material descrito, são utilizados livros paradidáticos com sequências de atividades específicas de língua portuguesa ou história, assim como um programa digital destinado à matemática chamado *Matificc*, que tem sua base didática pautada em jogos digitais que são utilizados no *tablet*.

No segundo ano, os materiais seguem a mesma proposta, com a ressalva que todas as disciplinas utilizam livro didático, e não mais o material elaborado pela escola, assim como participam dos projetos anteriormente descritos. Esta série participa de um projeto de jornal

infantil chamado “Joca”, que estimula os procedimentos leitores e escritores dos alunos e os coloca em contato com outras instituições escolares.

Em relação ao material utilizado, percebe-se uma diversidade de opções: livros didáticos, jogos digitais, jornais, apostilas, lousa interativa. Não há brinquedos ou espaço de brinquedoteca na escola, estes são exclusivos para a Educação Infantil. Materiais não estruturados só estão presentes no ateliê de artes e são utilizados para esta disciplina. A maior parte do material presente no cotidiano dos alunos parece ter um objetivo dirigido de utilização.

Geralmente as experiências não ocorrem no vácuo, mas sim ao vivenciar situações surgidas por acaso ou provocadas. Os materiais têm um papel decisivo como instrumentos que podem ser manipulados. Quando utilizados pelo professor ou alunos com essa intenção, o pensamento criativo está sendo potencializado enriquecendo o canteiro da expressão criadora. (LA TORRE, 2008, p. 71).

Para este autor, a utilização dos recursos deve provocar experiências com significado, e, para isso, alguns princípios devem ser observados, tais como: o elemento surpresa, a manipulação de materiais pelo próprio sujeito, materiais suscetíveis a modificações, recursos que motivem e despertem o interesse do aluno e que estimulem a sua imaginação.

O livro didático revelou-se um material presente nas duas séries pesquisadas. Nesse sentido, este tipo de material, na perspectiva da criatividade, pode vir a ser um elemento dificultador para o desenvolvimento do pensamento criativo e de propostas de ensino para a criatividade. No livro, as perguntas já têm “respostas esperadas”, isto é, as relações já estão estabelecidas e são previsíveis. O simples fato de existir um “manual do professor” com respostas a serem consideradas revela que nesse tipo de material a criatividade não é competência priorizada.

Os livros adotados nas duas séries possuem um espaço chamado “atividades de criação”, no entanto, são espaços nos quais o sujeito pode utilizar materiais artísticos, inventar uma brincadeira ou música, ou seja, não são espaços nos quais sujeito pode elaborar formas diferentes de pensar, fazer conexões, analogias e ter ideias diferentes no que diz respeito ao que aprende. Estas ações são as que caracterizam um ensino para a criatividade.

O pensamento analítico, sintético, a fluência e a flexibilidade entram em confronto com o material padronizado, como o livro didático. As propostas, perguntas e ideias têm um objetivo final, mas o processo do pensamento e a sua construção compartilhada adquirem menos relevância. Torna- se um desafio utilizar o pensamento criativo quando a expectativa é a resposta. A padronização que o livro didático estabelece é um tanto quanto limitadora.

Bernard Charlot enfatiza que a atribuição de valor a determinados aspectos dentro da escola, e a outros não, tende a ser gerador de desigualdades e reforça as relações que temos com os saberes. A relação com o saber também é de identidade com o saber, o processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito (CHARLOT, 2002).

Inspirados por este autor, podemos inferir que a utilização de recursos que priorizem respostas e soluções fechadas pode transmitir uma mensagem aos alunos que suas ideias, reflexões, constatações e associações têm menos valor do que as que estão expostas no livro, ou seja, a sua autoimagem como “criadores” pode ficar comprometida.

Um professor preparado com conhecimentos e preocupações sobre a criatividade pode mediar esse material e as propostas para um ensino criativo. O professor imbuído pelo desejo de desenvolver o potencial criativo dos seus alunos pode fazê-lo, transformando as consignas dos livros didáticos em consignas mais desafiadoras, ou interagindo e reagindo às respostas dos alunos estimulando a criatividade, ou mesmo utilizando esse material de forma crítica. La Torre (2008) aponta para um professor sensível à criatividade.

Não insiste tanto na Transmissão de certos conteúdos absolutos quando em apresentá-los em forma de problema para que o sujeito educando o professor. Relega o sistema magistral, substituindo-o por um estilo cooperativo e socialmente mais integrador não se considera o portador da verdade, mas sim estimulador de problemas, Ideias e soluções. Facilita um clima de liberdade consciente de que é assim a expressão criativa flora mais facilmente. (LA TORRE, 2008, p. 86).

Infelizmente, essa intervenção acaba por ficar à mercê do professor, que decide por realizar ou não esse trabalho, que institucionalmente quando se adota um livro didático em todas as disciplinas, suponho que não se esteja pensando no desenvolvimento criativo dos alunos.

A avaliação dos alunos constitui elemento significativo de uma cultura escolar por evidenciar os elementos que considera de valor. A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, resulta de uma complexa teia de interatividade entre professor e alunos em determinado contexto. Aqui não estão sendo consideradas somente avaliações e sim práticas avaliativas que dão pistas sobre a forma e os critérios pelos quais os alunos são avaliados.

Na instituição pesquisada, a avaliação dos alunos é trimestral e há diferenças entre a avaliação do primeiro e do segundo ano. No primeiro ano existem diferentes instrumentos avaliativos: o aspecto pedagógico é avaliado por meio de sondagens oferecidas aos alunos em formato de propostas de atividade e os alunos não estão cientes do caráter avaliativo da

atividade. Na alfabetização, são atividades mensais que envolvem a leitura e a escrita de frases e palavras. O mesmo ocorre com a matemática.

Aspectos comportamentais e emocionais são descritos em uma ficha que posteriormente é entregue às famílias, nela consta uma tabela na qual critérios são avaliados como “dentro da expectativa”, “em processo” e “observação”. Os itens avaliados são: frequência nas aulas, interesse e curiosidade pelos assuntos tratados, atenção às aulas, produção, entrega e desafios cognitivos, concentração durante as atividades, organização dos materiais, interação com colegas e professores. Somado à tabela, um texto é produzido com pontos a serem ressaltados, como: aspectos emocionais e comportamentais, potencialidades que o sujeito apresenta, processo de alfabetização e matemático e comentários dos professores especialistas.

Os alunos realizam ainda uma autoavaliação (figura 3) na qual avaliam como estão participando das aulas. Os itens avaliados são: participação durante toda a duração da aula, organização dos materiais, comprimento de combinados, realização das atividades nos livros e nos cadernos e, por fim, a concentração nas aulas com atenção às perguntas e respostas ao que foi pedido.

Figura 3. Autoavaliação dos alunos na instituição pesquisada

HOJE VOCÊ VAI SE AUTOAVALIAR. QUEREMOS QUE PENSE SOBRE A MANEIRA COMO PARTICIPA DAS AULAS.			
MARQUE UM "X" NA CARINHA QUE MAIS REPRESENTA A SUA POSTURA.			
1. VOCÊ RESPEITA OS PROFESSORES?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. VOCÊ RESPEITA OS COLEGAS?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. VOCÊ CONSEGUE ORGANIZAR SEU MATERIAL PARA AS AULAS?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. VOCÊ CONSEGUE CUMPRIR OS COMBINADOS? (ESPERAR A VEZ DE FALAR, OUVIR COLEGAS E PROFESSORES)		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. VOCÊ CONSEGUE SE CONCENTRAR DURANTE AS AULAS, PRESTA ATENÇÃO ÀS PERGUNTAS E RESPONDE AO QUE FOI PEDIDO?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. VOCÊ REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS E CADERNOS?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. VOCÊ REALIZA AS TAREFAS DE CASA E ENTREGA DENTRO DO PRAZO COMBINADO?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. VOCÊ PERMANECE SENTADO CORRETAMENTE DURANTE AS ATIVIDADES?		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: atividade retirada da pasta de avaliação de alunos da instituição pesquisada.

No segundo ano, os alunos realizam atividades avaliativas trimestralmente das áreas do conhecimento. São realizadas pelo menos três atividades e, nesse processo, as professoras atribuem uma nota geral em cada trimestre. Essa nota é única (média de todas as notas atribuídas), reunindo todas as avaliações em todas as disciplinas. Adicionalmente, há um

relatório avaliativo no qual estão descritos se o aluno conseguiu atingir os procedimentos necessários e se está avançando em seu processo de alfabetização e matemático. Nessa série/ano os alunos também preenchem a autoavaliação, idêntica à do primeiro ano.

No processo de avaliação dos alunos são valorizados os procedimentos comportamentais e o cumprimento às normas escolares. Não se constata nos instrumentos avaliativos aspectos que destaque a forma como o sujeito pensa ou seu processo de elaboração do conhecimento. Nota-se que não há valorização do novo, de novas ideias, associação, encadeamentos e flexibilidade de pensamento. O enfoque do processo avaliativo prioriza áreas do conhecimento e procedimentos comportamentais e organizacionais.

Os itens descritos na autoavaliação preenchida pelos alunos revelam a importância que a instituição dá aos procedimentos organizacionais. No instrumento, por exemplo, o aluno não é convidado a refletir sobre seu processo de aprendizado nem tampouco nos fatores que ajudam ou dificultam seu aprendizado. No item referente à “concentração nas aulas com atenção às perguntas e respondendo o que foi pedido”, há uma conotação que um bom aluno é aquele que responde o que foi pedido, não indo além. Como anteriormente dito, no que diz respeito à criatividade, a avaliação comunica ao aluno o que é esperado dele, que, de acordo com este item, não é ser criativo.

Outro fato interessante em relação às avaliações do primeiro ano, referem-se às sondagens avaliativas que priorizam as disciplinas de língua portuguesa e matemática, não contemplando as de ciências humanas e da natureza.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA E A CRIATIVIDADE

Como parte da pesquisa sobre ensino para a criatividade se faz relevante compreender a concepção que os professores, sujeitos desta pesquisa, têm acerca da criatividade e que elementos e situações consideram criativos. Com este fim, foi elaborado um questionário com perguntas abertas (figura 4), objetivando conhecer como os professores compreendem a criatividade. Elaborado no aplicativo formulários google, foi enviado eletronicamente para as professoras polivalentes do primeiro e segundo ano dos anos iniciais.

Figura 4 – Questionário para as professoras sobre criatividade

1. Em relação ao planejamento das atividades, referente ao espaço e tempo:

- De forma sistemática há um tempo de criação e expressão dos meus alunos na minha programação
- Dependendo da situação quando sobra tempo no meu dia o oriento para meus alunos criarem
- Meu dia é muito corrido com muitas tarefas quase não sobra tempo para a criação
- Meus alunos têm tempo de criação só nas aulas de artes *Makers*.

2. Em relação à prática pedagógica:

- a. Nas atividades cotidianas planejadas, quais são as que você acha que possibilitam aos seus alunos desenvolver a criatividade?
-

- b. Em uma semana típica de aula que intervenções e estratégias você considera que estimulem o pensamento criativo dos alunos?
-

3. Nas ações propostas para seus alunos em sala de aula, quais delas acontecem com mais ou com menos frequência:

A - Muito frequentemente; B – muitas vezes; C - poucas vezes; D – nunca

- formulação de questionamentos
- execução de consignas
- construção de hipóteses
- identificação e criação de diferentes possibilidades para um mesmo problema
- resposta a perguntas

4. No que se refere à avaliação dos seus alunos:

Ao elaborar a avaliação dos alunos classifique o que é mais levado em consideração e o que é menos levado em consideração

A- mais considerado B – consideração média C – muito considerado D- não é considerado

- capricho e organização na execução
- resolução correta do exercício
- autonomia de produção
- elaboração própria do conhecimento e estabelecimento de relações
- expressão e encadeamento de ideias
- respostas originais
- entendimento da consigna
- utilização de estratégias ensinadas para a resolução da questão
- respeito ao tempo estabelecido
- compreensão do conteúdo utilizando-se de exemplos, comparações, associações de ideias e de articulações com outros conhecimentos.

5. Narre uma situação de sala de aula que você considera que tenha estimulado a criatividade dos alunos. Justifique os elementos que te fizeram considerá-la criativa.

Fonte: questionário elaborado pela pesquisadora.

As quatro professoras, sujeitos da pesquisa, são identificadas pelas letras, A, B, C e D; têm entre 30 e 55 de idade, com pelo menos cinco anos de experiência no segmento dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Três das quatro professoras estudaram na mesma instituição em que lecionam e tiveram ou tem filhos matriculados na instituição, o que leva a crer que concordam e compactuam com o seu projeto pedagógico.

O nível sociocultural das docentes é parecido com o de seus alunos e todas cursaram pós-graduação lato sensu. No que se relaciona aos seus saberes quanto à criatividade, 75% das professoras responderam que já participaram de alguma formação relacionada à criatividade e as 25% restantes gostariam de participar. Ou seja, têm algum grau de conhecimento sobre a temática.

Na utilização da criatividade em atividades cotidianas, 50% das professoras disseram que incluem essa competência na sua rotina e 50% que a incluem com muita frequência, fato que demonstra que a competência está presente no cotidiano dos alunos, na perspectiva das docentes.

O tempo dedicado a atividades envolvendo a criatividade parece significativo, já que 50% responderam que há um tempo de criação e expressão dos alunos de forma sistemática na sua programação e 50% responderam que depende da situação, que quando sobra tempo propõem atividades de criação para seus alunos.

Percebemos uma pré-disposição à criatividade nos momentos de aulas com as professoras polivalentes que, segundo suas respostas, incluem a criatividade no seu cotidiano e acreditam que a desenvolvem.

Na pergunta número dois que se relaciona à prática pedagógica (item número um): “Nas atividades cotidianas planejadas, quais são as que você acha que possibilitam aos seus alunos desenvolver a criatividade?”, pode-se perceber que as situações estimuladoras da criatividade variam dependendo das possibilidades de inclusão nas disciplinas, ou mesmo nos tipos de propostas. *Aulas de História e Geografia sempre há esse espaço.* (Professora A).

Por esta resposta, é possível compreender que algumas disciplinas oportunizam flexibilidade para o desenvolvimento da criatividade e que a mesma está condicionada às oportunidades que os contextos promovem. Na resposta *há esse espaço*, podemos concluir que o espaço é “aproveitado” e não criado para tal.

Acredito que temos diversas atividades em áreas distintas que possibilitam o desenvolvimento da criatividade. Trabalhamos com assembleias (discutimos algumas temáticas, trabalhamos com habilidades socioemocionais), mas também na escrita de um texto individual, na discussão do jornal Joca, quando compartilho a resolução de uma situação problema e até mesmo no levantamento de hipótese na área de Ciências.
(Professora B).

Na resposta, identificamos que a professora B tem no compartilhamento de opiniões, na resolução de problemas e no levantamento de hipóteses, elementos estimuladores do pensamento criativo. Sob a perspectiva da professora, a criatividade está sendo desenvolvida na sala de aula em situações diversificadas. Revela também a concepção de que o trabalho de estímulo à criatividade pode ser tanto em grupos quanto individual, como na escrita de um texto, embora a maioria dos exemplos dados são de situações em que o conhecimento é compartilhado. Outro dado interessante se refere à inclusão do trabalho com as habilidades socioemocionais como uma situação estimuladora da criatividade:

Atividades em pequenos grupos, pois a troca entre os pares é rica e favorece o avanço de todos. Nos momentos de assembleia, nos trabalhos relacionados às habilidades socioemocionais e leitura/criação a partir de livros paradidáticos. (Professora C).

Na resposta da professora C podemos inferir que ela reconhece a riqueza do trabalho criativo em pequenos grupos e que enfatiza a troca entre os alunos, outro componente facilitador do pensamento criativo, assim como a professora B. É possível supor que, ao explicitar para o outro uma ideia tendo a troca como fim, é necessária a elaboração do pensamento para tal.

A partir da resposta da professora C, contudo, não fica claro quais são suas intervenções nesses momentos, no entanto, ao reconhecer a importância da troca entre pares, suponho que também reconhece a elaboração de ideias como um elemento constituinte do pensamento criativo. Um outro dado similar à resposta da professora anterior refere-se às assembleias e ao trabalho com as habilidades socioemocionais que indicam, sob sua perspectiva, que falar e pensar sobre o que se sente estimula a criatividade.

Esta resposta permite conjecturar que a situação de assembleia é uma situação mais “aberta”, na qual a agenda é ditada pelos alunos e não por uma proposta pedagógica direcionada, o que me leva a pensar que esse espaço livre permite uma liberdade de ideias e opiniões maior. Outra revelação interessante apontada pela professora é a potencialidade do trabalho com livros paradidáticos como instrumento estimulador de criatividade. A meu ver esta relação pode ser estabelecida, já que para essa faixa etária os livros paradidáticos apresentam temáticas e enredos relacionados, em sua grande parte, a elementos fantasiosos, no qual a imaginação e a criação estão presentes. Acredito que essas temáticas oportunizam contextos que facilitam e promovem a imaginação, a fantasia e a criação em sala de aula.

Aulas de ciências: aulas práticas efetivas, que ajudam a comprovar as noções que estão sendo pesquisadas. História e Geografia: reflexões e registros sobre variados temas, que giram em torno do mote EU E O MUNDO. Assembleias são um momento que gera muita reflexão e troca entre nosso grupo. O tema é selecionado de acordo com a necessidade do grupo. Algumas investigações sobre conceitos matemáticos

estimulam também não só a lógica, mas também um pensamento mais reflexivo.
 (Professora D).

Na resposta da professora D, podemos supor que ela tem posições similares às professoras anteriores: a troca entre os alunos, expressão de opiniões sobre determinado assunto e habilidades de cunho científicos como promotoras da criatividade. No entanto, agrega às anteriores, ao caracterizar o registro como documentação da elaboração do conhecimento, que reconhece a ação do registro como uma situação promotora de criatividade. Este fato me faz pensar que no momento do registro a elaboração das ideias é emergente, bem como a percepção que a expressão da criatividade se dá por outros meios e não somente através da oralidade.

Ainda na pergunta de número dois, no segundo item: “Em uma semana típica de aula, que intervenções e estratégias você considera que estimulam o pensamento criativo dos alunos?”, cujas respostas foram bem diversas. Na resposta da professora A, os registros gráficos e materiais diversificados aparecem como estratégias. As encenações permitem uma linguagem de expressão que pode contemplar a criatividade. Nesta resposta ela não coloca quais as intervenções que podem estimular o pensamento criativo, e cita: *desenhos, debates, material disponibilizado como (folhas coloridas, grampeadores, tesouras diferentes e tempo livre para uso), encenações.* (Professora A).

Para a professora B, a intervenção de motivar e instigar os alunos a buscar novos caminhos revela a presença de três características do pensamento criativo: a flexibilidade, a fluência e a elaboração. A atitude da professora B revela a validação de formas diferentes de pensar, o reconhecimento e oportunidade de criação, elaboração do conhecimento. Isso pode ser identificado ao fazer o convite à síntese do que foi lido ou aprendido por meio de palavras, como Saturnino de La Torre propõe como estratégia no método sinético.

Acredito que instigar os alunos a pensarem em diferentes estratégias, caminhos diversos para uma mesma atividade e compartilhar essas experiências. "Ah, seu amigo pensou desse jeito, quem consegue pensar em um jeito diferente?". Propostas que instiguem o pensamento criativo deles, após a leitura de uma história ou notícia do jornal Joca, por exemplo, perguntar que outro título eles dariam. (Professora B).

A troca entre as crianças parece ser uma das estratégias recorrentes das professoras, bem como a diversificação de materiais e jogos. Baseada em sua resposta, parece que a professora C acredita que os jogos com regras e materiais diversificados são estimuladores da criatividade.

No que se refere ao desenho, acredito que permite a criação de algo novo, pessoal, inédito a elaboração de ideias e a imaginação.

Atividades diversificadas, como por exemplo, preparar mesas com atividades diversas e propostas que estimulem a troca, por exemplo: uso de letras móveis, jogo da memória, jogos de trilha etc. Acredito que o desenho é uma estratégia facilitadora desse processo. (Professora C).

Interessante constatar que as assembleias são consideradas por quase todas as professoras como uma estratégia para o desenvolvimento da criatividade. Acredito que isso ocorra pelo fato de incentivarem a solução de problemas, no cotidiano das aulas, elemento importante no desenvolvimento criativo.

A professora D, em sua resposta, reconhece o método investigativo como recurso de descobertas de conceitos, bem como de um pensamento reflexivo. Esta constatação, sinaliza uma compreensão um pouco mais complexa dessa professora acerca do pensamento criativo.

As questões relacionadas ao método científico e investigativo como levantamento e comprovação de hipóteses indicam uma postura mais ativa do aluno, fato constituinte no desenvolvimento da criatividade. O pensamento reflexivo convida à revisão e construção de hipóteses que auxiliam na criação de algo novo, que pode ser uma ideia, objeto ou pensamento.

Aulas de ciências: aulas práticas efetivas, que ajudam a comprovar as noções que estão sendo pesquisadas. História e Geografia: reflexões e registros sobre variados temas, que giram em torno do mote EU E O MUNDO. Assembleias são um momento que gera muita reflexão e troca entre nosso grupo. O tema é selecionado de acordo com a necessidade do grupo. Algumas investigações sobre conceitos matemáticos estimulam também não só a lógica, mas também um pensamento mais reflexivo. (Professora D).

Um fato identificado nas respostas chamou a atenção – a consigna pedia que as docentes relatassem as estratégias e as intervenções que, no seu ponto de vista, promoviam o pensamento criativo. Com exceção de uma professora, nenhuma delas escreveu sobre as intervenções que utiliza para este fim. Todas descreveram estratégias e materiais. Esta constatação me possibilita pensar que para essas professoras a estratégia por si só é promotora do desenvolvimento do pensamento criativo e não uma ação docente que promove e estimula o pensamento criativo.

Na pergunta de número três: “Nas ações propostas para seus alunos em sala de aula, quais delas acontecem com mais ou menos frequência?” As professoras foram convidadas a elencar a frequência em que as ações abaixo aconteciam nas propostas:

- ✓ formulação de questionamentos,
- ✓ execução de consignas,

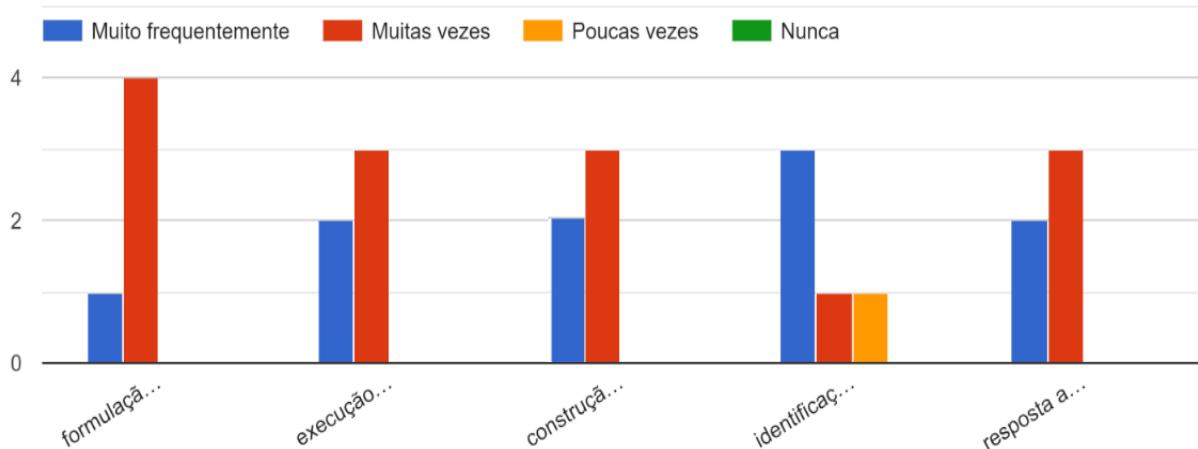
- ✓ construção de hipóteses,
- ✓ identificação e criação de diferentes possibilidades para um mesmo problema,
- ✓ resposta a perguntas formuladas.

No que se refere às atividades estimuladoras do pensamento criativo, como a formulação de questionamentos e construção de hipóteses, as mesmas ocorrem frequentemente, segundo as professoras. Os resultados se parecem muito com os dados relativos às ações mais restritas e direcionadas, tais como: resposta a perguntas e execução de consignas.

Há uma ligeira diferença de resultados quanto à identificação e criação de possibilidades para um mesmo problema, ação que é menos frequente que outras. Das respostas obtidas, parece que as ações relativas ao desenvolvimento da criatividade estão presentes na sala de aula.

Gráfico 1. Respostas às ações propostas aos alunos em sala de aula

Nas ações propostas para seus alunos em sala de aula, quais delas acontecem com mais ou com menos frequência.



Fonte: Questionário para professores (figura 4).

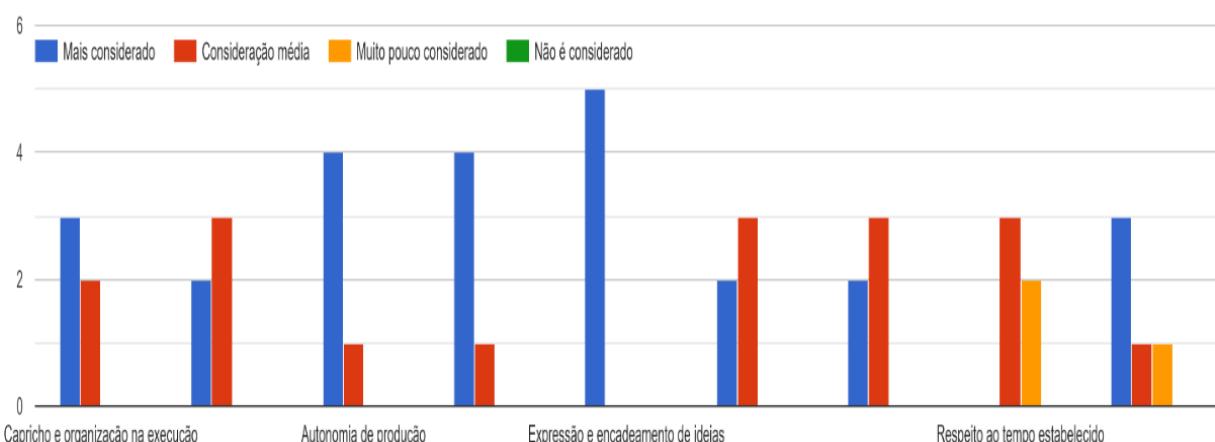
Na pergunta número quatro do questionário, referente à avaliação dos alunos: “Ao elaborar a avaliação dos alunos classifique o que é mais levado em consideração e o que é menos levado em consideração”; as professoras assinalaram quais itens são mais ou menos considerados no processo de avaliação dos alunos. Os itens referentes à pergunta foram:

- ✓ Capricho e organização na execução,

- ✓ resolução correta do exercício,
- ✓ autonomia de produção,
- ✓ elaboração própria do conhecimento e estabelecimento de relações,
- ✓ expressão e encadeamento de ideias, respostas originais, entendimento da consigna, utilização de estratégias ensinadas para a resolução da questão,
- ✓ respeito ao tempo estabelecido,
- ✓ compreensão do conteúdo utilizando-se de exemplos, comparações, associações de ideias de articulações com outros conhecimentos.

Gráfico 2. Respostas do item avaliação

Ao elaborar a avaliação dos alunos classifique o que é mais levado em consideração e o que é menos levado em consideração.



Fonte: questionário para professores (figura 4).

No item avaliação, leva-se bastante em consideração a expressão e o encadeamento de ideias, componentes relevantes no pensamento criativo. O respeito ao tempo estabelecido é o quesito menos considerado, o que leva a crer que os alunos têm tempo para elaboração de seu pensamento sem serem julgados pelo tempo que dispendem na tarefa, fato que pode ser bastante positivo para elaborar um pensamento criativo.

Na última pergunta do questionário as professoras foram convidadas a narrar uma situação em que estimularam a criatividade dos alunos: “Narre uma situação que você considera que tenha estimulado a criatividade dos alunos. Justifique os elementos que te fizeram considerá-la criativa”. As respostas revelam concepções interessantes sobre a criatividade. A criação e a ilustração de textos aparecem como oportunidades de criação, com o registro gráfico

que revela uma ideia criativa: *elaboração de tirinhas de história em quadrinho; desenho e narrativa propostas para duplas.* (Professora A).

Já a professora B elege a criação de uma personagem com a fantasia e a imaginação presentes, aliada não somente a uma ideia subjetiva como também concretizada artisticamente. O encadeamento de três ações que estimulam o pensamento criativo, pensar, elaborar a ideia e concretizá-la, demonstra um estímulo interessante à criatividade.

Após a leitura do livro Drufs, de Eva Furnari, propomos uma oficina de criação de personagens, onde cada criança pode criar seus próprios "drufs". Para essa atividade trabalhamos a criatividade artística (diferentes recursos para diferentes materiais) e linguística para criação mental desse personagem, características que cada criança elencou. (Professora B).

No relato da professora C, o recurso vídeo é utilizado para avaliação, apreciação e compartilhamento de ideias entre todos. Ao validar as ideias criativas dos alunos, cria-se um ambiente favorável à criatividade, legitimando o ato de criar e o produto da criação, oportunizando aos alunos sentirem-se protagonistas, ao assistirem as suas produções e a dos demais colegas.

Essa forma de dar acesso coletivo ao que foi criado enriquece o repertório do grupo no que concerne à criatividade, e reflete a legitimidade da criação no ambiente educativo. A avaliação do processo permite a identificação e apropriação de recursos utilizados durante a proposta, e pode auxiliar os alunos a tomar consciência sobre como pensam, produzem e agem em determinadas situações. Esse tipo de proposta, quando realizada com certa frequência, também pode contribuir para o autoconhecimento e para o reconhecimento de seus gostos, dificuldades e fragilidades.

Após uma atividade em pequenos grupos ou atividades diversificadas, apresento ao grupo fotos e vídeos deste momento. Isto traz ao grupo, a forma positiva e criativa do trabalho que cada um fez dentro do grupo. Avaliamos o que foi produtivo, o que podemos melhorar, o que pode ser repetido, o que foi criativo. (Professora C).

Na resposta da professora D, podemos perceber que a mesma promove e valoriza a ação concreta dos seus alunos, que podem manusear e comprovar suas hipóteses.

Aula de ciências: tema onde está o ar? Mesmo tendo o livro como base de apoio, as aulas foram todas práticas, no laboratório e em sala. Os alunos puderam através de experiências práticas constatar a presença do ar em variadas situações. Depois tiveram muitos momentos de trocas e hipóteses e principalmente muitos momentos para brincar e se encantar com as experiências. Foi incrível. O registro no livro é obrigatório, mas mesmo ele gera boas trocas entre os alunos. (Professora D).

Os elementos da brincadeira e da troca aparecem em destaque; elementos que são potencializadores do pensamento criativo. Um ponto interessante no relato acima foi a possibilidade de realizar uma “atividade prática”, *mesmo tendo o livro como base*, frase que nos fornece pistas sobre as possibilidades de inclusão de um ensino para a criatividade dentro de uma proposta pedagógica, bem como nos leva a crer que quando o professor tem a criatividade como valor, ele encontra formas de criar momentos possíveis para desenvolver o pensamento criativo.

Traremos a seguir o perfil individual das quatro professoras. A professora A atua no segundo ano; está na faixa etária entre 45 e 50 anos; é bastante experiente, leciona há mais de quinze anos no ensino fundamental; cursou pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia. Na sua opinião, há um tempo para a criatividade na sua sala de aula e a desenvolve com frequência, um tempo para a criação que é sistematizado na programação. Para ela, as aulas das disciplinas de ciências humanas possibilitam o desenvolvimento da criatividade. Em suas colocações sobre as propostas para a criatividade, relata estratégias e materiais, mas não cita nenhuma intervenção. Percebe-se que, em sua concepção, a ação criativa é estimulada pelo espaço para a criação: *desenhos, debates, material disponibilizado como (folhas coloridas, grampeadores, tesouras diferentes e tempo livre para uso), encenações*. (Professora A).

A professora B é um pouco mais jovem, está na faixa etária entre 30 e 35 anos e tem menos tempo de prática que as outras; tem formação em pedagogia com pós-graduação em alfabetização e letramento; atualmente leciona no segundo ano. De acordo com suas respostas, a criatividade não é uma prioridade na sua dinâmica de sala de aula. No seu entendimento, as possibilidades de atividades cotidianas estimuladoras da criatividade estão relacionadas às discussões sobre assuntos variados, levantamento de hipótese e resolução de problemas, o que podemos observar em sua resposta.

Acredito que temos diversas atividades em áreas distintas que possibilitam o desenvolvimento da criatividade. Trabalhamos com assembleias (discutimos algumas temáticas, trabalhamos com habilidades socioemocionais), mas também na escrita de um texto individual, na discussão do jornal Joca, quando compartilho a resolução de uma situação problema e até mesmo no levantamento de hipótese na área de Ciências.
(Professora B).

A concepção da professora sobre criatividade aproxima-se das conceituações presentes nesta pesquisa, que parece ter o entendimento que o desenvolvimento da criatividade se dá nas propostas de atividades relacionadas ao conteúdo das disciplinas, assim como a sua mediação como provocadora e estimuladora do pensamento criativo dos alunos.

Acredito que instigar os alunos a pensarem em diferentes estratégias, caminhos diversos para uma mesma atividade e compartilhar essas experiências. "Ah, seu amigo pensou desse jeito, quem consegue pensar em um jeito diferente?". Propostas que instiguem o pensamento criativo deles, após a leitura de uma história ou notícia do jornal Joca, por exemplo, perguntar que outro título eles dariam. (Professora B).

Baseada em suas respostas quanto à frequência da criatividade no seu trabalho, parece mais crítica, apontando para uma frequência menor dos itens referentes ao desenvolvimento do pensamento criativo.

A professora C está na faixa etária entre 35 e 40 anos; leciona no primeiro ano e tem bastante experiência neste segmento; é pedagoga com pós-graduação em psicopedagogia. Em sua concepção, destina um tempo para a criação em seu trabalho cotidiano e, na sua perspectiva, a criatividade é estimulada nos trabalhos em grupos ou em pares, na diversidade de materiais e propostas. No tocante a estratégias e intervenções estas não aparecem em suas respostas.

De acordo com a professora, a criatividade é contemplada em sua sala de aula, fato que podemos observar a partir de sua resposta “muitas vezes”, ao se referir à frequência com que as habilidades do pensamento criativo são desenvolvidas.

No entanto, parece que o entendimento da docente com relação à competência passa pelo estabelecimento de um espaço criativo, acesso a materiais no que se refere às estratégias utilizadas, diferentemente dos estímulos ao estabelecimento de relações, construções de hipóteses, elaboração de perguntas, entre outras habilidades do pensamento criativo que caracterizam o ensino para a criatividade.

Atividades diversificadas, como por exemplo, preparar mesas com atividades diversas e propostas que estimulem a troca, por exemplo: uso de letras móveis, jogo da memória, jogos de trilha etc. Acredito que o desenho é uma estratégia facilitadora desse processo. (Professora C).

Portanto, podemos supor que, sob a sua perspectiva, a criatividade está bastante presente na sua prática, já que, de acordo com seu entendimento sobre esse conceito, a criatividade está sendo contemplada pela docente. Percebe-se um distanciamento da concepção da professora C do ensino para a criatividade, revelando um conhecimento superficial dessa competência.

A professora D atua no primeiro ano; é a mais veterana das professoras; tem entre 50 e 55 anos e é bastante experiente; é formada em pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia; trabalha há muitos anos na instituição, no entanto, é a que está há menos tempo nos anos iniciais, tendo vasta experiência na Educação infantil.

Essa professora enxerga nos registros de descobertas sobre o conteúdo e na expressão de ideias a possibilidades de estímulo ao pensamento criativo, o que se assemelha bastante com as estratégias sugeridas ao ensino para a criatividade, como podemos observar em sua resposta:

No momento dos registros de alguma descoberta sobre o tema da aula, nas práticas das aulas de ciências. Ao expressar sua opinião através de desenhos ou outra linguagem. Na troca de opiniões entre os alunos. (Professora D).

Sob a sua perspectiva, são múltiplas as possibilidades que as disciplinas oferecem para o desenvolvimento da criatividade. Em suas respostas, a utilização de termos como elaboração, investigação e pensamento reflexivo, corroboram com a ideia de que a concepção que a professora D tem sobre criatividade mostra-se mais aprofundada. Tanto no quesito avaliação dos alunos, como nas ações referentes ao ensino para a criatividade, as respostas dessa professora demonstraram que as ações que estimulam a criatividade acontecem com menos frequência na sua prática; o mesmo aconteceu com a professora B.

Na análise do perfil de cada uma das professoras, em relação à concepção das mesmas sobre a criatividade, constatei que a professora A e a professora C parecem ter conhecimentos mais superficiais dessa competência, sugerindo que a possibilidade de criação e o acesso a diferentes materiais, por si, definem a competência.

Já as professoras B e a professora D mostraram uma concepção de criatividade mais aprofundada, demonstrando entendimento que essa competência perpassa por processos cognitivos e de pensamento crítico. Ambas parecem reconhecer a possibilidade que diferentes disciplinas podem oferecer para o desenvolvimento da criatividade.

Considero emblemático o fato das professoras B e D, que parecem ter mais conhecimento sobre criatividade, responderem que as habilidades criativas são menos desenvolvidas nas suas rotinas, por outro lado as professoras A e C responderam que tais habilidades estão frequentemente presentes. Este fato me leva a supor que quanto mais se sabe sobre a criatividade mais fiel se torna a análise da sua presença. O fato das professoras que parecem ter menos conhecimento sobre a criatividade relatarem o trabalho frequente com essa competência demonstra que muitas vezes a concepção sobre a mesma está equivocada.

Ao abordar as professoras para contar-lhes sobre o tema da pesquisa e convidá-las para participar, ouvi de algumas: “Criatividade? mas aqui a gente não tem muitas atividades criativas, não!”; “A gente bem que está precisando...”. Estas falas espontâneas me deram a ideia de que a criatividade não estava sendo desenvolvida de forma alguma na escola. Mas, nas respostas ao questionário, revelam-se indícios que o desenvolvimento do pensamento criativo está sendo estimulado, embora timidamente. Algumas atividades realizadas contemplam

determinados elementos constituintes do pensamento criativo, embora não pareceram ter essa intenção ao serem propostas.

Constatei a partir do questionário que o conhecimento das professoras acerca da criatividade se revela heterogêneo. As professoras A e C possuem um conhecimento superficial acerca do tema, e as professoras B e D um conhecimento mais aprofundado, conseguindo desenvolver de forma mais assertiva o pensamento criativo.

Nesse sentido, concluo que o trabalho fica dependente do conhecimento que a professora tem do assunto, o que fica visível nas diferenças entre os relatos. Os trabalhos em grupo e as atividades com habilidades socioemocionais são compartilhadas por quase todas, considerados potencial desenvolvedor da criatividade.

O mesmo acontece com a expressão das ideias dos alunos. As professoras garantem que eles têm espaço para dizer o que pensam. Observei que aspectos relacionados a métodos investigativos, como o levantamento e comprovação de hipóteses, estão relacionados a ciências, aparecendo muito pouco nas outras disciplinas.

Outra constatação é que a criatividade está condicionada a um espaço criador, ou mesmo a ter legitimidade para dizer o que pensa, no entanto percebi a ausência de certas características da criatividade no relato das professoras, como a originalidade, a fluência e a flexibilidade. Nas questões objetivas do questionário, estes elementos foram assinalados com estando presentes no cotidiano, no entanto, nos relatos das professoras, quase não apareceram. O mesmo ocorreu com a elaboração de perguntas, análise, síntese, busca por soluções diversas para um mesmo problema, que estão ausentes nas concepções das professoras, mas são elementos importantes do pensamento criativo.

Como dito anteriormente, constatei que as docentes não registraram as suas intervenções promotoras do desenvolvimento da criatividade, como se esse desenvolvimento ocorresse somente com propostas e situações condicionadoras. O professor como propulsor e provocador se mostrou ausente nas respostas.

Por fim, parece-me que o conhecimento das professoras acerca do tema, apesar de heterogêneo, apresenta traços em comuns e ausência de alguns elementos constituintes do pensamento criativo. As professoras têm conhecimento parcial sobre essa competência, até um tanto superficial. No entanto, o que reconhecem como sendo estimulador do pensamento criativo é desenvolvido dentro de uma proposta existente e não designada para tal objetivo.

Considerando essas proposições, especialmente no que tange ao incentivo do pensamento criativo dos alunos e a sua relevância para a formação humana, surge a necessidade

de proporcionar aos professores, de modo mais específico, conhecimentos, vivências e percepções relacionados com a criatividade, com o objetivo de ajudar os alunos nesse trabalho.

Ao longo deste capítulo articulamos a criatividade com o conceito de cultura escolar, no entanto as disciplinas escolares são sedimentos fundamentais para a cultura escolar de uma instituição.

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO ESCOLAR E CRIATIVIDADE

A questão mais importante a ser investigada é, portanto, onde está a criatividade, e não o que é a criatividade. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).

O objetivo deste capítulo é a análise do currículo-base, no qual propostas de atividades de sala de aula são planejadas e desenvolvidas. Nele, serão abordados a relação entre as disciplinas escolares, o contexto de pesquisa na instituição analisada e, finalmente, as propostas de atividades das disciplinas, para a compreensão de suas relações com o ensino para a criatividade.

O currículo pode ser entendido como uma carta de intenções que vai além dos conhecimentos organizados por disciplinas. Ele tem implicações sociais, cognitivas e psicológicas, portanto, o entendimento da transcendência das intenções do currículo deve ir além dos conhecimentos a serem ensinados e permitir uma visão para a amplitude de possibilidades que um currículo pode oferecer. “Uso do elogio, as regras de acesso a materiais e o controle do tempo e das emoções tudo isso resulta em importantes contribuições para o ensino de significados sociais na escola”. (APPLE, 2006, p. 95).

A palavra currículo pode ser associada a escolhas que representam repercussão ativa na vida escolar dos estudantes. De acordo com Michael Apple, o currículo não é uma junção objetiva de informações, mas opções e escolhas feitas por determinados grupos sociais que determinam o que será transmitido e ensinado nas escolas. Desta forma, emerge a necessidade de saber por que determinado conhecimento é priorizado em detrimento de outro e por que o educador, ao propor questionamentos alternativos, olha criticamente para o modelo posto. Dessa forma, este autor rompe com uma concepção de educação tecnicista, na qual o conhecimento é visto não como algo imposto, mas como um fator que deve ser criticamente analisado em contexto.

Por outro lado, em uma definição ampliada, o currículo pode ser entendido como uma gama de conteúdos elaborados por determinados grupos sociais, segundo suas ideologias, disputas, preocupações e comprometimentos culturais, políticos e econômicos. Seguindo esta linha, o currículo não é neutro.

O conhecimento explícito e implícito encontrado nos espaços escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste mesmo conhecimento são seleções valorativas, a partir de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Desta forma, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – submetidos a uma análise relacional caso prefiram, de modo que

possa ser rigorosamente escrutinada as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram subjacentes. (APPLE, 2006, p. 86).

Ou seja, a formação do currículo não acontece num vácuo cultural, político, ideológico, religioso, nela interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe e orientação sexual. A ausência de neutralidade pode remeter à sua relação com a criatividade, nas escolhas feitas, na presença e ausência desta competência no desenvolvimento do currículo.

Um currículo explicita, traduz e concretiza a orientação geral do sistema educacional, comunica valores, coloca em ordem de importância os conhecimentos, bem como tem implicação direta com o que se aprende e o que não se apreende. A articulação entre o que se deve ensinar e como fazê-lo caracteriza um currículo. “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede na sala de aula”. (COLL, 2003, p. 33).

Nas definições de currículo, a seleção dos saberes que serão sistematizados e reelaborados pela prática docente devem, também, levar em conta os norteadores do trabalho com os conteúdos, de forma que a criatividade e a autonomia sejam consideradas e intencionalmente desenvolvidas.

A seleção de conteúdos se dá a partir da produção intelectual da humanidade em áreas, como a ciência, a arte e os idiomas, ou seja, a escolha dos conteúdos que o aluno deve conhecer para entender seu contexto social e a si próprio deve ser feita de modo a ampliar os recursos para o entendimento de modelos culturais diversos e encontrar formas criativas e emancipatórias de ser e estar no mundo.

No que toca à criatividade, o currículo implica na seleção de saberes e, principalmente, na elaboração criativa dos conteúdos, de forma a se tornarem acessíveis e assimiláveis pelos alunos. Um espaço de criação, portanto, deve assegurar que não haja uma prática pedagógica reproduzivista e sim emancipatória, aliada ao estímulo e desenvolvimento do pensamento criativo. Um currículo que contempla a criatividade é um currículo que promove questionamentos, articula saberes, abre espaço para ação dos estudantes. “Entendendo a criatividade como competência, um currículo que desenvolva a criatividade mobiliza ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 94).

No processo de seleção de conteúdos apenas uma parcela restrita da experiência humana e da cultura acaba sendo trazida para o interior do espaço escolar e sua escolha é enviesada. Nesse sentido, a escola tem assumido historicamente a homogeneização e a assimilação da

cultura e, nessa dinâmica, o entendimento do trabalho curricular se baseia no oferecimento de espaços para a valorização criativa dos alunos e para o desenvolvimento do seu potencial criativo.

Parto da crença que o currículo escolar deve oferecer uma profusão de oportunidades para que professores e alunos exercitem o seu potencial criador e tenham a capacidade crítica de vislumbrar e analisar as situações vivenciadas na escola a partir de distintos ângulos; que avaliem, critiquem, questionem, resolvam questões, enfim, experienciem um processo de ensino e aprendizagem dinâmico que os conduza a uma forma de aprender e estar emancipatória e prazerosa.

O ensino deve estar direcionado para a aquisição, compreensão, significação e aplicação de um conhecimento genérico à vida prática do estudante, possibilitando o exercício de seu papel como cidadão crítico e criativo. Nesse sentido, há a necessidade de redefinição dos currículos escolares com o propósito de enfatizar uma aprendizagem interdisciplinar por meio de diferentes estratégias para obtenção do conhecimento e processamento da informação presentes em nossa sociedade. Esta integração curricular tem como objetivo a coerência e articulação entre as metas acadêmicas e a prática educacional para a aquisição de conhecimento conceptual e aprendizagem aplicada.

Para a efetividade dessa proposta, há de se estabelecer conexões essenciais entre atributos cognitivos, motivacionais e sociais do aluno e o conteúdo educacional a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Segundo Mason, isto inclui a integração interdisciplinar do currículo a partir de temáticas transversais, com a utilização de estratégias para aprendizagem, tais como a observação, pesquisa, compreensão, interpretação, composição, análise e organização de dados, visando possibilitar o desenvolvimento da atenção, participação, colaboração, pensamento lógico, generalização e aplicação da aprendizagem, a integração entre atividades educacionais em situação escolar que promovam e suportem o desenvolvimento cognitivo, social e motivacional do aluno. (MASON, 1994 apud JOLY, 2001, p.18).

Na realidade brasileira, uma integração curricular que promova a criatividade de forma intencional e ampla ainda não está presente de forma ativa na agenda das escolas, no entanto uma mudança de paradigmas se delineia no cenário educacional brasileiro a partir da elaboração da BNCC, base para a concretização curricular para um ensino fundamental mais adequado às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais de nossa realidade.

A BNCC propõe que se leve em conta os interesses e motivações dos alunos visando uma aprendizagem significativa, essencial para a formação de cidadãos autônomos, críticos,

criativos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Nos dias de hoje, boa parte dos currículos das escolas é norteado pelo documento da BNCC, que fornece a base para a sua formulação. Contudo, ele é elaborado por cada escola, levando em consideração o contexto e a cultura no qual estão inseridas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC sintetiza os conhecimentos elencados como essenciais a serem desenvolvidos com os estudantes no ambiente escolar. Já no currículo escolar estão descritas a forma na qual os conteúdos, habilidades e competências descritos na BNCC serão desenvolvidos, quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento do que é proposto pela Base, de acordo com os princípios, intenções e conteúdos relacionados com os contextos locais.

A BNCC é estruturada a partir de dez competências gerais que norteiam todo o documento, que sinalizam uma mudança de paradigma, privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades em conjunção com os conteúdos escolares.

Segundo o documento, os direitos de aprendizagem dos alunos estão determinados na BNCC e devem ser concretizados por meio de um caminho traçado pelos currículos. Ou seja, o currículo de uma escola define o que será aprendido e o como, da mesma forma deve estar articulado com o contexto sócio-histórico no qual está inserido, refletindo suas particularidades.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.7)

Ao nos voltarmos para os anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, diferentemente da Educação Infantil, marcada por campos de experiências, a proposta da BNCC para este ciclo é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem. Segundo a BNCC, tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização das experiências quanto o

desenvolvimento, pelos alunos de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Tal proposta pedagógica deve assegurar, ainda, um percurso contínuo de aprendizagens e uma maior integração entre as duas etapas do Ensino Fundamental, portanto a Base tem como estrutura a divisão por áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas.

A organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental se dá por áreas do conhecimento. Os componentes curriculares são as antes denominadas “disciplinas escolares” e as unidades temáticas consistem na reunião de um conjunto de conteúdo de uma mesma temática em uma unidade. O Ensino Fundamental, por exemplo, se organiza em cinco áreas do conhecimento, que intencionam favorecer o trabalho dos componentes curriculares de forma integrada.

Cada área do conhecimento determina as competências específicas que definem como as competências gerais se expressam em cada área e que devem ser trabalhadas ao longo de todo o ciclo. Para as áreas que compreendem mais de um componente também são definidas competências específicas de cada componente.

As áreas do conhecimento organizam-se em um ou mais componentes curriculares. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular traz um conjunto de habilidades que se relacionam com diferentes objetos do conhecimento (conceitos, conteúdos e processos) organizados em unidades temáticas.

Na BNCC, essas unidades aparecem em praticamente todos os componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental. Somente o componente Língua Portuguesa – área de Linguagens – não está estruturado em unidades temáticas, mas em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades.

Áreas do conhecimento previstas pela BNCC:

- ✓ Linguagens - Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa;
- ✓ Matemática - Componente curricular: Matemática;
- ✓ Ciências da Natureza - Componente curricular: Ciências;
- ✓ Ciências Humanas - Componentes curriculares: Geografia e História;
- ✓ Ensino Religioso - Componente curricular: Ensino religioso.

A BNCC sugere o desenvolvimento de dez competências como norteador do trabalho. Considera-se competência a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao propor o desenvolvimento por competências, a BNCC sinaliza uma mudança de postura em relação à ação do aluno. As competências elencadas na Base buscam colocar o aluno como ser ativo no seu processo de aprender, sugere articulação de saberes, ou seja, por meio da orientação por competências, o aluno é convidado a agir e interagir, além de apenas compreender conceitos, bem como propor e testar soluções em situações reais, conectadas à sua realidade local.

Segundo Zabala e Arnau (2010), o currículo por competências carece de articulação entre diferentes componentes.

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 11).

De acordo com estes autores, para se ensinar competências o ponto de partida deve ser trabalhar o contexto de situações e problemas reais e tem por características essenciais: a relevância do que vai ser ensinado, a complexidade da situação, possuir um caráter procedural e a combinação dos componentes aprendidos, considerando a sua funcionalidade. Isso implica em atender a critérios específicos sobre o significado do que vai ser ensinado, de sua complexidade, dos procedimentos a serem usados e dos componentes envolvidos. Os autores salientam a importância do envolvimento dos alunos e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Pelo exposto, fica evidente que cuidar apenas do conteúdo das disciplinas é insuficiente para que o aluno desenvolva competências. Um currículo por competências carrega uma multiplicidade de desafios, pois, para que tenha efetividade, é necessário que se leve em conta a complexidade do desenvolvimento das competências sem cair na “cilada” do caráter utilitarista e simplista destas.

Organizar um currículo por competências envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Caberia ao professor planejar situações e auxiliar na construção de competências. Seria necessário compreender como seriam deslocadas as funções sociais de manutenção e mudança desempenhadas no currículo pela noção de disciplina. (CIAMPI, 2011, p. 7).

Como não há uma disciplina científica para trabalhar as competências e seus componentes, essa preocupação deve ser comum a todas as disciplinas. É preciso considerar esses aspectos ao selecionar as metodologias e estratégias de ensino a serem usadas na prática educativa que tem as competências como base.

O ensino inclui exercícios, aplicação e modelos de vivências em todas as áreas de modo que todas as disciplinas requeiram agir conforme as atitudes e valores desejados de forma globalizada.

[...] Essa normalização da ação tira da noção de competência aquilo que a caracteriza, ou seja, a mobilização de diferentes esquemas para atuar em uma situação específica; esquemas esses que não podem ser previamente estabelecidos até porque são diferenciados por sujeitos de aprendizagem. (CIAMPI, 2011, p. 7).

A criatividade, competência em questão, está presente na BNCC. Das dez competências elencadas pela Base, a segunda competência, “pensamento científico, crítico e criativo”, expõe e assume a criatividade como sendo uma competência a ser desenvolvida durante todo o percurso escolar, perpassando os componentes curriculares propostos. O desenvolvimento dessa competência está relacionado ao pensamento criativo e deve ser estimulado privilegiando estratégias que incluem elementos para que este seja desenvolvido de forma orgânica e transversal no currículo.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9).

A BNCC traz à luz a importância do desenvolvimento dessas competências na escola, o que demarca a necessidade da inclusão da competência da criatividade nos currículos. No entanto, para que seja realmente efetivo o desenvolvimento da criatividade, há de se colocar o foco para além “do que” está sendo desenvolvido, mas principalmente no “como”, ou seja, a forma com que as habilidades que compõem essa competência estarão presentes e serão desenvolvidas cotidianamente em todas as disciplinas terão influência sobre a forma com que abordaremos a criatividade na escola.

Ao elaborar um currículo baseado na BNCC, ele deve contemplar uma série de ações que irão desencadear uma construção de pensamento amplo e diverso. Para que isso ocorra, é fundamental a mudança estrutural na constituição curricular, ou seja, uma mudança de postura no ensino e na aprendizagem. Somente inserir nos discursos, nos planejamentos das propostas

de atividade as habilidades relacionadas a essa competência, sem o entendimento e a valorização da produção, das respostas e inovação dos alunos, não cumpre o seu papel.

Um currículo deve estar estruturado de forma a estimular habilidades, como a análise crítica, a busca por soluções e conexões inovadoras, questionamentos, exploração e articulação de ideias, investigação, formulação de hipóteses e busca por informação, interpretação de dados posicionando-se criticamente perante a eles. Adicionalmente, que tenha a exploração do erro como estratégia, que convide o aluno a analisar e sintetizar informações e ideias com embasamento e, por fim, argumentar.

São ações que, a meu ver, devem ser previstas e inseridas nos planos em forma de espiral para que sejam construídas e desenvolvidas ao longo da escolaridade, e devem ser metodologicamente pensadas e articuladas de forma transversal no currículo.

A competência da criatividade conecta-se com todos os componentes curriculares presentes no documento e o seu desenvolvimento pode enriquecer a relação entre o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos de aprendizagem, por meio da investigação, do estímulo à criticidade e, por fim, da criação.

No entanto, por mais que seja louvável que a BNCC considere a integralidade do sujeito em seu contexto e o desenvolvimento de competências, a relação do mundo da educação com este documento apresenta controvérsias. Um currículo que seja norteado pelo desenvolvimento de competências abre espaço para uma nova forma de organização curricular, associada às ideias de interdisciplinaridade e transversalidade.

Mesmo com a sua recente reformulação, que traz uma abordagem mais alinhada com as demandas modernas da educação, ainda apresenta mudanças um tanto quanto superficiais. Algumas mudanças de nomenclatura ou de organização, por exemplo, despontam para uma forma diferente de olhar, contudo, na prática, não se nota mudanças relevantes.

Podemos tomar como exemplo a mudança do termo “disciplinas” para “componentes curriculares”. Apesar da mudança na nomenclatura, da organização e da inclusão de habilidades a serem desenvolvidas em cada um dos componentes curriculares, ainda assim se encontram divididas. A ideia de transdisciplinaridade não ganha força na prática por requerer uma nova forma de se pensar a configuração dos saberes que não se encaixam com este tipo de divisão.

Outra questão a ser levantada diz respeito às experiências no Ensino Fundamental. Em contraste com o que a Educação Infantil tem chamado historicamente de “campos de experiências”, a divisão das experiências das crianças na escola em áreas de conhecimento

apesar de guiar um programa de formação pode reduzir a integralidade de sua formação e limitar uma postura investigativa, a articulação de saberes, a pesquisa e os tempos nessa exploração.

Pensar de maneira mais ampla na experiência das crianças no mundo social é pensar numa educação mais criativa, experiencial e participativa. Essas tensões não são geradas apenas por questões organizacionais ou condições de trabalho docente, mas por concepções do que é uma escola, uma escola para crianças, um currículo e de como a infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental é concebida.

Tendo a BNCC como base, algumas discrepâncias influenciam e têm reflexo na organização dos currículos. Por exemplo, a ênfase fortemente dada à matemática e à língua portuguesa em detrimento das demais disciplinas, acarretando um desequilíbrio entre as experiências que são oferecidas na escola. É largamente conhecida a importância dessas disciplinas para a inserção social, porém, não são as únicas que servem a este objetivo.

No que se refere à Base, há grandes desafios na sua implementação. Tem -se dado menor importância ao aspecto fundamental: a participação ativa dos professores e o envolvimento efetivo das escolas. Sem eles, o processo criativo imaginado na gênese da BNCC pode se perder e a Base vir a se transformar numa espécie de “camisa de força”, um currículo único imposto pelo sistema que pode inibir a diversidade e a riqueza de nossa realidade educacional.

Na vida cotidiana da escola há uso amplo da expressão “alinhamento à base” como uma forma de dependência desta a um modelo curricular único universal, um modelo que extingue identidades e singularidades. Materiais didáticos e programas são criados com o selo “alinhado com a base” como se aferisse um selo de qualidade a eles, criando uma prática pasteurizada que não dá a devida importância a contextos e particularidades.

Deve-se levar em conta a visão de que a prática do processo criativo é inerente ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade, sendo assim, fazem-se necessários espaços de autonomia para se evitar um centralismo autoritário, superficial e/ou meramente utilitarista da educação. Para a criação de espaços, tempos e elaboração criativa, é necessário que se defendam propostas curriculares e projetos pedagógicos que sejam a expressão do pensamento colaborativo e das escolhas próprias dos educadores no exercício de sua autonomia.

Em uma análise do termo criatividade no documento oficial da BNCC, a pesquisadora Maria Amélia Dalvi faz algumas constatações: no documento dedicado à Educação Infantil, a palavra criatividade aparece no item Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil relacionado com o brincar e, no documento dedicado à Etapa do Ensino Médio, há algumas ocorrências. Duas no item dedicado às Finalidades do

Ensino Médio no Mundo Contemporâneo, outra ocorrência no item As Tecnologias Digitais e a Computação e outra no item As Juventudes e o Ensino Médio. (DALVI, 2019).

Segundo esta autora, nota-se uma diferença na compreensão da criatividade no documento dedicado à Educação Infantil e ao Ensino Médio. No primeiro, a criatividade aparece citada no item dedicado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especificamente no item que trata da importância do brincar cotidianamente.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

A afirmação de que o brincar, por si só, permitiria a ampliação e diversificação do acesso da criança às produções culturais, aos conhecimentos, à imaginação, à criatividade, às experiências, revela-se uma concepção mais aproximada daquela que é possível sistematizar a partir de Vygotsky e colaboradores. Porém, destaco que a criatividade é vista como algo dado previamente, algo a que as crianças teriam acesso, diferentemente de uma função psicológica superior que deveria ser progressivamente desenvolvida.

Já no documento dedicado ao Ensino Médio fica evidente o discurso já abordado nesta pesquisa sobre a criatividade como competência necessária para o mercado de trabalho contemporâneo. As quatro ocorrências nos levam a esta contatação, no entanto uma delas chama a atenção.

[...] cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios [...] a tomada de decisões éticas e fundamentadas de problemas identificados na sociedade. (BRASIL, 2018, p.463)

Segundo Dalvi (2019, p 292), o documento afirma que “O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção”. Porém, no final do trecho, o entendimento a respeito da criatividade remete ao desenvolvimento de subjetividades que se adaptem e que sejam flexíveis, pois prevê que os jovens sejam “estimulados a equacionar e resolver questões “[...] abrindo-se criativamente para o novo”, ou seja, não pensando criativamente o novo, não questionando criativamente o novo, não transformando criativamente o novo, mas “abrindo-se criativamente” para ele.

À luz das constatações sobre a forma abordada pela BNCC da competência da criatividade, pode-se concluir que responde ao ideário atual do mercado sobre a criatividade, concluindo-se que essa competência aparece reduzida a uma dimensão instrumental e não como

uma competência a ser desenvolvida a fim de ampliar o pensamento crítico, para um pensamento emancipatório.

O currículo organizado por disciplinas, ou mesmo por áreas do conhecimento, pode, portanto, ser um limitador do desenvolvimento pleno da criatividade, bem como do pensamento divergente. De forma ideal, o currículo deve ser integrado, articulado e estimular o pensamento divergente em diferentes situações do contexto. No entanto, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, se mostra um tanto quanto distante disto.

Uma educação vista de forma fragmentada em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos que se comunicam de forma superficial, produzem uma formação humana e profissional dos alunos insuficientes para o enfrentamento de práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente.

Esse caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis e, por mais que tentativas estejam sendo feitas, a integração curricular ainda se mostra um tanto desafiadora para o ensino brasileiro.

A integração curricular é o contexto ideal para o ensino para a criatividade, requerendo que os educadores entendam como a mente percebe, aprende e conceitua por meio do pensamento divergente. Essa integração destaca as estruturas internas e as conexões entre as disciplinas. Quando a organização de um campo de investigação é revelada, as maneiras pelas quais a mente estrutura o conhecimento e como essa configuração molda a pesquisa, a prática e as atitudes são descobertas.

Ao explorar os aspectos estruturais de uma disciplina, os alunos podem entender que o conhecimento está conectado e ordenado e que a estrutura lhe dá coerência. Esse entendimento pode lançar luz sobre como o novo conhecimento é criado, conectado, julgado e construído em uma disciplina; eles podem vir a compreender que essas estruturas são necessárias para o desenvolvimento de todo o conhecimento.

Este tipo de integração coloca em primeiro plano as semelhanças e diferenças entre as disciplinas, localizando-as entre o conhecimento, a prática, e os pressupostos em várias áreas do conhecimento. Encontrar as diferenças entre as disciplinas pode ser uma excelente estratégia para ensinar e aprender sobre as especificidades de cada uma delas, os contrastes podem ajudar as pessoas a perceber novos recursos e aprender quais recursos são relevantes ou irrelevantes para um conceito específico.

Um currículo transdisciplinar promove a transferência, pois envolve aplicações de conhecimento e ideias em contexto cruzado. A transferência, geralmente associada ao aprendizado, tem implicações para a criatividade. Quando as ideias são transferidas ou aplicadas de uma área para outra, acontece a recodificação e as questões são reconceituadas. A integração curricular, portanto, estimula o pensamento criativo. Segundo Jefrey e Craft (2004, p. 84), “As ideias criativas muitas vezes envolvem pegar ideias de uma disciplina e aplicá-las em outra”.

A categorização das disciplinas, muitas vezes marcadas pela rigidez e falta de flexibilidade, pode limitar o entendimento dos conteúdos de uma disciplina, assim como o pensamento inovador. A BNCC sugere o desenvolvimento de habilidades específicas para a aquisição de competências, contudo a fragmentação e a pulverização dessas habilidades ao longo do currículo podem dar um sentido utilitário a essas habilidades, sem garantir que determinada competência seja articulada e apropriada no contexto de vida. Ou seja, um currículo no qual as habilidades estão recortadas pode colocar foco no caráter utilitarista da mesma e não no desenvolvimento amplo de uma competência.

A assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.19).

Especificamente, a competência da criatividade deve ser vista como uma competência a ser desenvolvida de forma ampla, intencional e não só por meio de habilidades incorporadas a mediações e procedimentos que os conteúdos curriculares serão desenvolvidos. Segundo Perrenoud (1999), competência e conhecimento podem andar juntos, contudo, o que deve ser visto é priorização deles em relação ao tempo na sala de aula.

3.1 DISCIPLINAS ESCOLARES E A CRIATIVIDADE

Até recentemente o conceito de “disciplina escolar” era utilizado para denominar qualquer área do conhecimento ministrada ou estudada em um ambiente escolar. Com a implementação da BNCC, este termo foi substituído por outro considerado mais abrangente, denominado componente curricular, referente ao conjunto de saberes a serem aprendidos ao longo da Educação Básica.

Os componentes curriculares estão divididos em unidades temáticas, forma com a qual os objetos do conhecimento foram organizados ao longo do Ensino Fundamental contemplando

as especificidades dos diferentes componentes curriculares. Os objetos de conhecimento têm relação com diferentes habilidades, conteúdo, conceitos e processos de cada componente curricular. As habilidades e conhecimento são mobilizados para o desenvolvimento das competências.

Contudo, mesmo entendendo a diferenciação entre o conceito de disciplinas e conteúdos curriculares, neste tópico, especificamente, utilizarei o termo “disciplina escolar”, diferentemente de “componente curricular” como sugerido na BNCC, por três razões: 1) a concepção que, por mais que haja uma amplitude no conceito de componente curricular, ainda assim este encontra-se em uma organização fragmentada, como as disciplinas escolares. A competência da criatividade, tema em questão, encontra-se fragmentada e pulverizada nos diferentes componentes curriculares em forma de habilidades gerais ou específicas que se juntam aos objetos do conhecimento; 2) A escola pesquisada utiliza-se do termo disciplina em seu projeto pedagógico; 3) A maioria dos autores aqui citados se relacionam com o conceito de disciplina escolar e não componente curricular, portanto, reitero, vamos nos referir ao conceito de disciplina escolar.

Ao pensarmos no conceito de criatividade em diálogo com as disciplinas escolares surge a pergunta: até que ponto a promoção da criatividade é limitada ou facilitada pelo contexto da disciplina? Culturalmente, a ideia mais comum é que a criatividade está associada a disciplinas relacionadas às artes, como a música, o teatro e a dança. Dificilmente se associa criatividade à matemática e ciências, por exemplo. Oportunidades de desenvolvimento do pensamento criativo, contudo, existem em todo o currículo, independente da disciplina e do conteúdo a ser desenvolvido.

As oportunidades existem nas diferentes disciplinas, porém, de acordo com a especificidade de cada uma delas, podem ser utilizadas diferentes estratégias pedagógicas para maximização do desenvolvimento da criatividade (CRAFT, 2001). Portanto, todas as disciplinas oferecem oportunidades diferenciadas para o desenvolvimento da criatividade, pois, como vimos anteriormente, o ensino para a criatividade tem menos relação com conteúdos a serem ensinados, e muito mais com as habilidades a serem desenvolvidas por meio das práticas de ensino que contemplam essa competência.

Pode haver limitações no ensino para a criatividade no contexto das disciplinas provocadas por sua fragmentação, privando o indivíduo do desenvolvimento de uma visão sistêmica e relacional, que lhe permitiria enxergar o todo sem deixar de ver cada parte que o integra ou mesmo pela organização do currículo em tempos escolares, o que pode gerar maiores

ou menores oportunidades para promoção da criatividade do aluno e do professor, dependendo do tempo dispendido no ensino da disciplina.

Como dito anteriormente, o contexto de análise desta pesquisa é a disciplina de Língua Portuguesa e História nas séries iniciais. As finalidades destas disciplinas na escola pesquisada são norteadoras para as práticas desenvolvidas no currículo da instituição. Analisaremos as finalidades das duas disciplinas contidas no PPP do colégio, em articulação com o conceito de criatividade.

No documento norteador da instituição a disciplina de Língua Portuguesa é descrita como “uma prática social concretizada na ação verbal entre as pessoas nas diferentes práticas sociais da cultura”. Salienta, ainda, o “desenvolvimento da autonomia do sujeito no processo de leitura e produção de textos e o domínio do funcionamento da linguagem nas diferentes situações comunicativas” (PPP, 2021, p. 26). Elenca como conteúdos, conceitos relativos à língua e linguagem, procedimentos utilizados para ler, escrever e comunicar-se de forma oral e escrita, valores das diferentes práticas de linguagem. As modalidades abordadas na disciplina são a oralidade e a escrita.

No que tange ao ensino para a criatividade, as duas modalidades acima referidas possibilitam amplas intervenções. No PPP, nos conteúdos pertinentes a essa disciplina, estão descritas ações que podem promover e desenvolver o pensamento criativo, tais como: empregar a língua em diferentes situações; ações que promovam a elaboração do pensamento e expressão de ideias; refletir sobre textos orais produzidos, que permite a reflexão e adequação de determinada ideia ao contexto vigente; aprimorar a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estilística, que promove a formulação de ideias sobre o conhecimento, assim como dá abertura para a originalidade.

Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles; Desenvolveram uso da língua oral em diferentes situações discursivas por meio de práticas interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, o gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção e leitura; refletir sobre os textos orais produzidos de modo a atualizar o gênero e o tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização; Aprimorado pelo contato com textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estilística. (PPP, 2021, p. 27).

Assim como na modalidade escrita, vários são os aspectos que podem promover o pensamento criativo, dentre eles: as ações de produzir, relacionar, interpretar e refletir e expressar, que são ações promotoras de fluência, elaboração e originalidade, características do pensamento criativo.

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos e domínio da norma padrão da língua escrita; compreender e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver diferentes gêneros adequados à situação comunicativa; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, a fim de expor sua opinião diante da realidade que o cerca. (PPP, 2021, p. 27).

A literatura revela-se como um contexto rico em oportunidades de desenvolvimento do ensino para a criatividade, assim como do pensamento criativo. Diversas são as possibilidades de articulação entre saberes, imaginação, elaboração do pensamento e do conhecimento, estabelecimento de relações e problematização do estudado, assim como o domínio de um conhecimento específico que possibilita o aparecimento de novas ideias, como podemos comprovar no texto do PPP de Língua Portuguesa.

Ler de modo reflexivo e crítico autores e gêneros de diversas épocas; socializar as leituras (parceria: leitor/ouvinte – ouvinte/leitor e trocar indicações de leitura); apreciar não apenas a leitura do texto, mas a sua forma; encontrar relações entre os textos lidos e os outros saberes históricos, artísticos, sociais e filosóficos; construir interpretações sobre leituras realizadas; entender a leitura de algumas obras significativas da literatura como contribuição para a ampliação do repertório de cada um e para o progressivo aprofundamento das suas experiências como leitores contemporâneos. (PPP, 2021, p.27).

Portanto, podemos concluir que a disciplina de Língua Portuguesa se revela um campo de múltiplas possibilidades de ensino para a criatividade, no entanto, somente a riqueza de oportunidades do contexto dessa disciplina revela-se insuficiente para uma prática criativa. A aplicação deste tipo de ensino está nas mãos do professor que, metodologicamente, irá desenvolver os objetivos da disciplina, articulando, provocando e mediando os conteúdos a uma forma criativa de pensar e atuar.

No documento norteador do colégio, a disciplina História encontra-se inserida no campo das ciências humanas, que engloba ainda as disciplinas Geografia, Filosofia e Sociologia. A finalidade do campo das ciências humanas na instituição é “formar sujeitos conscientes da sua identidade e atuantes na sociedade, um sujeito crítico, que faz a leitura das relações no seu contexto social. Que tem uma atitude curiosa e uma postura investigativa acerca do conhecimento” (PPP, 2021, p. 43).

Dentro dessa perspectiva, o objetivo maior do estudo das ciências humanas é oferecer ao aluno a possibilidade de compreender as diferentes formas de organização humana ao longo do tempo e em diferentes espaços, de forma a ter ferramentas suficientes para fazer a leitura das relações sociais na contemporaneidade. O ser contemporâneo não é simplesmente alguém atualizado. É alguém que olha para sua própria época de forma mais distanciada e crítica, perseguindo sua incompletude. Do ponto de vista metodológico, busca-se despertar uma atitude investigativa e crítica frente à realidade

social, num processo permanente de construção da autonomia intelectual. Essa estruturação geral da área de ciências humanas ganha especificidade nas diversas disciplinas que a compõem. (PPP, 2021, p. 43).

A disciplina de História tem como finalidade “criar condições para que os alunos aprendam a dialogar com o passado de forma a compreender sua realidade” (PPP, 2021, p. 44). A ação de dialogar inclui olhar sob diferentes perspectivas, relacionar, buscar pontos de vista, que são ações que caracterizam o pensamento criativo.

Um olhar mais pontual para os anos iniciais revela ações e objetivos que fornecem inúmeras chances de articulação do pensar criativo, como relacionar, comparar e analisar. A oportunidade de leitura de mundo a partir das transformações e permanências pode promover ferramentas para soluções de problemas, questionamentos, comparações, associações de ideias e de articulações com outros conhecimentos.

Desde os anos iniciais, enxergar-se, identificar-se, reconhecer-se como pessoa é fundamental para a construção da identidade pessoal do aluno, que se forja em relação com outras identidades pessoais e coletivas. Daí a importância de se considerar a vivência do aluno como essencial ao processo de aprendizagem, mas sempre em comparação com outras realidades, com outras vivências, com outras comunidades. É reconhecendo o diferente que a própria identidade e responsabilidade pessoal se constroem. Porém, não basta reconhecer, mas também compreender, acolher e respeitar o diferente. Daí nossa preocupação em focar o trabalho de História no estudo das transformações e permanências, na identificação e compreensão das diferenças e semelhanças. (PPP, 2021, p. 44).

A disciplina de História, sob perspectiva conceitual, abrange três conceitos que alicerçam o trabalho da disciplina: “tempo histórico”, “processo histórico” e “sujeito histórico”. Estes três conceitos permitem a articulação e criação de novas perspectivas e ideias e o pensamento crítico e emancipatório.

Por outro lado, se estamos preocupados com a ação humana concreta, compreendemos a importância da construção do conceito de sujeito histórico. Não um sujeito sem vida e passivo, mas um sujeito histórico, vivo e atuante, seja ele pessoa individual (como o próprio aluno), seja ele inserido em um grupo ou em uma coletividade mais ampla.

Podemos concluir que tanto a disciplina de Língua Portuguesa como a de História são campos onde o ensino para a criatividade pode ser desenvolvido. No entanto, há de salientar, como dito anteriormente por Chervel (1990), que há diferenças entre as finalidades inscritas e as finalidades reais de uma disciplina, sendo que estas são reveladas nas práticas e nos conteúdos.

Na perspectiva da criatividade, as finalidades práticas devem contemplar, segundo La Torre (2012), conteúdos integradores de diversos saberes, interesses particulares e socioculturais, a valorização da diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riquezas, o fomento a desafios e à resolução de problemas, dentre outros.

Metodologicamente, as práticas devem contemplar situações e diálogos sobre a realidade observada com os alunos, possibilidade de os alunos fazerem relação entre o sentir, o pensar e o agir, colaboração dentro e fora da sala de aula, estímulo à iniciativa, espírito empreendedor e capacidade relacional.

O fato de no documento norteador da instituição os contextos serem favoráveis ao desenvolvimento da criatividade, há de se observar como são as propostas dessas disciplinas e de que forma elas se articulam com suas finalidades e com o ensino para a criatividade, tema do próximo capítulo.

3.2 ANÁLISE CURRÍCULAR DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA

Um currículo que ensina para a criatividade deve contemplá-la em diferentes disciplinas, entretanto o que constitui criatividade em uma disciplina pode ser diferente do que se comprehende por criatividade em outra. Para muitos, o que um matemático faz parece bastante diferente do que um romancista ou pintor faz, embora os teóricos debatam se há processos criativos subjacentes que permeiam as disciplinas. O currículo deve expressar as decisões tomadas sobre o ensino do conteúdo em cada disciplina.

Se, de fato, existem diferenças nos processos utilizados para a criatividade em várias disciplinas, será importante que os professores ensinem para a criatividade em áreas disciplinares diferentes. Estratégias criativas, mesmo em parte, são transferidas de uma disciplina para outra, ensinando para a criatividade em múltiplas disciplinas, permitindo oportunidades para transferências e distintas aplicações. Quando professores ensinam para a criatividade em áreas de conhecimento específicas, a experiência resultante ajuda os alunos a compreender que indivíduos criativos são criativos sobre alguma coisa.

Exercícios focados no desenvolvimento para a criatividade, muitas vezes sem conteúdo específico, podem ser divertidos e podem permitir que os alunos pratiquem as habilidades criativas. No entanto, até que os alunos usem sua criatividade em conteúdos substantivos e

problemas do mundo real, eles não terão o pensamento criativo como é utilizado e valorizado na sociedade.

De acordo com Starko (2018), um currículo deve ter duas considerações principais ao eleger os conteúdos a serem ensinados. Primeiramente, deve decidir o que ensinar: quais conceitos, generalizações, habilidades ou estratégias enfatizar. Em segundo lugar, decidir como o conteúdo será ensinado: qual ensino, abordagens ou estratégias organizacionais que podem melhor abordar seus objetivos.

Um currículo que contemple o ensino para a criatividade deve favorecer que os alunos sejam criativos em um esforço para encontrar e resolver problemas e para encontrar e expressar ideias. Para que sejam criativos, eles também devem ter conhecimento do conteúdo das disciplinas.

Ao considerar o que ensinar, ao menos duas categorias principais de informações têm importância: o aluno deve adquirir compreensão suficiente dos principais conceitos, generalizações e estruturação da disciplina para poder elaborar perguntas razoáveis; deve aprender metodologias e técnicas para uma atuação criativa naquela área de conhecimento. Por exemplo, em Ciências deve aprender não apenas fatos e regras, mas como a Ciência funciona; em Língua Portuguesa, jovens escritores devem aprender os tipos de perguntas e problemas que os escritores enfrentam e como eles os abordam.

Qualquer que seja a área de conhecimento, os alunos devem aprender que tipos de problemas são explorados na área, como são tratados e como a informação é compartilhada. Obviamente, o nível e a sofisticação devem variar com o nível da série, mas o princípio geral permanece: para trabalhar criativamente nas áreas de conhecimento, os alunos devem aprender tanto o conteúdo quanto os métodos dos assuntos que eles estudam.

Não menos importante é considerar como o conteúdo e as metodologias serão ensinados. Starko (2018) considera três fases na aprendizagem de novos conteúdos: preparação, compreensão e aplicação. Oportunidades para experimentar o pensamento criativo podem ser usados para ganhar e focar a atenção dos alunos, para ajudá-los a construir o conhecimento sobre o conteúdo e praticar o conteúdo pensando sobre ele de novas maneiras.

- ✓ Preparação: prepara os alunos para o aprendizado, para a vinculação de conhecimentos prévios, permitindo que os alunos criem hipóteses e explorem suas ideias; esta fase estimula a curiosidade e o interesse;

- ✓ Apresentação do conteúdo: a forma como o conteúdo será apresentado, no caso do pensamento criativo, pode ser de uma forma que permita aos alunos questionar, explorar e desenhar conclusões;
- ✓ Aplicação: este é o estágio em que a maioria das atividades de resolução de problemas são adequadas; os alunos podem trabalhar conteúdos conhecidos para explorar novas áreas e levantar questões originais.

Como visto anteriormente, a escola investigada tem seu currículo baseado na BNCC, as habilidades propostas na Base norteiam o trabalho desenvolvido nas disciplinas. O currículo das duas disciplinas selecionadas pela pesquisa, Língua Portuguesa e História, é formado por planos anual, trimestral e por projetos específicos.

Na BNCC, um dos objetivos principais da disciplina de Língua Portuguesa é a alfabetização nos anos iniciais.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descontinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (BRASIL, 2008, p.59).

De volta ao documento norteador do colégio, os objetivos da Língua Portuguesa são descritos como uma prática social concretizada na ação verbal entre as pessoas nas diferentes práticas sociais e culturais. Salienta o desenvolvimento da autonomia do sujeito no processo de leitura e produção de textos, o domínio do funcionamento da linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Esta disciplina elenca como conteúdos conceitos relativos à língua e à linguagem, os procedimentos utilizados para ler, escrever e comunicar-se de forma oral e escrita e os valores das diferentes práticas de linguagem. As modalidades abordadas na disciplina são a oralidade, a leitura e a escrita.

Em relação à criatividade, ambas modalidades possibilitam amplas intervenções no ensino para a criatividade, como podemos ver no texto no PPP. Nos conteúdos pertinentes à disciplina, estão descritas ações que podem promover e desenvolver o pensamento criativo, tais como: “empregar a língua em diferentes situações”, ação que promove a elaboração do

pensamento e expressão de ideias, assim como “refletir sobre textos orais produzidos” permite a reflexão e adequação de determinada ideia ao contexto vigente.

Aprimorar a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estilística promove a formulação de ideias sobre o conhecimento, assim como dá abertura para a originalidade

Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles; Desenvolver o uso da língua oral em diferentes situações discursivas por meio de práticas interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, o gêneros e suportes textuais, além do contexto de produção e leitura; refletir sobre os textos orais produzidos de modo a atualizar o gênero e o tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização; aprimorar pelo contato com textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estilística. (PPP, 2021, p. 27).

Assim como na modalidade escrita, vários são os aspectos que podem promover o pensamento criativo e podemos citar: ações de produzir, relacionar, interpretar, refletir e expressar, que são promotoras de fluência, elaboração e originalidade, características do pensamento criativo.

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos e domínio da norma padrão da língua escrita; compreender e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver diferentes gêneros adequados à situação comunicativa; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, a fim de expor sua opinião diante da realidade que o cerca. (PPP, 2021, p. 27).

A literatura revela-se um contexto rico em oportunidades de desenvolvimento do ensino para a criatividade, assim como para o estímulo ao pensamento criativo. Diversas são as possibilidades de articulação entre saberes, imaginação, elaboração do pensamento e conhecimento, estabelecimento de relações e problematização do estudado, assim como o domínio de um conhecimento específico que possibilita o aparecimento de novas ideias, como podemos comprovar no texto do PPP de Língua Portuguesa.

Ler de modo reflexivo e crítico autores e gêneros de diversas épocas; socializar as leituras (parceria: leitor/ouvinte – ouvinte/leitor e trocar indicações de leitura); apreciar não apenas a leitura do texto, mas a sua forma; encontrar relações entre os textos lidos e os outros saberes históricos, artísticos, sociais e filosóficos; construir interpretações sobre leituras realizadas; entender a leitura de algumas obras significativas da literatura como contribuição para a ampliação do repertório de cada um e para o progressivo aprofundamento das suas experiências como leitores contemporâneos. (PPP, 2021, p.27).

Em um currículo para a criatividade na disciplina de Língua Portuguesa, a linguagem e a comunicação de ideias estão no cerne da criatividade. A linguagem oral ou escrita é um

veículo essencial para a comunicação de ideias, estratégias e soluções criativas nas disciplinas. Os alunos podem escrever sobre problemas e ideias em matemática, ciências, história ou qualquer outra área. Em qualquer caso, o coração do processo é identificar uma ideia digna de comunicação.

Para a comunicação, encontramos diferentes formas de atuação. Os autores escrevem para uma variedade de propósitos, alguns escrevem para transmitir informações factuais, alguns para persuadir, outros para compartilhar emoções ou ideias e alguns para levantar questões. Outra comunicação importante usa a linguagem oral ou outros meios de comunicação ou formas simbólicas para fins semelhantes. Segundo Starko (2018), se os alunos vão usar a escrita ou outras formas de linguagem para compartilhar suas próprias ideias, eles devem reconhecer os esforços de comunicação nas obras que leem ou ouvem.

Na disciplina de Língua Portuguesa, tanto a oralidade quanto a escrita são excelentes veículos para uma ação criativa. Atividades de escrita imaginativa podem fornecer oportunidades naturais para o uso de estratégias e habilidades de pensamento criativo. Os alunos podem escrever histórias com base no pensamento metafórico, imagens visuais ou experiências dramáticas criativas. Eles podem usar metáforas e técnicas sinéticas para melhorar suas descrições, planejar anúncios ou melhor a poesia.

Conclui-se, portanto, que a disciplina de Língua Portuguesa se revela um campo que oferece múltiplas possibilidades de ensino para a criatividade, no entanto, por mais rico que seja o contexto da disciplina, a aplicação desse tipo de ensino está nas mãos do professor que metodologicamente irá desenvolver os objetivos da mesma articulando, provocando e mediando os conteúdos a uma forma criativa de pensar e atuar.

O sistema curricular da instituição pesquisada tem em cada disciplina um plano anual de trabalho nas diferentes etapas escolares. Este sistema é composto da seguinte forma: plano anual da disciplina de cada série, plano trimestral, e planos específicos em ambas as séries dos anos iniciais.

Os planos anuais estão organizados em objetivos gerais, seguidos de práticas de linguagem/ objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas nas modalidades de leitura, escrita e oralidade. As habilidades desenvolvidas pelas práticas são as descritas na BNCC. O registro gráfico do plano anual é ilustrado na imagem abaixo.

Figura 5. Modelo do plano anual de Língua Portuguesa – 2º ano

Plano Anual de Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental I –2021	
<u>Objetivo geral:</u>	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM/OBJETOS DO CONHECIMENTO	Habilidades
Eixo : Análise linguística/semiótica	Eixo : Análise linguística/semiótica
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Pontuação	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
Sinonímia e antonímia/Pontuação	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
Morfologia	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, travá-línguas e canções, rimas, alterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Formas de composição de narrativas	
Formas de composição de textos poéticos	
Formas de composição de textos poéticos visuais	
Compreender diferenças entre escrita e outras formas	

Fonte: documentação da instituição.

Nos planos anuais não estão descritas as metodologias empregadas para a aquisição das habilidades, o que se apresenta é o conjunto de habilidades recortadas da BNCC em cada uma das modalidades da disciplina. No caso do primeiro ano, a descrição trazida no documento encontra-se da seguinte forma: “nas práticas de linguagem e objetos do conhecimento, identificaremos as práticas adotadas para o desenvolvimento das habilidades descritas”, quais sejam:

- ✓ na modalidade de escrita: aquisição do sistema de escrita, e análise linguística;
- ✓ na modalidade de leitura: o projeto parceiros de leitura que consiste em interações com alunos mais velhos, que contam histórias para alunos do primeiro ano, o jornal “Joca”, diversos portadores de textos e atividades cotidianas;
- ✓ na modalidade de oralidade: o objeto de conhecimento são os diferentes gêneros de tradição oral.

Já nos segundos anos, no plano anual de Língua Portuguesa encontramos uma formatação similar, contudo, os objetos do conhecimento estão definidos por eixos temáticos. São eles: análise linguística/semiótica; leitura/escuta (compartilhada e autônoma); escrita (compartilhada e autônoma).

Nesse plano, nota-se maior amplitude de práticas e objetos de conhecimento. Alguns exemplos: segmentação de palavras; pontuação; morfologia; formas de composição de textos poéticos visuais; domínio das relações entre grafemas e fonemas, entre várias outras.

No plano anual da disciplina estão descritas as habilidades a serem desenvolvidas e as práticas favorecedoras para atingi-las. Contudo, não encontramos no currículo de Língua Portuguesa a relação com as competências a serem desenvolvidas; as habilidades aparecem sem que haja relação explícita com as competências que as compõem.

Os planos trimestrais da disciplina são mais específicos nos procedimentos e mediações. A sua estrutura apresenta o objetivo geral e a descrição da avaliação dos alunos, a estrutura de divisão de aulas – nove aulas sendo uma na biblioteca, duas na sala de leitura e as outras seis são descritas no plano trimestral. O plano diário, em forma de tabela, está dividido em habilidades da BNCC, expectativas de aprendizagem, procedimentos/mediações e critérios de avaliação.

Figura 6. Modelo de plano trimestral de Língua Portuguesa – 1º ano

Objetivos:				
<ul style="list-style-type: none"> ● Aproximar os alunos de diferentes gêneros textuais e linguagens ● Desenvolver habilidades de leitura, escrita, linguagem, produção textual centrada em gêneros e projetos. ● Retomada periódica de conceitos para uma maior sistematização dos conteúdos. 				
Avaliação – Eleger, dentro de cada unidade, itens que merecem atenção especial, para que sejam retomados e avaliados, por meio de atividades em sala e tarefas para casa. Sondagens mensais com intuito de adequar atividades em cada nível de escrita serão constantes durante todo ano.				
9 aulas semanais, sendo:				
1 - Biblioteca - Escolha de 1 livro para tarefa de casa + colagem e escrita na filipeta, sempre às 6as feiras com retorno às 2as feiras. 2 - Sala de leitura - Mediada 3 - HSE - Eleger a cada semana uma leitura, vídeo, dramatização ou outra estratégia pertinente ao grupo. Perceber o que o grupo necessita para ser trabalhado de maneira sistemática. E as demais aulas (6 semanais) descritas no quadro a seguir.				
Habilidades BNCC	Expectativas de aprendizagem	PROCEDIMENTOS/MEDIAÇÕES		Critérios de Avaliação
1ª aula (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	VOGAIS CONSOANTES E	LIVRO DIDÁTICO - PÁGINAS 85, 86, 87. AULA PASSO A PASSO https://drive.google.com/file/d/1ETT7UXBaUfS6xd_S-uFtf5GW7tPhAlV/view?usp=sharing		OBSERVAR SE USAM VOGAIS CORRETAMENTE
2ª aula (EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que	LEITURA E INTERPRETAÇÃO	LEITURA DO CONTO - UM PORCO VEIO MORAR AQUI. - DISCUSSÃO E ATIVIDADE A SER COLADA NO CADERNO E RESPONDIDA DE FORMA INDIVIDUAL. DEPOIS SOCIALIZAR AS RESPOSTAS.		REGISTRO COERENTE

Fonte: documentação da instituição.

Analizando-se os planos trimestrais da disciplina, tanto do primeiro como do segundo ano, percebe-se que nos objetivos gerais não aparecem objetivos relacionados à criatividade. Nos objetivos aparecem o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, linguagem, produção textual, ou a aproximação dos alunos com gêneros textuais e a sistematização de conceitos, mas neles a flexibilidade, fluência, soluções de problemas e originalidade não estão entre os objetivos.

Nos documentos percebe-se que na coluna destinada aos procedimentos e mediações não aparecem especificados metodologicamente de que forma as mediações serão feitas. Seguem alguns exemplos de procedimentos e mediações presentes nas tabelas.

Leitura do conto – “O menino que quase morreu afogado no lixo” - discussão e atividade a ser colada no caderno e respondida de forma individual; depois, socializar as respostas.

Sondagem de palavras - escorregador, balanço, balde e pá. Frase “No parque eu gosto de brincar de ...”

Páginas 100, 101, 102 - destacar mais uma das fichas da página 295 para jogarmos. Livro páginas 105 e 106, com desafios. Aula passo a passo.

A metodologia para o desenvolvimento das propostas tem relação direta com o ensino para a criatividade – forma de questionamentos, intervenções, relações e associações que serão estimuladas, o espaço de protagonismo dos alunos e as orientações dadas. A ausência de uma descrição metodológica das propostas me faz inferir que o grau de importância e intencionalidade dado para este tipo de mediação revela-se menor.

As propostas de atividades podem ser contextos excelentes para estimular e desenvolver o pensamento criativo e as habilidades que contemplam a competência criativa, entendendo que existem atividades que oportunizam mais ou menos possibilidades, dependendo da forma como foram planejadas e estruturadas.

Atividades planejadas tendo como fim o desenvolvimento para a criatividade, dentre outros objetivos, são ideais para que possamos desenvolver habilidades criativas, no entanto, determinada proposta de atividade pode parecer extremamente fechada, mas, com uma mediação intencional voltada para este objetivo, pode ser terreno fértil para a criatividade.

Na minha leitura, nos planos analisados o “o que” e o “para que” parecem muito bem descritos, no entanto o “como” não tem o destaque que os outros itens têm. Este fato pode retratar a relação curricular com o aprendizado, o conteúdo e a ação final esperada parecem ser o foco do currículo. As competências nas quais o currículo está alicerçado, as competências da BNCC, não aparecem em nenhum momento no currículo da disciplina.

Os documentos aqui analisados são compartilhados entre as professoras da série e cada qual, na sua individualidade, pode fazer as mediações que julgar pertinentes, contudo, nos documentos da instituição analisados anteriormente, metodologias ativas, trabalho colaborativo e investigativo são eixos metodológicos norteadores, bem como o desenvolvimento das

capacidades socioemocionais. Estes eixos aparecem como norteadores e acredito que deveriam estar presentes nos planos para que fossem desenvolvidos intencionalmente por todo o grupo de professores, e que não estivessem na dependência de iniciativas individuais do professor.

Na disciplina de História, a estrutura curricular segue o mesmo princípio da Língua Portuguesa com um plano anual e outros específicos trimestrais. Nos primeiros anos não há um plano específico para História em separado da Geografia, que acontece a partir do segundo ano. Outra diferença digna de nota é a utilização nos primeiros anos de apostila preparada pela equipe, sendo que nos segundos anos há a adoção de livro didático.

O plano anual apresenta os seguintes objetivos gerais:

- ✓ Construir a noção do “Eu” e do “Outro”;
- ✓ identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive, reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem;
- ✓ discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços; conhecer, respeitar e fazer uso dos protocolos de segurança da COVID;
- ✓ descrever e comparar diferentes tipos de escola e objetos de uso escolar;
- ✓ elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referências espaciais e tendo o corpo como referência.

Os objetivos dos segundos anos de História são:

- ✓ estimular uma formação ética;
- ✓ auxiliar na construção de responsabilidade;
- ✓ valorizar os Direitos Humanos, o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade;
- ✓ fortalecer os valores sociais;
- ✓ formar alunos intelectualmente autônomo;
- ✓ articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face do tempo;
- ✓ perceber as experiências humanas; e
- ✓ respeitar diversos pontos de vista.

Em ambas as séries, os objetivos perpassam por possibilidades de elaboração de propostas que incluem técnicas e estratégias que contemplam a criatividade: articular, descrever, comparar, reconhecer e construir são ações que podem gerar propostas muito ricas e que podem ser associadas a uma gama de exercícios potencialmente criativos.

Segundo Starko (2018), em um currículo preparado para o pensamento criativo nas disciplinas de ciências humanas, cabe aos alunos compreender não apenas os fatos, mas também as tendências gerais e os conceitos que organizam as disciplinas. Estes incluem ideias como interdependência e sistemas; causa, efeito e mudança; conflito, poder, direitos e justiça. Eles também precisarão de habilidades para coletar, organizar e analisar informações, bem como um conhecimento sobre os hábitos mentais dos cientistas sociais.

O plano anual de História, assim como o da disciplina anterior, está organizado em objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas.

Figura 7. Modelo de Plano anual de História – 2º ano

Plano Anual de História do 2º ano do Ensino Fundamental I –2021	
Objetivo geral:	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular uma formação ética; ● Auxiliar na construção de responsabilidade; ● Valorizar os Direitos Humanos, o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; ● Fortalecer os valores sociais; ● Formar alunos intelectualmente autônomo; ● Articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face do tempo; ● Perceber as experiências humanas; e ● Respeitar diversos pontos de vista. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas ● A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço ● Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais) ● O tempo como medida 	<p>(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.</p>

Fonte: documentação da instituição.

Os planos trimestrais da disciplina são mais específicos e detalhados nas suas proposições, e se encontram organizados em habilidades, expectativa de aprendizagem, procedimentos e mediações e instrumentos. As habilidades da BNCC que serão desenvolvidas têm relação direta com as expectativas de aprendizagem.

A questão da interdisciplinaridade se faz presente no currículo, ao longo dos planos de História, pude constatar um diálogo entre a disciplina de História e a de Língua Portuguesa, seja nos materiais utilizados, livros paradidáticos, poesias e jornais, seja na elaboração de textos seguindo determinados gêneros textuais. Percebe-se aqui uma aproximação entre as disciplinas, mas que não podemos chamar de transdisciplinaridade.

As mediações e procedimentos no currículo de História, diferentemente do de Língua Portuguesa, apresentam-se mais detalhadas e intencionais, pois dialogam de forma mais harmônica com os objetivos de aprendizagem. A seguir, apresento três exemplos de mediações propostas.

Para desenvolver a habilidade da BNCC (EF01HI06) – “Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços”, a expectativa de aprendizagem configura-se em: “A vida em família: diferentes configurações e vínculos”. A mediação e procedimentos propostos são:

Socialização das histórias de cada um. Espaço para que mostrem aos colegas. Não faremos uma roda. A proposta é que em duplas contêm e mostrem. Rodizar algumas vezes as duplas. Será que você viveu algo parecido com a Daysi? Ela tem uma história bem interessante para nos contar. Vamos ouvira a história do livro Rinocerontes não comem panquecas. Qual será a idade de Daisy? Qual era o tamanho dela em relação ao rinoceronte? Com um barbante ou fio de lã, brinque de medir sua altura, e a de seus amigos e professoras, compare as alturas. Ficou parecido, igual, diferente? Colar o barbante em espiral. (PLANO TRIMESTRAL DE HISTÓRIA, 2021).

Um segundo exemplo:

A habilidade “Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços” (EF01HI06) traz como expectativa de aprendizagem “A minha vida de criança, a minha história”. Neste caso, a mediação está descrita da seguinte forma:

Vamos apreciar os desenhos e escritas feitas pelos colegas na aula anterior. Na sua casa? Na escola? Na casa dos seus avós? Quem manda? Você? Vamos ler o livro “quem manda aqui?” do início até a 8a página. Ué, nesta página está escrito “as riquezas? as riquezas? foram levados para um rei. quem será esse rei? Vamos ouvir uma das nossas autoras preferidas, Ruth Rocha no livro “faz muito tempo”. Que conta a história do descobrimento do Brasil. Em qual momento essa história aconteceu? Vamos construir uma linha do tempo? Sim... uma linha que mostra onde estamos hoje e quando isso aconteceu. Página do álbum Em um dos lados desenhe uma embarcação, como se fosse uma caravela. No outro lado desenhe você. Agora vamos pensar, será

que esses dois acontecimentos foram ao mesmo tempo? Na próxima aula continuaremos com a leitura do livro. (PLANO TRIMESTRAL DE HISTÓRIA, 2021).

E o terceiro exemplo:

A habilidade a ser desenvolvida “(EF05HI08) – Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos”. E as expectativas de aprendizagem: “Registros da história: linguagens e culturas”, com a proposta das seguintes mediações e procedimentos:

Livro quem manda aqui? Hoje leremos do início até a 16 Puxa em uma das páginas que lemos, ela dizia que era uma escrava. o que uma escrava fazia? Será que os escravos tinham direitos? Marcar na linha tempo a abolição da escravatura. E você, tem direitos? o que aconteceu durante a pandemia, quais direitos perdemos? Ruth Rocha também escreveu sobre os direitos das crianças. leitura do jornal joca - o que perdemos com a pandemia. Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha Tarefa no álbum - Quantos privilégios nós temos. (PLANO TRIMESTRAL DE HISTÓRIA, 2021).

Nos exemplos acima, assim como em vários outros contidos nos planos de História, há um detalhamento para o professor do que será abordado, que perguntas serão feitas, quais serão as proposições e qual material será utilizado. Podemos observar nas mediações potenciais desenvolvedores de habilidades criativas.

No primeiro exemplo, na frase “Socialização das histórias de cada um” podemos concluir que os alunos terão espaço para compartilharem suas ideias. Na frase “Ficou parecido, igual ou diferente?” os alunos terão possibilidades de analisar as produções.

No segundo exemplo, na proposta “Vamos construir uma linha do tempo?” os alunos terão a chance de elaborar e organizar seus conhecimentos. Já o terceiro exemplo fornece dados sobre a pandemia e contextualiza a questão dos direitos perdidos, presentes tanto no jornal como no livro, a fim de relacionar com a sua própria experiência.

Por mais que haja um detalhamento das intervenções, estas são um tanto quanto dirigidas. As perguntas feitas têm como objetivo respostas esperadas, as ações dos alunos são com o propósito de cumprir com os objetivos; as temáticas indicadas dão abertura para uma série de propostas que potencializariam as habilidades criativas.

Tomando-se como exemplo a pergunta “quantos direitos perdemos?”, poderia ser formulada de forma diferente: “Quais direitos eu acho que tenho e por que?”, ou na temática do exemplo três: “O que significa ser escravo?”, “Quais as ideias que temos associadas à escravidão e aos nossos direitos?”. No segundo exemplo, que propõe a criação de uma linha do

tempo, em que o objetivo é compreender a passagem do tempo entre o descobrimento e atualmente, sugeriria uma outra proposta do que a realizada, para permitir que formas diferentes de percepção da passagem do tempo, compartilhadas, poderiam convidar a novas ideias.

Nessa mesma linha de pensamento, a elaboração livre pelas crianças de um instrumento que registrasse a passagem do tempo possibilitaria a solução de um problema prático de organização do que está sendo estudado e a relação temporal. Poderiam ser oportunidades excelentes para o desenvolvimento de habilidades criativas.

Outra questão percebida nos procedimentos diz respeito às linguagens utilizadas. As temáticas possibilitam a utilização de diferentes linguagens e materiais, como obras de artes, fotografias antigas, materiais concretos e o próprio corpo, estes, em uma perspectiva da criatividade, ampliariam os conhecimentos e a sensibilidade dos alunos. A análise dessas fontes serve de matéria-prima para levantar hipóteses sobre a História, abordagem que oferece múltiplas oportunidades para identificar e investigar questões e problemas de interesse. Os alunos criam teorias, encontram diferentes perspectivas para um mesmo dado, o que amplia a gama de habilidades do pensamento criativo. Contudo, o que foi observado foi a utilização de vídeos e registros gráficos no álbum destinado à disciplina e, no caso do segundo ano, no caderno de História.

Acredito que o ensino de História para crianças pequenas permite que identifiquem e investiguem problemas da mesma maneira que os historiadores criativos. Ao descrever aos alunos a tarefa de um historiador, uma analogia eficaz é compará-lo com um detetive. Assim como um detetive, um historiador procura pistas sobre coisas que já aconteceram. Pensar sobre as razões possíveis para que um fato ocorresse, ou mesmo o que poderia ter levado alguém a escrever ou agir de uma maneira particular e como essa perspectiva pode ser diferente para outra pessoa.

De acordo com Starko (2018), o ponto chave é a perspectiva com que se entende o ensino de História. Para esta autora, a realização de pesquisas históricas não se limita a resumir informações, mas permitir aos alunos fazer inferências, olhar para padrões e tirar conclusões dos dados. Como pesquisadores históricos, eles devem estar cientes da diferença entre fato e inferência, e a natureza provisória de suas conclusões. Cada fonte histórica apresenta um particular ponto de vista, moldado pela vida e experiências de determinados indivíduos.

Podemos dizer que no currículo de História há situações descritas que promovem o ensino para a criatividade, porém de forma bastante discreta e superficial. A aprendizagem da História é um processo contínuo no qual as crianças constroem significados históricos. Permite que pensem em novas ideias e confrontem o que eles já sabem sobre o mundo, seus próprios

propósitos, sua compreensão sobre a História. Ao dar significado histórico, elaboram pensamentos sobre há quanto tempo os eventos ocorreram, como os eventos são sequenciados no tempo, como eventos influenciam uns aos outros, e o que torna um evento historicamente significativo, ajudando-os na definição de sua identidade pessoal e construção do sentido social na vida cotidiana.

Para Carla Rinaldi (2006), entender significa elaborar uma interpretação, o que dá significação às coisas. As crianças são investigadoras do significado e da significância e compartilham suas ideias. Após a análise de ambos os currículos das disciplinas selecionadas, conclui que a competência número dois da BNCC está relacionada à criatividade:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9).

De forma integrada e intencional, não parece estar sendo privilegiada, nos documentos analisados, a criatividade como competência. As propostas descritas não parecem contemplar de forma aprofundada as possibilidades de resolução de problemas, a criação de soluções, a investigação, a análise crítica e a imaginação.

3.3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE AULA

Neste tópico, analisaremos os dados da observação de aulas dos anos iniciais nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, das quatro docentes participantes da pesquisa. As aulas foram agendadas previamente com as professoras que forneceram os planos das mesmas, bem como escolheram a sua temática. Em nenhum momento, foi mencionado para as professoras que a aula deveria ser criativa, o pedido consistiu em assistir uma aula planejada em uma das duas disciplinas mencionadas para uma pesquisa sobre o ensino para a criatividade.

Esta escolha partiu do pressuposto que esta pesquisa pretende investigar se há ensino para a criatividade e de que forma este poderia ser potencializado nas propostas de atividades cotidianas de sala de aula, partindo do entendimento que não há necessidade de uma “aula criativa” ou mesmo de um momento “criatividade” para desenvolver as habilidades do pensamento criativo, pois este pode também estar inserido nas propostas regulares. Momentos dedicados a essa competência podem se somar a uma prática cotidiana que leva em consideração, de forma consciente, o desenvolvimento de habilidades criativas.

A ideia inicial da pesquisa consistia em assistir a oito aulas de História e de Língua Portuguesa e analisá-las sob a perspectiva do ensino para a criatividade. Entretanto, em um ano atípico com foi o ano de 2021, os protocolos referentes à pandemia da Covid -19 influenciaram na rotina escolar.

Nas aulas assistidas, o tempo dispendido com os protocolos e com a retomada de procedimentos atitudinais dos alunos ocupou grande parte do tempo das aulas, influenciando no planejamento inicial delas.

No total, assisti a dez aulas, porém, por conta do tempo que foi dedicado aos procedimentos, só consegui efetivamente analisar sete propostas, pois algumas aulas agendadas não chegaram a ser realizadas.

Nas próximas páginas segue a análise de sete aulas, sendo quatro delas na disciplina de Língua Portuguesa e três de História. Das aulas analisadas, quatro foram nos primeiros anos e três nos segundos anos.

Importante esclarecer que minha intenção não estava em julgar a qualidade das aulas ou se atingiu aos objetivos propostos, nem mesmo julgar a competência das professoras para ministrar suas aulas. O objetivo consistia em analisar as propostas de atividade e sua aplicação sob a perspectiva da criatividade, salientando atitudes que valorizam esta competência, bem como inferindo, ou mesmo sugerindo, possibilidades em que uma mesma proposta poderia ter sido potencializada na perspectiva do ensino para a criatividade.

A análise foi realizada partindo do observado no desenvolvimento da proposta, a metodologia e a mediação do professor. As atitudes comportamentais e as respostas dos alunos não foram analisadas. O objeto de estudo foi, portanto, as propostas planejadas, desenvolvidas e as intervenções e mediações que tem relação com o ensino para a criatividade.

Parto do entendimento que a formação dos professores não está voltada para este tipo de ensino, portanto não cabe aqui avaliar nem a instituição ou mesmo os docentes e sim o enfoque nas oportunidades que as propostas e a mediações feitas possibilitam ou mesmo possibilitariam potencialmente um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades da criatividade. Segundo Erich Fromm, a criatividade é “saber ver”, porque na realidade conceituamos, sem chegar a ver o que nos rodeia.

A análise das aulas foi realizada tendo como base os autores referidos nesta pesquisa, bem como o indicador de Martinez (1997) que serviu como norteador da análise, mas não como base dela.

Quadro 1. Indicadores do Sistema Didático Integral para o desenvolvimento da criatividade

Estímulos do Sistema Didático Integral para o desenvolvimento da criatividade

- ✓ Reflexão, questionamentos, problematização do estudo.
- ✓ Compreensão do conteúdo, utilizando-se de exemplos, comparações, associações de ideias e de articulações com outros conhecimentos.
- ✓ Identificação de várias possibilidades de solução para um mesmo problema.
- ✓ Respostas originais e criativas nas produções dos alunos.
- ✓ Formulação de questionamentos.
- ✓ Formulação de ideias sobre o conhecimento a ser construído.
- ✓ Pensamento reflexivo, hipotético e construtivo.
- ✓ Elaboração própria do conhecimento.
- ✓ Criação de soluções para problemas.
- ✓ Utilização de recursos diversificados.
- ✓ Criação de ambiente estimulante.
- ✓ Capacidade de problematizar a informação.
- ✓ Estabelecimento de relações.
- ✓ Autonomia.

Fonte: MARTINEZ, Albertina Mitjáns, 1997.

As aulas da disciplina de Língua Portuguesa foram observadas nos primeiros e nos segundos anos. A fim de preservar a identidade e privacidade dos envolvidos na pesquisa todos os nomes são fictícios.

Aula número 1

Disciplina: Língua Portuguesa - 1º ano

Professora C

A análise foi realizada sob duas perspectivas: o potencial da atividade proposta para o ensino para a criatividade e a forma como foi desenvolvida. No dia da aula, a classe contava com vinte alunos e a aula transcorreu sem nenhuma intercorrência.

A proposta da atividade é parte integrante de uma sequência didática realizada com livros paradidáticos, e é um dos componentes do plano de Língua Portuguesa da escola pesquisada.

“Cocô de Passarinho”, de autoria de Eva Furnari, foi o livro utilizado no desenvolvimento da sequência com todas as classes do primeiro ano.

O plano da sequência divide-se em dez aulas. Cada aula tem descritas em seções (colunas) as habilidades da BNCC que serão desenvolvidas, as expectativas de aprendizagem, os procedimentos e mediações e os critérios de avaliação para a aula em questão.

Uma seção do plano destinada ao registro das “mediações e procedimentos” da aula sugere preocupação com a forma e com a metodologia de ensino. Com esse dado, pode-se interpretar o “como” será desenvolvida a proposta e sua relevância. No que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, este dado apresenta grande importância, pois as habilidades para o pensamento criativo podem ser estimuladas nas propostas de atividade, bem como podem estar presentes nas mediações e proposições realizadas durante as aulas.

Ao descrever as mediações e os procedimentos, estes se incorporam às propostas, enriquecendo a experiência, a articulação de saberes e a metacognição dos alunos. Uma mesma atividade pode promover uma qualidade diferente de aprendizado dependendo das mediações propostas para ela.

Em uma proposta que envolve a ação de criar, por exemplo, a mediação do professor ao questionar os alunos sobre o que pensaram, ou sobre o que levaram em consideração ao elaborar determinada criação, estimula o pensar criativamente, a comunicação e expressão do pensamento. Portanto, na atividade descrita abaixo além da proposta em si, e das mediações realizadas pela docente da classe, vamos nos ater, também, às possibilidades de mediações que, potencialmente, poderiam ter sido propostas para estimular o pensamento criativo.

A sequência didática planejada com o uso do livro “Coco de Passarinho” tem como objetivos principais, conforme consta no plano:

- ✓ Possibilitar situações de leitura de textos de fácil memorização nos quais tenham de correlacionar partes orais e partes escritas;
- ✓ Ler, interpretar, reescrever e criar novas rimas.

Dentre os objetivos propostos, um deles é a ação da criação, demonstrando que é parte do foco a ser desenvolvido. Esta ação convida à elaboração do pensamento e abre espaço para o aparecimento do novo.

A imaginação criativa, orientada para a ideação de coisas novas. Uma forma particular destas é a imaginação antecipatória ou expectativa criadora. Suas funções podem ser descritas como a busca, “caça “do novo, transformação e combinação do conhecido”. (LA TORRE, 2008, p. 157).

A aula relatada a seguir é a de número quatro e tem como objetivo descrito no plano a leitura, escuta, observação e descrição de personagens. No plano, apesar de haver uma seção (coluna) destinada à avaliação, não estão descritos os critérios de avaliação dos alunos.

A proposta da aula consiste em observar as personagens da história e descrever suas características. Os alunos serão convidados a ler trechos do livro, observar as ilustrações e descrever personagens utilizando suas características e a exercitar a escrita. Em duplas, as crianças devem escolher uma personagem da história, discutir suas características, escrever e ilustrar a personagem no caderno.

Figura 8. Plano da atividade proposta

4ª aula	do texto: (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros da Vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	Leitura - escuta - observação - descrição de personagem	E agora? O que mudou nas características das personagens? Vamos comparar com o que escrevemos e como está agora. Cada dupla receberá um personagem e fará a escrita descritiva deste em seu caderno de LP .	
------------	--	---	--	---

Fonte: documentos fornecidos pela escola pesquisada.

Conforme as habilidades descritas da BNCC no plano (figura 8), a sequência inclui “o planejar colaborativamente as legendas de ilustrações”, utilizando-se das características observadas no livro e registrá-las no caderno.

Esse tipo de proposta oportuniza a leitura de imagens, atenção a detalhes e a ampliação de repertórios com a descrição das ilustrações.

Em relação às técnicas para o desenvolvimento da criatividade, a proposta é a que mais se aproxima da técnica do *checklist*, que, segundo La Torre (2008), ativa a inventividade, a análise, a organização, a dedução, a redefinição, além de estimular a criatividade, pois enriquece a ideação. Segundo este autor, este tipo de técnica é adequado para obter ideias, mas para estimular a mente do que chegar a uma solução. “O *checklist* deve adotar uma forma de fácil

memorização que, com o uso, se torne um hábito. Consiste em perguntar, observar, associar, predizer. (ARNOLD, 1962 apud LA TORRE, 2008 p. 174).

O convite à observação de detalhes promove a abertura e a sensibilidade do olhar ao nosso entorno, o exercício de busca por detalhes, e para o ausente, o que pode desenvolver o olhar sensível para o novo. A ação de observar serve como alicerce para se pensar criativamente, pois o exercício da observação pode nos tornar mais sensíveis e atentos. A observação por si só é importante, no entanto, pode ser enriquecida por uma mediação que promova questionamentos, buscas por respostas, articulação de saberes e elaboração do pensamento. Ou seja, essa prática pode ser enriquecida se houver espaço e tempo para ouvir os alunos, suas observações e constatações, caso contrário pode limitar-se a um caráter utilitarista, focado na busca pelo resultado final.

O livro “Cocô de Passarinho” tem ilustrações e textos bastante criativos que fogem do comum e que integram o mundo da imaginação e da fantasia. Ao promover esse estilo de texto e ilustração, enriquece as crianças com novas possibilidades, que podem ser incorporadas a seu próprio repertório criativo. A ação de associar o texto à ilustração fomenta o pensamento criativo.

A originalidade está presente tanto no texto como nas ilustrações, e tem no humor um ponto chave, fato que, segundo La Torre (2008), tem associação com a originalidade: “Poucos profissionais do ensino souberam descobrir a riqueza semântica das palavras desenvolvendo a originalidade por meio do humor, dos nove até os doze anos, o senso de humor desperta se com expectativas muito proveitosa” . (LA TORRE, 2008, p. 30).

A proposta de escrita e ilustração convida os alunos a uma forma de articulação de conhecimentos. Segundo La Torre, “A ilustração de histórias com desenhos é uma forma de elaboração que permite perceber os detalhes seja do relato gráfico ou de ambos.” (LA TORRE, 2008, p. 31).

As habilidades da BNCC descritas na proposta são as de planejar e produzir em colaboração ilustrações e textos, considerando a situação comunicativa, o tema, o assunto e a finalidade do texto.

Habilidades que promovem a produção do aluno permitem a elaboração do pensamento, o trabalho colaborativo e o enriquecimento da troca entre pares, que estimula, repertoria e provoca o contato com outras formas de pensar, consequentemente, estimula o pensar criativo.

Podemos concluir, então, que a proposta conta com alguns aspectos que estimulam o pensamento criativo, no entanto, é na proposta em ação que poderemos observar as

possibilidades aproveitadas, ou não, para que o objetivo da proposta seja potencializado e atingido.

Terminada as considerações da proposta em si, passemos para a segunda perspectiva a ser analisada: a proposta em ação.

A Professora C iniciou a aula retomando o que tinha sido feito na aula anterior, provocando as crianças por meio de perguntas:

Quem lembra que nosso desafio era pensar o que eu poderia colocar na cabeça? Quem lembra o que falamos?

Eu colocaria um globo com uma máscara na minha cabeça para me proteger do cocô do passarinho não foi isso né? e aí cada um pensou em dupla o que cada um colocaria na cabeça para se proteger.

Falamos também dos moradores da cidade. Quem lembra quantos moradores tem nessa cidade?

As crianças responderam que na cidade só tem seis moradores e a professora continuou e perguntou:

Professora: “Ah! por que será que tinha só seis moradores?”, e ela mesma respondeu: “Por que é uma história criada, é uma história esquisita, né? “

O questionamento sobre a quantidade de moradores potencialmente poderia promover a articulação do pensamento, permitindo que as crianças elaborassem diferentes hipóteses para a questão, no entanto, ao responder a própria pergunta, duas oportunidades foram perdidas: a primeira, a chance de elaboração do pensamento sobre a questão, e a segunda, a criação e compartilhamento de respostas originais para uma mesma questão.

Torrance (1974) dedicou mais de 100 páginas de sua obra “La enseñanza creativa” aos tipos de perguntas que podemos formular. A arte de fazer perguntas ocupa lugar de destaque nas práticas pedagógicas dos professores que normalmente se utilizam delas para chamar a atenção, motivar, fomentar a curiosidade, evocar o conhecimento e promover o pensamento. O autor elenca alguns tipos de perguntas: perguntas de informação, que abrangem o lembrar e o reconhecer; perguntas que evocam conhecimentos e ativam a memória; perguntas para completar informações; perguntas de memorização e perguntas de reconhecimento e identificação, e acrescenta: “Estes tipos de perguntas não captam as relações criativas”. (LA TORRE 2008, p. 218), diferentemente de perguntas criativas que são incitantes, não têm respostas preestabelecidas e são abertas a múltiplas sugestões.

O fato de a professora utilizar perguntas para motivar, evocar a memória dos alunos sobre o estudo não quer dizer que há estímulo ao pensamento criativo, no entanto, quando pergunta sobre a quantidade de moradores da cidade, esta seria um tipo de pergunta que poderia

estimular o pensamento analítico. “As perguntas que requerem um pensamento analítico obrigam o aluno a raciocinar, discorrendo entre os elementos da questão. Ele aprende a aprofundar-se” (LA TORRE, 2008, p. 219).

A professora retomou a leitura da história com os alunos até o ponto referente à proposta da aula. Ao ler a história projetada na lousa digital, a professora teceu alguns comentários e propôs perguntas chamando a atenção dos alunos, atentando-se para uma determinada ilustração.

Professora: Olha o rostinho e a posição que eles estão, lembram que conversamos sobre isso? As cores... Quem lembra?

Alan: Estou vendo o cachorrinho.

Professora: O cachorrinho que vocês observaram está aqui, olha!

Rony: Aquele homem perto do cachorrinho tem bigodinho de gato.

Professora: Olha o detalhe da ilustração!

Yara: Tem também um homenzinho.

Professora: Preparem-se que vocês vão ter que observar isto, O que mais vocês lembram?

Dani: Você viu aquele passarinho ali, olha aquele de lá, do lado dele tem um mini passarinho.

Professora: Então, a primeira conversa foi entre os seis moradores, reparem nas cores e na posição deles.

Yuri: Está vendo aquele homem ali?

Professora: O homem de roupa vermelha ou rosa?

Martina: Este daí tem duas sobrancelhas.

Clara: É, quase todos tem!

Professora: Olha o que ele falou, quase todos têm duas sobrancelhas, e a posição do corpinho deles? Eles estão iguais sentados?

Nesse momento, muitas crianças queriam responder aos questionamentos da professora, que se manteve focada ao objetivo da aula. As perguntas feitas pela professora foram perguntas do tipo “fechadas”, ou seja, com respostas esperadas, e cada pergunta feita levava para o próximo item.

Esse tipo de questionamento sugere um caráter utilitarista do recurso de formulação de perguntas, recorrente em professores que não permite que os alunos justifiquem suas respostas, ação que poderia estimular a elaboração do pensamento criativo.

Nesse sentido, assinalamos o que nos aponta Martínez (2004) quando coloca que as ações do professor se tornam essenciais para promover a movimentação de recursos subjetivos no aluno, favorecedores do desenvolvimento da criatividade na aprendizagem. Salientamos a importância de o estudante tornar-se sujeito de sua aprendizagem, caracterizado por um aluno que se posiciona ante o aprendido, gerando reflexões próprias que promovem uma postura crítica em relação ao conhecimento.

Professora (continua a leitura): E os passarinhos da praça também piavam as mesmas coisas, piu, piu, piu, piupiu, agora prestem atenção nos passarinhos, parece que um é o dobro do outro, vamos ver os passarinhos, o que eles estão conversando?

Clara: "Passarinhos".

Professora: É "passarinhos" eu também acho, e agora? (muda de página), quem lembra desta conversa dos pássaros? O que eles tinham na cabeça?

Yuri: Frutinhas, chapéus

Nesse diálogo foi criada uma excelente oportunidade, por meio de uma postura curiosa, de entender de onde veio a ideia de uma nova língua citada por um dos alunos ou, até mesmo, apontar a originalidade da resposta à pergunta feita.

Professora: Os moradores da cidade resolveram usar chapéus e daquele dia em diante eles ia para praça elegantes, cada um com o seu chapéu. Percebiam os detalhes do chapéu.

Dani: Olha que chapéu engraçado!

Professora: Reparem no chapéu de cada um, olha o detalhe, é para nossa atividade, olhem os detalhes, nas diferenças de cor, forma e tamanho

Rony: Olha, o chapéu é parecido com uma bola.

Professora: Olhem, reparem bem no chapéu dos seis moradores ..., o que aconteceu no chapéu deles? Está sujo.

Clara: Um cocozinho.

Professora: Cada um de vocês deu uma ideia bacana do que eles poderiam colocar na cabeça. A Eva Furnari poderia usar a ideia de vocês? Sim, poderia! Vocês deram boas ideias para cobrir a cabeça.

A partir desse relato, podemos concluir que a professora conduziu a atenção dos alunos para os detalhes da ilustração, direcionou o olhar para os diferentes atributos possíveis de classificação. Outra possibilidade, que ampliaria a forma de pensar dos alunos nessa situação, seria elaborar com os estudantes formas de análise de uma ilustração, construindo com os mesmos categorias de análise, atividade que estimularia uma diversidade de possibilidades de análise, favorecendo a flexibilidade e a autonomia do pensamento.

A professora continuou a aula:

Agora vocês vão pensar como são esses personagens, são seis moradores, eu vou falar dos seis? Não! Responde.

Eu vou escolher uma personagem, vou falar dele para a dupla, e depois contar para a turma. Eu vou escolher um personagem e falar como eu o imagino, como ele é, o que ele gosta de vestir ...

Olha eu sei que a característica da Carla, ela gosta de vestir coisas rosas, por exemplo, estou imaginando que ela gosta de vestir pulseiras, ela gosta de colocar fivela no cabelo, posso pensar no que essas personagens gostam de comer, eu vou imaginar e vou dar asas a minha imaginação. Vou pensar no que eles gostam de fazer, o que será que eles gostam de fazer?

Alan: Falar.

Professora: Além de falar quando eles não estão na praça ou qual será o trabalho deles? Do que gostam de brincar, de alguma coisa.

A utilização de exemplos subsidia os alunos no entendimento da proposta, amplia o leque de possibilidades das crianças e suas repertórias, ampliando os olhares, no entanto, ao direcionar a perspectiva dos alunos para determinadas características, as crianças deixaram de criar possibilidades de olhar para as ilustrações, construindo sua própria forma de análise.

Em termos de ensino para a criatividade, a ação de imaginar é bastante rica em possibilidades de criação de algo novo, aproxima as crianças do mundo da fantasia onde não há barreiras e limites.

Dentre muitas técnicas utilizadas como ativadores criativos, ou seja, técnicas que acionam o pensamento criativo, podemos destacar duas que se relacionam com o desenvolvimento dessa aula. A técnica da metamorfose total do objeto que tem como foco a imaginação possibilita imaginar novas formas, estruturas, utilidades, tamanhos e cores para um objeto. E a técnica da leitura recriadora de imagens, em que se observa uma imagem e descreve-se de modo objetivo e subjetivo os elementos que a compõem, cores, formas, tamanhos, texturas, enfatizando a interpretação pessoal. Esse exercício visa envolver o aluno no processo de leitura visual, tornando crítica e criador da sua própria perspectiva. Alguns dos aspectos contidos em ambas as técnicas podem ser reconhecidos na proposta realizada com classe.

Figura 9. Imagem utilizada na proposta



Fonte: livro “Cocô de Passarinho”, autoria de Eva Furnari.

A proposta de conversa em dupla pareceu muito enriquecedora e promoveu a troca entre as crianças, no entanto, como observadora, percebi que nem todas as crianças discutiram entre si; em várias duplas uma das crianças escolhia a personagem e as características e a outra copiava. Esse tipo de troca é potencializadora da criatividade, pois funciona com ampliadora

de ideias. Criar, muitas vezes, implica em transformar uma ideia, e o seu compartilhamento amplia as possibilidades de transformar algo conhecido em algo novo.

A aula seguiu e uma criança perguntou:

Vivian: Posso desenhar?

Professora: Não, ainda não é para desenhar nada, abram em uma folha nova coloquem a data, olho no livro com a minha dupla e vou decidir qual personagem vou escrever sobre ele. José, por exemplo, qual personagem você gostaria de escrever? Qual deles vocês acham interessante para escrever sobre ele. Quem tiver uma ideia me conta que vou escrever aqui na lousa.

Em quem você pensou, José?

José: Cachorro.

Professora: O José vai falar sobre o cachorro e quem é o dono do cachorro, como você acha que ele é? O José falou que ele é barrigudo, então vou escrever barrigudo, o que mais, o que ele gosta de comer, José?

Camila: Ele é barrigudo e gosta de comer baratas.

Nesse momento, percebi que algumas das crianças escolheram a mesma personagem para escrever, e escreveram a característica “barrigudo” em seus trabalhos. Com esta atitude que visava exemplificar para os alunos a proposta, a professora, de forma não intencional, restringiu a apresentação do conhecimento de maneira própria e singularizada pelos alunos.

Na conversa entre as duplas, percebi que os alunos imaginaram características interessantes, tais como: “tem nariz de batata e gosta de minhoca”, ou “tem dentes afiados, é romântico” ou “boca de gigante e gosta de surfar”, no entanto estas ideias dos alunos não foram compartilhadas com todo o grupo.

Este seria um exemplo de oportunidade para estimular o pensamento criativo. Ao compartilharem suas ideias, justificando-as, os alunos poderiam refletir sobre suas produções e sua forma de pensar, além de ampliar o seu repertório com novas ideias e assim utilizar seu pensamento sintético. Além destas possibilidades, uma mediação que desse um *feedback* sobre a originalidade das respostas dos alunos valorizaria esta habilidade do pensamento criativo. “Acostuma o aluno, desde pequeno, a estabelecer hipóteses e formular suposições sonhos sobre uma série de fatos ou dados que o professor lhe propõe” (LA TORRE, 2008 p. 219).

A proposta da aula não seguiu exatamente o que estava programado no plano. A comparação e observação das mudanças não foram exploradas, no entanto, trabalharam com o conceito de características, escreveram seus pensamentos. Nesse sentido, posso inferir que a proposta planejada originalmente poderia oferecer uma maior possibilidade para o pensamento criativo ao oportunizar a comparação entre as características das personagens e as características elaboradas pelos alunos.

Essa proposta de atividade, conforme descrita no plano, conta com inúmeras possibilidades de desenvolvimento do pensamento criativo e é potencialmente um lócus para o ensino para a criatividade.

De acordo com o indicador “sistema didático integral para desenvolver a criatividade”, de Martinez (1997), utilizado na análise da proposta, ela proporciona estímulos para algumas das categorias: respostas originais e criativas; formulação de ideias sobre o conhecimento dado; pensamento hipotético e construtivo; estabelecimento de relações e possibilidade de criação.

No entanto, o fato de a proposta em si ter potencial para o desenvolvimento da criatividade, não garante que o mesmo ocorra. A metodologia empregada na concretização da proposta tem influência direta sobre o ensino para a criatividade, assim como o tipo de mediação e proposição do professor.

Como essa metodologia não estava descrita no plano, podemos inferir que se as mediações tivessem sido planejadas previamente com o objetivo de estimular a criatividade, possivelmente poderiam ter ocorrido durante a aula, no entanto, são somente suposições.

Nessa situação, compreendemos o que nos coloca Mitjáns Martínez (2004), quando destaca que o professor pode atuar de maneira intencional para favorecer o desenvolvimento e a expressão da criatividade “[...] a partir dos critérios de julgamento e de valores que promove e do sistema de comunicação que favorece”. (MARTÍNEZ, 2004, p. 95).

Gostaria de esclarecer e destacar o termo possibilidade, pois entendo que essa condição do professor está relacionada com o seu desenvolvimento subjetivo, que não está condicionado apenas ao espaço da sala, mas a todo o conjunto de relações, história de vida, vivências e experiências do docente.

Não é meu objetivo, como pesquisadora, julgar e sim realizar a análise da proposta em ação sob a perspectiva do ensino para a criatividade. O objetivo da proposta da professora consistia na análise descritiva da ilustração, estímulo à escrita e o planejamento da tarefa. A postura da docente visou alcançar o objetivo da tarefa, no entanto as habilidades do pensamento criativo não pareceram ser um dos seus objetivos.

Os objetivos propostos parecem ter sido atingidos, porém a criatividade parece não ter uma prática de desenvolvimento intencional. Este fato pode ser atribuído a diferentes fatores: falta de conhecimento na formação do professor, não ser algo prioritário no segmento em questão, a escassez do tempo de aula para o desenvolvimento de metodologias estimuladoras, entre outras.

Aula número 2

Disciplina: Língua Portuguesa – 1º ano

Professora D

A aula ocorreu em uma sala do primeiro ano dos anos iniciais e foi ministrada pela professora polivalente identificada nesta pesquisa como professora D.

No momento que ocorreu a proposta, a classe do primeiro ano contava com quatorze crianças e a professora polivalente. As carteiras estavam dispostas em duplas em direção à lousa. No caso dessa sala, em específico, há uma lousa própria para escrita e uma lousa digital. A proposta teve duração de quarenta e cinco minutos e terminou com o toque do sinal que indicava o término da aula. A proposta consistia no aprendizado do jogo *Stop*: escrever palavras que iniciam com uma letra combinada, dentro de categorias pré-definidas, ganha quem acertar o máximo de palavras, no menor tempo, que comecem com determinada letra.

O jogo combina o desenvolvimento de vocabulário, leitura, escrita e conhecimentos gerais, pois o jogador precisa recorrer ao seu repertório de conhecimentos sobre as temáticas escolhidas, bem como ativar seu conhecimento sobre a escrita da palavra para poder registrá-la. Permite também o aperfeiçoamento da percepção espacial e visual, o desenvolvimento da motricidade fina e exercita a atenção e a concentração.

No tocante ao desenvolvimento do pensamento criativo a proposta revela-se rica em possibilidades de estimular o pensamento divergente. Na proposta do jogo *Stop*, podemos reconhecer diversos componentes de estímulo a este pensamento.

Segundo Guilford (1979), fazem parte do pensamento divergente onze fatores, incluindo fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, entre outros. No fator fluência, o autor ressalta a fluência vocabular que caracteriza a capacidade de produzir rapidamente palavras que preenchem exigências simbólicas específicas e a fluência associativa, definida pela capacidade de produzir palavras a partir de uma área restrita de significado.

Esses dois fatores são encontrados na proposta do jogo *Stop*, e podem ser reconhecidos na ação de encontrar palavras respeitando a letra do alfabeto determinada, bem como a de pensar em palavras relacionadas a determinado bloco temático.

O fator flexibilidade de pensamento também faz parte dos estímulos oferecidos por essa proposta de jogo, que se manifesta ao estimular a alternância entre as temáticas abordadas e o gerenciamento de diferentes associações. A originalidade faz parte da proposta ao permitir que se busque por palavras diferentes das que serão usadas pelos outros participantes do jogo.

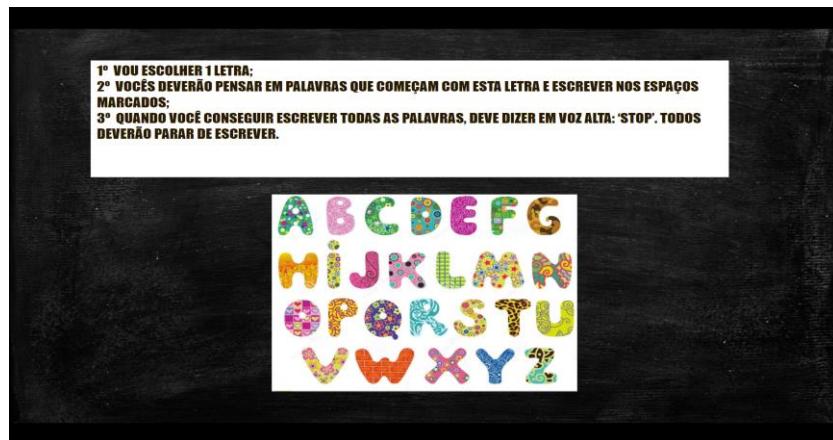
A elaboração própria do conhecimento ocorre no jogo quando o participante necessita pensar os possíveis componentes que fazem parte da temática em questão em associação com

a letra do alfabeto sorteada. Permite a compreensão do conteúdo, por meio de associações e agrupamentos. A autonomia do aluno está presente na proposta já que esse é um jogo que se joga individualmente e cada participante tem a opção de elaborar sua própria forma de pensar. Podemos concluir que a proposta em si do jogo *Stop*, em potencial, promove e estimula diferentes elementos para um ensino para a criatividade.

No plano mensal de Língua Portuguesa dessa classe, a proposta está descrita no formato indicado abaixo, sem o registro dos procedimentos e mediações da mesma. No link, constam os dois *slides* representados na figura 10 e na figura 11, indicando as regras, e a tabela que os alunos deveriam preencher.

Proposta descrita no plano: LP - Livro de L.P. – p. 190 a 196.

Figura 10. Descrição do jogo *Stop*



Fonte: plano mensal de Língua Portuguesa - 1º ano.

Figura 11. Organização da tabela do jogo *Stop*

PROPOSTA - STOP			
NOME	COR	PAÍS	COMIDA

Fonte: plano mensal de Língua Portuguesa – 1º ano.

Assisti como observadora a aula e constatei que os dois slides contidos no plano não foram utilizados pela professora. Em conversa com a mesma, me foi dito que preferiu realizar a proposta de uma forma mais “dinâmica”.

Pareceu-me interessante a professora ter autonomia para adaptar o plano da aula da forma que ela julgou ser mais produtiva e adequada. No entanto, esse fato também me fez refletir sobre o objetivo do plano, em que a programação das mediações e procedimentos podem colocar foco nos objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, se estes não constam do plano não estão “planejados “para serem desenvolvidos.

Segundo Saturnino de La Torre,

É preciso pensar o que queremos conseguir do aluno antes de empreender qualquer ação. ... A conscientização do professor sobre o que pretende conseguir de seus alunos, como consegui-lo: Quais conhecimentos devem ser desenvolvidos? Quais atitudes devem ser promovidas? Quais habilidades devem ser exercitadas? Como realizá-lo e como avaliá-lo? (LA TORRE, 2008, p. 241).

A aula ocorreu no início da manhã, no primeiro horário, e as crianças que chegavam se acomodavam e seguiam para o chão para brincar, denominados de “cantos” pela professora.

Em pequenos grupos, as crianças tiveram livre escolha para eleger os jogos e os materiais com os quais queriam brincar. Havia jogos de tabuleiro, materiais não estruturados e materiais que estimulam a psicomotricidade, como pinças, pregadores entre outros. As crianças da classe brincaram por volta de vinte minutos, um pequeno grupo entretido no jogo de tabuleiro e outro criando pequenos monstrinhos com materiais não estruturados.

O fato de as crianças brincarem antes da proposta convida para um clima de ludicidade e bastante favorável à criatividade na sala de aula; pareciam tranquilas e curiosas pelo que estava por vir; a criação de um ambiente estimulante proporciona mais chances de haver o pensamento criativo na sala de aula.

A professora D fez a proposta do dia:

Hoje vamos fazer um jogo que se chama “Stop”, alguém conhece?
Este jogo envolve o alfabeto, vamos lembrá-lo?

Os alunos recitaram todo o alfabeto em voz alta juntamente com a professora. Com a proposta de recitar o alfabeto, a professora deu a chance de todos os alunos de estarem alinhados com o que seria desenvolvido e com as mesmas chances de participação.

Ela continuou:

Eu tenho um alfabeto que eu já sei ele de cor, então eu vou fazer de conta que estou jogando com Jorginho. Primeiro, eu vou pensar no alfabeto na minha cabeça e vocês em algum momento falam para mim *stop!*

As crianças falaram, conforme o proposto:

Stop! a letra B ficou na minha cabeça.

A professora: A gente tem que falar uma palavra que começa com a letra B, mas que tem relação com o tema que vamos escolher. Qual o tema que a gente pode imaginar que seja bacana? “

Marcos: Jogo!

A professora: Jogo é uma boa... que jogo vocês conhecem com a letra D?

David: Dado!

Nesse momento a professora prendeu a atenção de todo o grupo, movimentando-se ao longo da sala, e continuou a explicação:

Se eu já sei, então aqui embaixo eu vou escrever dado, faz de conta que essa aqui já é minha folha de jogo.

E ela faz um retângulo na lousa e coloca linhas, e cada palavra dita pelos alunos ela escreve na lousa nas linhas que desenhou.

E continua: A primeira letrinha foi a letra D, que outra coisa que a gente pode pensar além de jogo?

Carla: País!

Professora: País, vocês acham que é interessante? Que país será que existe com a letra D?

Maia: Dinamarca!

A professora prosseguiu com a explicação

Legal, então vou escrever aqui Dinamarca, será que tem mais algum? e segue: ao invés de país, a gente pode pensar em outra coisa também? Uma criança diz “partes do corpo!”

Nesse momento, podemos constatar que a professora construiu com as crianças o conceito do jogo, ela não utilizou a explicação conforme o plano e sim por meio de perguntas, e, de forma colaborativa, pouco a pouco vai contribuindo para o entendimento do jogo pelas crianças, bem como a inclusão deles no processo de elaboração. O pensamento construtivo é uma das estratégias utilizadas para o estímulo ao pensamento divergente e nessa proposta foi bastante estimulado, o que permitiu uma apropriação dos elementos e das regras do jogo de forma mais significativa.

Uma das técnicas utilizadas no método antitético, a “lista de atributos”, estimula ideias e a imaginação. Segundo Saturnino de La Torre, esta técnica é muito eficaz e simples e pode ser adaptada à qualquer idade escolar. Segundo este autor: “Crawford pretendia mais do que exercitar nossas potencialidades, demonstrar que a criação não é inacessível, está ao nosso alcance e podemos acessá-la se quisermos”. (LA TORRE, 2008, p. 152).

A professora prosseguiu com a construção de atributos para o jogo, até que uma criança disse: “brinquedo”! Nesse momento, a professora problematizou a questão: “Mas será que jogo é a mesma coisa que brinquedo?”

As crianças respondem:

Não, porque brinquedo é brinquedo não é de tabuleiro e jogo é de tabuleiro.

O dado não é brinquedo é um brinquedo do jogo, a professora completa: ele faz parte do jogo.

Essa pergunta elaborada pela professora demonstrou a capacidade de problematizar uma situação e gerou o estímulo a associações e formulação de ideias, articulação com outros conhecimentos, elaboração própria do conhecimento, estabelecimento de relações e o estímulo a respostas originais e criativas. Ou seja, uma simples pergunta propiciou uma série de estímulos ao pensamento criativo.

A professora, então, completou a lista na lousa com a palavra brinquedo, e disse:

E o que mais podemos colocar?

Outra criança diz: time!

A Professora: Mas será que todo mundo vai saber sobre time? Será que as meninas vão saber? Eu tenho uma ideia, diz a professora. Vamos fazer assim, cada um escolhe o tema com a sua dupla.

Nesta pergunta a professora voltou a problematizar, só que diferentemente do questionamento feito acima, ela mesmo perguntou e respondeu, deixando de oportunizar a chance de as crianças elaborarem suas próprias respostas. Nesse tipo de situação perdeu-se a oportunidade de estimular um pensamento mais elaborado, reflexivo.

A professora prosseguiu com suas provocações:

Já que vocês estão pensando em tantas coisas, quem sabe cada dupla pode escolher os temas que quer? Vocês sabem tantas coisas que às vezes tem um grupo que sabe mais sobre uma coisa um outro sabe menos, assim cada um pode colocar o que tem de forte.

O que que vocês acham? Vocês discutem com a sua dupla que temas querem colocar.

Nessa elaboração, podemos constatar também que os alunos tiveram autonomia de ação, opção de escolha e protagonismo, recursos chave para estimular um pensamento amplo e elaborado que oportuniza a criatividade uma vez que dá voz aos alunos.

Focalizar o aluno como participante ativo do processo ensino-aprendizagem, segundo Jeffrey (2004), tem sido uma constante nas pesquisas educacionais. As evidências obtidas sugerem que os efeitos do ensino e a aprendizagem adquirida dependem muito do conhecimento que o aluno já possui, de como ele prioriza o conhecimento, quais estratégias de aprendizagem utiliza e como o aluno processa o novo conhecimento adquirido. Esse processo implica

possibilitar que o aluno use e desenvolva sua criatividade em um ambiente educacional propício para esse fim.

Uma das técnicas utilizadas no método antitético consiste na “lista de atributos”, que estimula ideias e a imaginação. Segundo Saturnino de La Torre, esta técnica é muito eficaz e simples e pode ser adaptada à qualquer idade escolar. E é um dos princípios proposto pela professora.

Para Crawford as ideias não são simplesmente elucubrações mentais, tudo o que o homem inventou até agora começou com uma ideia; outras vezes, com uma cadeia de ideias. Sem ela não há ação. Porém como surgem as ideias? “Elas surgem ao serem roçadas, sobrepostas ou contrastadas como outras”. (LA TORRE, 2008, p. 153).

Na próxima etapa da aula, a professora lançou outro desafio:

A professora: Em quantos alunos estamos hoje?

Mariana: A Julia faltou, e outra diz, somos quatorze!

A professora: Será que a gente precisa de trio hoje?

Não, as crianças respondem.

A professora continua: Dá para fazer quantas duplas?

Rebeca contando com seus dedinhos responde: sete!

A professora: Quem acha que dá sete, levanta a mão?

A maioria dos alunos levanta a mão.

Professora: Acho que é uma boa, então tem alguns que já estão em dupla, quem não está se senta em dupla com o amigo do lado.

Nessa oportunidade, apesar de ser uma aula de Língua Portuguesa, a professora propôs um desafio matemático, evidenciando que uma habilidade, neste caso a solução de problemas, pode ser desenvolvida em diferentes disciplinas sem que tenha um momento específico destinado a isso. A professora aproveitou a oportunidade de desenvolver essa habilidade corroborando com o fato de que as experiências pelas quais as crianças passam permitem inúmeras possibilidades de desenvolver habilidades sem que estejam rigidamente atreladas à determinada disciplina. No entanto, nesse momento, o tipo de questionamento poderia ter sido mais abrangente a fim de obter um pensamento mais elaborado para a solução de um problema concreto, ou seja, a sugestão de pergunta poderia ser: “Quem sabe como podemos nos dividir? Nesse caso, a construção de hipóteses poderia ser agregada a esta problematização.

Nesse momento, a professora passou para a concretização do jogo:

Mas sabe, nesse jogo todo mundo tem que ter folha e isso não dá para gente mudar, só dá para a gente mudar os temas do jogo, ok? Agora, façam de conta que eu estou jogando com o Jorge e a gente escolheu: partes do corpo, país e brinquedo. Como a letra que tinha caído era a letra D então eu vou escrever partes do corpo com D, país com D, brinquedo com D e o Jorginho vai escrever os mesmos temas com a letra D. Quem acabar primeiro, as três palavras com aquela letra, vai dizer o que mesmo? “As crianças: stop!

Professora: Por isto que o jogo chama Stop! De que outros nomes poderiam chamar o jogo?

Duas crianças respondem: partida das três palavras! corrida de palavras!

No entanto, a professora logo engatou na proposta, sem enfatizar as respostas das crianças à pergunta que ela mesmo fez. O questionamento sobre outras possibilidades de nomes para o jogo pode ser um estímulo fantástico para sintetizar ideias, possibilitar ideias criativas e originais e a elaboração própria do conhecimento, todavia, a falta de valorização das respostas das crianças neutralizou a potencialidade de desenvolvimento do pensamento criativo que uma pergunta como essa poderia gerar.

Ela continuou com a construção da explicação do jogo:

Cada dupla vai combinar entre vocês o que vão falar, tanto para chegar na letra como para quando acabar de escrever.

Neste momento, a professora problematiza novamente e pergunta: “E se cair com a letra K ou Y ou W, o que a gente faz? Será que vai ser fácil?

Carlos responde: Impossível!

Professora: Vamos pensar, partes do corpo com W, ou brinquedo com W? alguém conhece?

As crianças começaram a tentar achar palavras com essas letras, mas não conseguiram. A professora disse: “Vamos fazer um combinado, se cair uma dessas letras, a gente começa de novo, combinado?”

Nessa situação, novamente a professora lançou uma problematização interessante, no entanto não deu espaço para que os alunos encontrassem soluções para um problema real. Essa poderia ser uma excelente oportunidade de encontrar soluções diferentes e compartilhadas para uma questão contextualizada.

A etapa agora diz respeito à organização física do jogo. A professora deu a seguinte informação:

Então agora, vocês vão ganhar uma folha branca, e peço que peguem suas réguas, pois nesta atividade não vai ter muito jeito, teremos que usar.

A professora então distribuiu as folhas sulfites em branco e as crianças se organizaram em duplas, ao mesmo tempo que organizaram o material a ser usado. Elas começaram a fazer linhas e colunas com a régua e as crianças que não tinham a régua pediram emprestado.

O curioso foi que nesse momento a professora não fez nenhuma orientação da forma com que a folha deveria ser organizada. Cada criança organizou como achou melhor, tanto a orientação da folha quanto o número de linhas e colunas. Depois que as crianças começaram a construir sua folha, a professora perguntou:

Quantas linhas será que a gente vai fazer na nossa folha? Quantas vocês acharam possíveis, porque o jogo depende disso, vai depender de quantas palavras vocês vão conseguir encontrar com a letra sorteada.

Ela foi para a lousa e continuou a explicação:

Você tem uma folhinha e faz de conta que essa é minha folha, eu vou fazer linhas e colunas no começo até o final para poder caber palavra que vou escrever. Você têm que pensar se são linhas amontoadas, estreitas ou espaçosas, as linhas vão ter que caber palavras. Vamos ver como cada um vai se virar para organizar a sua folha.

Ao propor aos alunos a elaboração da sua própria folha de jogo, sem dar um modelo, a professora oportunizou que cada um a elaborasse conforme seu entendimento, possibilitando que as crianças tivessem que pensar em soluções para o problema de espaço, criassem sua própria forma de organização, fossem originais e trabalhassem em equipe. O simples fato de não fornecer um modelo, mas ter construído todo o caminho para o entendimento dos alunos, forneceu aos mesmos repertórios para elaborar seu próprio modelo de jogo tanto nas temáticas, dando espaço para a opção de escolha, criatividade e expressão de ideias, quanto ao seu protagonismo.

Enquanto as crianças trabalhavam, a professora andava pelas mesas e quando via algo interessante voltava a atenção da turma para ela:

Olha pessoal, eu vi que o Ricardo fez um modelo interessante. Ricardo, você pode mostrar para gente o seu modelo? Ricardo, explica para a gente como você pensou o seu modelo?

A criança responde: Eu fiz assim e mostra para cada dupla colocar o que escolheu no lugar certo.

A professora diz, referindo-se à explicação da criança: Olha esta é uma ideia!

A professora: Podemos escolher mais que três coisas também, podemos escolher o que a gente quiser, cada dupla pode escolher quantas coisas diferentes quiserem.

Uma criança foi até a professora e mostrou a forma como organizou a folha, e ela atenta à turma para mais uma possibilidade de organização, explicou na lousa a proposta do aluno. Essa atitude dos alunos em apresentarem suas próprias ideias demonstrou que o ambiente da sala de aula é um estimulador da criatividade, esses alunos se sentiram à vontade para mostrar como pensaram, parece que a forma com que se pensa nessa classe tem valor.

A atitude da professora em valorizar as ideias originais dos alunos alude à ideia de que o pensamento original é valorizado e estimulado. Esse tipo de atitude da professora comunica à classe que existem diferentes formas de pensar e que todas são válidas, bem como que ideias podem ser compartilhadas, podem ser aceitas, negadas ou transformadas.

Nessa etapa, os alunos já haviam elaborado suas folhas de jogo e cada dupla começou a jogar o seu próprio jogo. Nesse momento, a professora caminhou entre os grupos, mas pouco falou; os alunos brincaram com autonomia.

Mariana pergunta: Professora, como eu escrevo a palavra hipopótamo?

A professora, então, devolve a pergunta para o grupo.

O clima da sala de aula estava muito tranquilo – clima de trabalho e atividade, e as crianças com autonomia jogavam cada uma no seu tempo. A professora continuou a se aproximar das duplas até que em determinado momento atentou-se para uma dupla e disse:

Olha, essa dupla aqui colocou um tema que a gente não colocou na lousa; elas colocaram cor; olha que legal!

A professora percebe que uma outra dupla colocou outras palavras, outros temas e chama a atenção do grupo novamente.

Olha pessoal, esse grupo aqui colocou comida!

À medida que o jogo avança, as crianças pedem ajuda para outras duplas: alguém conhece algum brinquedo com a letra C, Karina pergunta: alguém conhece um animal com B, Ian pergunta.

Nota-se grande colaboração entre as crianças, os alunos com dificuldade copiaram os temas que a professora colocou na lousa. As crianças recorreram ao mural, objetos da sala, à professora e aos colegas para ajuda na escrita de determinadas palavras ou mesmo para encontrar palavras que se encaixem no jogo.

Algo curioso aconteceu, algumas crianças tiveram dificuldade em encontrar nomes de países. Uma das crianças teve uma ideia: foi até o globo terrestre disposto na sala para buscar por nomes e foi seguida por um grupo. Nesse momento, a professora não interveio e nem chamou a atenção das outras crianças, simplesmente deixou que o grupo que levantou a dificuldade resolvesse sua própria questão sem nenhuma intervenção.

Nessa situação, nota-se que a professora transmite confiança para que quem tem uma questão ou problema encontre formas para resolver, no entanto talvez se tivesse chamado a atenção para o fato de que o pequeno grupo encontrou uma solução criativa para uma dificuldade, teria estimulado ainda mais o pensamento criativo. Ao ser questionada sobre algumas palavras, como: *Carlos: Professora, você sabe uma cor com G?*

Na sua resposta, a professora deu “dicas”: sabe uma coisa que derrete? Ou ao ser perguntada sobre partes do corpo com G? Demonstrou a resposta por meio de mímica, e quando as crianças não acertam propôs que os amigos ajudassem dando sugestões.

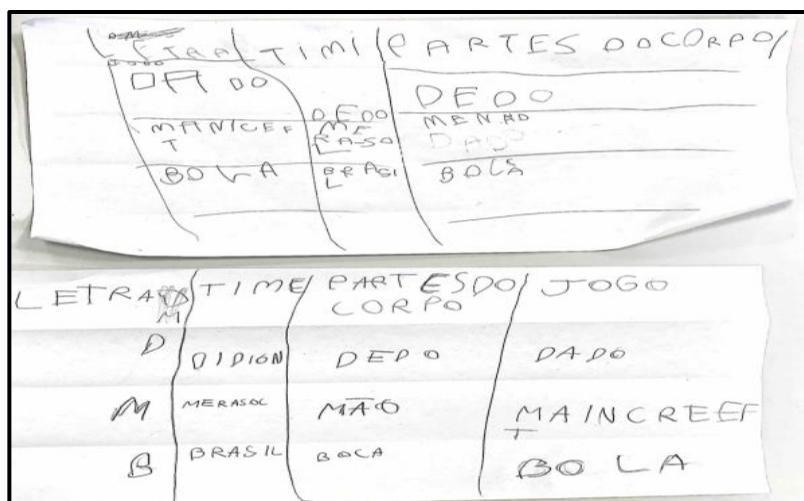
Em outra situação, uma criança questionou a outra: *Você sabe um animal com G?* A outra criança respondeu: *Jacaré*. Nesse momento, as duplas discutiam suas hipóteses de escrita autonomamente.

Durante o jogo, as duplas trabalhando cada uma no seu ritmo, os alunos circulavam livremente pela sala para buscar respostas com os amigos, no mural ou mesmo com a professora.

Ao observar a produção dos alunos, percebo que há diversidade tanto na forma com que foram organizadas as folhas de jogo como nos temas.

Na figura 12, podemos identificar a organização que levou em conta as letras sorteadas.

Figura 12. Organização das letras sorteadas



Fonte: fotografia da atividade tirada durante a aula

Na figura 13, podemos observar uma forma diferente de orientação espacial.

Figura 13. Organização espacial



Fonte: fotografia da atividade tirada durante a aula.

Na figura 14, podemos observar uma dupla que foi além, organizou a sua própria pontuação do jogo autonomamente.

Figura 14. Organização própria de pontuação do jogo

NATAN	1	CATI	0
NATAN	2	CATI	0
NATAN	3	CATI	0
NA TAN	4	CATI	0
NATAN	5	CATI	0
NATAN	6	CATI	0
NATAN 7		OCATI 0	
NATAN 8		OCATI 0	
NATAN 9		OCATI 0	
NATAN 10		OCATI 0	
NATAN 11		OCATI 0	
NATAN 12		OCATI 0	
NATAN 13		OCATI 0	
NATAN 14		OCATI 0	
NATAN 15		OCATI 0	
NATAN 16		OCATI 0	
NATAN 17		OCATI 0	
NATAN 18		OCATI 0	
NATAN 19		OCATI 0	

Fonte: fotografia da atividade tirada durante a aula.

Nessa proposta de Língua Portuguesa, o objetivo relacionado à disciplina consistia em promover a escrita e trabalhar com a ordem alfabética, mas a proposta foi além. Diferentes habilidades foram estimuladas desde a orientação espacial, organização, trabalho em equipe, desenvolvimento da autonomia, entre outras. Essa proposta mostrou-se potencializadora do desenvolvimento do pensamento criativo por envolver associação, análise de atributos e adequação de conhecimentos.

A proposta em questão, por si só, já se configura em um contexto rico para o desenvolvimento desse tipo de pensamento, ao proporcionar uma série de estímulos como a flexibilidade de pensamento, a originalidade, a elaboração e a fluência de ideias.

A questão que aqui coloco diz respeito à proposta enquanto ação desenvolvida na sala de aula. O desenrolar da proposta liderada pela professora D transcendeu as possibilidades do jogo no que diz respeito à criatividade. A forma como conduziu a proposta ampliou e estimulou outras habilidades do pensamento criativo, tais como: questionamentos, solução de problemas, síntese, estabelecimento de relações, autonomia, protagonismo, e muitos outros. No indicador de Martinez (1997), utilizado como inspiração para a leitura dos dados desta pesquisa, existem dezenove itens, treze deles estiveram presentes na proposta, fato que me faz concluir que a aula teve um ensino para a criatividade.

Cabe ressaltar que a proposta relatada aqui foi além da proposta planejada, fato me faz inferir que se a proposta fosse apresentada como foi planejada, ou seja, com o quadro montado e as regras dadas, muitas das habilidades aqui citadas não teriam sido estimuladas. Isto coloca em destaque, nesse caso, a ação da professora que fez toda a diferença para que as habilidades do pensamento criativo fossem desenvolvidas, demonstrando estar comprometida com um ensino para a criatividade. No entanto, a ausência de registros dos procedimentos e das mediações podem ser encarados como uma ação individual da professora, e não como uma proposta repetida com outras séries.

Aula número 3

Disciplina: Língua Portuguesa – 2º ano

Professora B

A proposta dessa aula consistia em uma atividade de Língua Portuguesa que compõe o eixo “linguística e semiótica” do plano anual da disciplina, com o objetivo de desenvolver a seguinte habilidade da BNCC, conforme consta no plano:

EF2LP14: identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

A instituição pesquisada estabelece parceria com um jornal infantil “Joca”, que acompanha o projeto de Língua Portuguesa da escola durante todo o ciclo do Ensino Fundamental, anos iniciais. O jornal é utilizado tanto na versão impressa, veiculada quinzenalmente, como na versão digital modificada diariamente. No site do Jornal também é possível encontrar arquivos em PDF da edição impressa, atividades para os educadores desenvolverem com os estudantes, conteúdos de formação e uma ferramenta para que os leitores possam elaborar o próprio jornal.

A atividade é uma das propostas sugeridas pelo próprio Jornal, o aluno é convidado a observar a imagem de uma das reportagens do jornal e responder a três perguntas:

- ✓ O que está acontecendo nessa imagem?
- ✓ Quais elementos da foto o ajudaram na resposta da pergunta acima?
- ✓ Na sua opinião, qual seria o título dessa matéria?

Figura 15. Imagem do jornal trabalhada na proposta



Fonte: Jornal Joca (<https://www.jornaljoca.com.br/quem-somos/>).

Nessa proposição, cabe aos alunos executarem três ações diferentes: leitura da imagem, busca por elementos associados ao tema proposto e criação individual de uma frase que sintetize as informações principais contidas naquele contexto.

Esse tipo de proposta contempla elementos facilitadores do pensamento criativo, como as ações de analisar, sintetizar e criar, que representam ações ativadoras do pensamento criativo e seu exercício repertoria o sujeito de ferramentas para uma ação criativa.

Parte desses elementos integram o método morfológico que tem na síntese morfológica um elemento fundamental: “Sendo a morfologia a ciência da descrição das formas de um objeto, ideia, a análise [...]. Ela tenta decompor um objeto ou problema em seus elementos próprios ou atributivos” (LA TORRE, 2008, p. 200).

Segundo Fustier, “O método morfológico é, principalmente, um instrumento de descobertas que nos permite estabelecer um sistema de relação para passar do conhecido para o desconhecido”. (FUSTIER, 1975 apud LA TORRE, 2008, p. 200).

Cabe salientar que o método morfológico e as técnicas sugeridas por Saturnino de La Torre são mais elaboradas no que diz respeito à criatividade, propondo o desenvolvimento de uma série de estímulos na aplicação das técnicas em sala de aula. A proposta apresentada de forma menos complexa da sugerida por esse autor, estimula, mesmo que timidamente, o pensamento criativo dos alunos.

O método morfológico é composto por quatro diretrizes: analisar, associar, estruturar e sintetizar. Ao voltarmos o nosso olhar para as ações dos alunos na proposta, podemos concluir

que, ao serem convocados a observar a imagem, buscam atributos conhecidos e os associam à determinada temática, tendo a oportunidade de relacionar elementos e estruturar suas ideias e, por fim, sintetizá-las. Esta ação do pensamento é um estímulo à criatividade.

O objetivo da atividade declarado para os alunos foi a elaboração de um título para a reportagem a partir da imagem apresentada, no entanto, o caminho proposto oportunizou que as quatro ações do método morfológico fossem colocadas em prática: “A associação de ideias, que é uma síntese, é um processo por meio do qual a imaginação funde a memória e as novas experiências” (LA TORRE, 2008, p. 213).

A sala de aula, do segundo ano dos anos iniciais, é formada por dezoito alunos. No dia da aula, as carteiras estavam dispostas em semicírculos virados para a lousa.

A professora B fez a proposta:

Eu quero que vocês olhem para a imagem desta notícia e me digam sobre o que vocês acham que é essa notícia?

Alice: eu acho que é sobre futebol!

Professora: O tema da notícia é sobre futebol, mas ela vai contar o que sobre futebol?

Marcos: Eu acho que é um campeonato que o Corinthians ganhou e que ele foi para a final.

Professora: Marina o que você acha?

Marina: Que o Corinthians ganhou troféu.

Professora: E você Carlos, o que você imagina que conta esta notícia? Alguma ideia?

Carlos: Acho que fala sobre um campeonato, acho que é o Brasileirão.

Professora: E o que você acha que aconteceu com este time no campeonato?

Carlos: Acho que ele ganhou.

A professora então passa para a segunda parte da proposta:

Pessoal, vocês foram me falando sobre qual é o assunto da notícia. Agora, quais foram os elementos da imagem, da foto, que deram dicas para vocês? Que fizeram vocês pensarem sobre o assunto desta notícia, qual a dica que a imagem trouxe para te ajudar a pensar neste tema?

Sérgio: Primeiro, o troféu, que é o troféu do brasileirão, depois o estádio que parece o estádio maracanã, o flamengo joga quase toda hora no maracanã.

Professora: O Sérgio trouxe alguns elementos: o troféu, o estádio.

Laura: Tem medalhas também!

Caio: O gramado, a camiseta do time!

Professora: Isto, a camiseta dá para saber que estamos falando do Corinthians.

Rui: E o estádio também é o do Corinthians!

Professora: Não sei, tem gente que acha que é o maracanã, tem gente que acha que é o Alianz Parque, não dá para ter certeza né por esta imagem.

Com essa estratégia, diversos elementos relacionados ao tema futebol surgiram e foram agregando e enriquecendo o repertório dos alunos. Podemos pensar em uma confluência de ideias, no estímulo a pensar em diferentes ideias ou elementos para um mesmo tema.

Vitória: Tem meninas de chuteiras.

Karina: É futebol feminino, né?

Professora: Pela expressão do rosto delas, o que vocês acham que aconteceu?

Vitória: Elas estão felizes porque elas ganharam o campeonato.

Professora: Olhem quantas coisas vocês perceberam através desta imagem!

A metodologia de construção da proposta convidou os alunos a resolverem uma questãoposta: “Sobre o que é esta reportagem?” E para solucioná-la necessitam utilizar os elementos da imagem, agrupá-los, associá-los à determinada temática para sintetizar suas ideias.

Essa é uma ideia desconstruída de atribuir elementos e atributos a temas específicos. Ao estimular esse tipo de articulação, o repertório de possibilidade de análise das crianças aumenta, permitindo que em uma situação de resolução de problemas ou mesmo de leitura de determinada situação se utilizem desse tipo de estratégia que promove pensamento criativo.

Cabe lembrar que quanto mais amplo e variado for o repertório de respostas aprendidas pelo indivíduo tanto maior a possibilidade de, diante de uma nova situação ou de um problema, emitir uma resposta ou cadeia de respostas novas ou originais, resultantes de mutações, combinações e modificações das respostas conhecidas, ocorrendo, assim, um processo criativo. A pessoa criativa é capaz de criar elos de ligações pouco comuns entre os aspectos do ambiente.

A professora continuou a atividade, passando para a terceira parte da proposta que consistia em escrever o título da reportagem.

Agora, para a nossa atividade vocês vão usar o caderno. Vou colocar uma pergunta para vocês responderem; na sua opinião, qual seria o título desta matéria? Vou dar um tempinho para vocês escreverem e depois vamos compartilhar as respostas.

Cristina: Eu não entendi a pergunta.

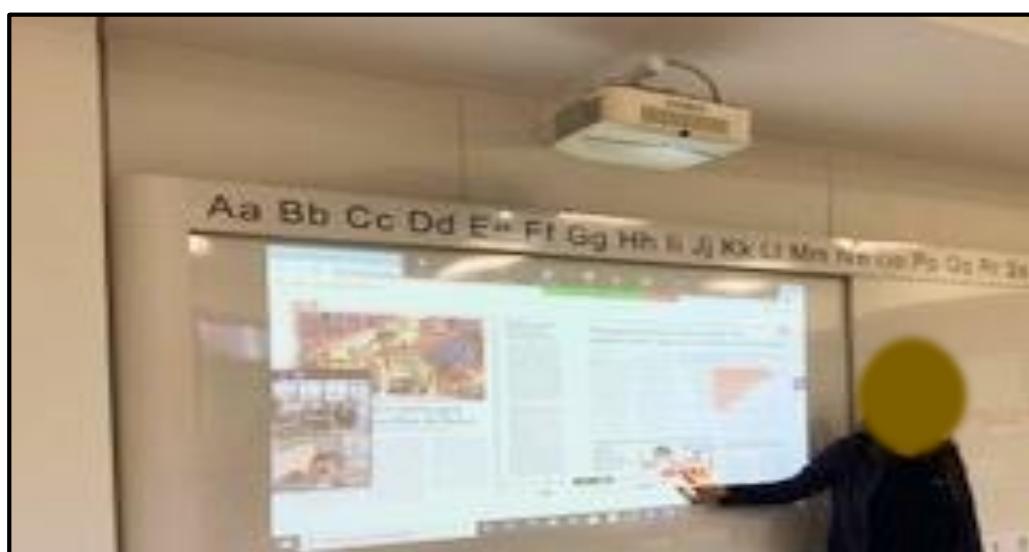
Professora: Você precisa criar um título para esta notícia. Se você fosse uma jornalista e tivesse que escrever um título para esta imagem, qual seria?

Criança: É para escrever o título do futebol? do Time?

Professora: Não, é para escrever o título da reportagem.

Então, a professora, percebendo a dificuldade de alguns alunos, chamou a atenção do grupo e projetou na lousa o jornal “Joca”.

Figura 16. Projeção do jornal “Joca” na lousa digital



Fonte: fotografia tirada durante a observação da aula.

A professora, então, mudou sua estratégia:

Olha vou dar uma ajuda aqui para vocês, vocês lembram desta edição do Joca, o título desta matéria, vocês estão vendo? Da outra vez nós olhamos o jornal e vocês foram escolhendo qual o título vocês queriam ler. Qual foi este título? Fabio, você pode ler o título desta notícia que lemos outro dia?

A docente constatou que os alunos não estavam se lembrando do título da notícia. Então, resgatando uma experiência anterior vivida pelas crianças, procurou exemplificar e salientar a função do título de uma notícia.

Aparentemente, a estratégia deu certo e as crianças entenderam a proposta e se sentiram seguras em realizar a tarefa proposta anteriormente. Nesse momento, a professora problematizou trazendo um novo questionamento:

A professora: Em qual sessão vocês acham que vai estar esta notícia no jornal?
 Carol: Na sessão mundo.
 Marina: Na sessão esporte.

Essa abordagem estimula os alunos a organizarem os conhecimentos elaborados até aqui e os colocarem em contexto. A aquisição da linguagem inclui não somente o desenvolvimento das respostas orais, mas também a emissão dessas respostas em condições apropriadas de estímulo.

No entanto, nesses momentos, se os alunos tivessem sido estimulados a justificar suas respostas teriam mais uma oportunidade de estruturar seus pensamentos, articulando-os com a temática, ou não. Ao pensar em algo que não pertence a determinada temática, ou mesmo encontrar justificativa para uma ideia e comunicá-la, estimula a estruturação do pensamento e a elaboração de diferentes associações. A criação de um espaço para se comunicar como se pensa, é uma estratégia que acolhe o pensamento criativo e divergente.

Nessa etapa da aula, após a execução da tarefa, os alunos compartilharam os títulos que criaram com o grupo.

Marcos: O Corinthians ganha campeonato de futebol.
 João: Corinthians ganha brasileirão no futebol feminino.
 Carol: Corinthians feminino ganha jogo contra palmeiras.

Os títulos sintetizam as ideias e elementos que os alunos tinham previamente ou que adquiriram ao longo da atividade. Ação de sintetizar mobiliza múltiplas habilidades e revela-se um dos componentes elementares da criatividade.

Para Allen, “criatividade é síntese de ideias”, “sínteses é a essência da verdadeira criatividade”. A síntese funciona melhor nas mentes abastecidas de ideias e de imaginação livre, e o pensamento criador é mestre por pensar em analogia. A associação funde em um mesmo processo de síntese as ideias adquiridas e novas experiências. (ALLEN, 1967 apud LA TORRE, 2008, p. 213).

Nesse momento, uma das crianças leu seu título e a professora chamou a atenção do grupo para o título.

Sergio: Corinthians ganha seu terceiro brasileirão contra o Flamengo, de dois a zero, fora de casa.

Professora: Olhem quantos detalhes ele colocou no seu título, adorei, muito bom!

Flavia: Corinthians vence no futebol feminino na final do brasileirão e ganha troféu no Rio de Janeiro.

A professora: Muito bom, Flavia! E pessoal, queria dizer que adorei as ideias de vocês, muito criativas, e com muitos detalhes!

Maya: Futebol: Corinthians consegue bater o recorde no campeonato.

Então a aluna Julia diz:

Julia: Professora, mas tem que falar que foi no futebol feminino, porque são meninas que estão jogando!

A professora respondeu:

Julia, você tem toda a razão! Por que se a gente fala só Corinthians as pessoas vão imaginar que são só os meninos né? Foi muito boa a informação que você trouxe, Julia.! Sem esta informação poderia mudar a forma com que olhamos para a notícia, este é um dado muito importante!

Nas duas situações anteriores, a reação da professora promoveu uma abertura para a ideia dos alunos, bem como reconheceu uma ideia que considerou diferente das outras, original, salientando a riqueza e a incorporação de detalhes adicionados pelo aluno. Esta atitude promove um clima de abertura para a criatividade.

A professora, então, colocou um novo desafio:

Agora, vou dar uns minutinhos para vocês verem se querem mudar alguma coisa no que escreveram ok? Alguém quer fazer alguma alteração?

Nesse momento, ela deu a chance aos alunos de transformar e repensar, a partir dos novos conhecimentos adquiridos e das novas ideias compartilhadas na classe, atitude que cria uma abertura para a transformação de ideias e concepções.

E chega a hora da revelação aos alunos do título verdadeiro da reportagem, e são estimulados a perceberem se se aproximaram ou não do título real – *Corinthians é tricampeão brasileiro de futebol feminino*.

A professora: Pessoal, vocês chegaram muito perto! Estão de parabéns!

Sérgio: Eu não coloquei tricampeão, mas coloquei que ganhou pela terceira vez.

A professora: O Sérgio, desde o momento que olhou a imagem, ele já falou que conhecia esta notícia, ele já tinha ouvido falar no assunto, ele já tinha um repertório. Será que isto ajudou o Sérgio a escrever o título dele?

Segundo Martinez (2004), ter o aluno como participante ativo do processo ensino-aprendizagem sugere que os efeitos do ensino e da aprendizagem adquirida dependem muito do conhecimento que o aluno já possui, de como ele prioriza o conhecimento, de quais estratégias de aprendizagem utiliza e como o aluno processa o novo conhecimento adquirido. Esse processo implica possibilitar que o aluno use e desenvolva sua criatividade, estando inserido num ambiente educacional propício para esse fim.

No final da aula, a professora leu a reportagem para os alunos, e os dados da notícia vieram à tona, como o local da partida, contra quem foi a partida, o tipo de título que o time ganhou.

Este tipo de proposta é um contexto interessante para o desenvolvimento e estímulos de habilidades do pensamento criativo. O espaço para a criação, a metodologia que promove autonomia de pensamento, ativando a fluência de ideias, análise, síntese e o clima propício ao exercício de criar, são alguns elementos presentes nesse tipo de proposta.

A mediação da professora promoveu encadeamentos de ideias que estimulou ainda mais as habilidades do pensamento criativo, além de reconhecer a originalidade como recurso. A metodologia que a proposta foi desenvolvida permitiu que aflorasse o pensamento criativo entre os alunos sem perder o foco dos objetivos curriculares da disciplina, demonstrando que é possível atingir concomitantemente objetivos curriculares e do pensamento criativo.

Apesar da execução da proposta descrita ter estimulado habilidades do pensamento criativo, essas não constavam no plano da proposta. Considerando-se a importância da intencionalidade no ensino para a criatividade, uma atividade como essa poderia ter sido ainda mais potencializada no sentido criativo, se tivesse como um de seus objetivos a promoção dessas habilidades. Nesse caso, a fluência de ideias, a associação e a elaboração do pensamento por meio da criatividade verbal poderiam ter sido mais exploradas.

Aula número 4

Disciplina: Língua Portuguesa – 1º ano

Professora D

A aula ocorreu em uma sala do primeiro ano dos anos iniciais e foi ministrada pela professora polivalente identificada nesta pesquisa como professora D. Nessa aula, a classe contava com quinze crianças e estava organizada com as carteiras em meio círculo.

A aula teve como foco de trabalho a ordem alfabética e não constava do plano de Língua Portuguesa que a pesquisadora teve acesso. Foi descrita pela professora D como “trabalho com o alfabeto”. É de desconhecimento desta pesquisadora o registro das mediações e intervenções da professora para a proposta, portanto fui para a aula desconhecendo o que seria desenvolvido.

A aula se iniciou com uma proposta inusitada:

Professora: hoje a aula é surpresa, vocês vão ter que adivinhar o que vamos trabalhar, só que eu vou começar dando dicas. Olha a primeira dica - a gente vai desenhar, pintar! Mas antes prestem atenção na música que vamos dançar!!!!

A professora colocou o vídeo da música do ABC e as crianças começaram a dançar e a cantar a música que foi se acelerando e as crianças cantaram e pularam. O clima era de descontração e animação. Segundo Fleich (2001), a brincadeira, a manifestação da espontaneidade, da descontração e do bom humor auxiliam a romper com a rigidez e com as tensões, pois são atributos relacionados à criatividade por propiciarem a instauração de um clima de liberdade que faz com que as ideias fluam com mais facilidade.

A música terminou e a professora deu a segunda dica:

Professora: segunda dica: cada um vai pegar a canetinha de cor forte, linda maravilhosa e escrever seu nome.

Daniel: Será que é um sorteio?

Professora: E agora, o que vocês acham que vai acontecer?

As crianças então começaram a levantar possibilidades, como o *jogo! pegadinha!*, entre outros. O envolvimento dos alunos era nítido para descobrir a proposta, tentando adivinhar a partir das dicas.

Esse tipo de proposta permite aos alunos o engajamento e criação de hipóteses a partir das dicas e pistas que vão sendo dadas, estimulando o pensamento hipotético e a curiosidade. A criança já é curiosa por natureza, estimular algo que já é inerente a ela significa manter, ao invés de inibir, algo que lhes é natural. Segundo La Torre, a curiosidade é um dos fatores da criatividade, todo homem criativo é curioso: “A curiosidade é o melhor sintoma de inquietação e busca” (LA TORRE, 2008, p. 36).

A professora fez a proposta e distribui um pedaço de papel para cada criança, pedindo que escrevessem seu próprio nome. Na lousa, a professora escreveu todas as letras do alfabeto em ordem.

Professora: Pessoal, qual é a atividade surpresa que eu tenho aqui?

Carla: O alfabeto.

Professora: Tem a ver com o alfabeto, mas ainda falta uma coisa O que começa com O.

Clara: Olivia.

A professora não deu a resposta correta – “ordem alfabética” – mesmo com a suposição da aluna Clara não estar indo na direção da resposta esperada. As crianças colocaram seus nomes na lousa ao lado da letra inicial.

Carlos: Sabe o que começa com P?

Daniel: Por que tem letra sobrando?

Vitor: Porque tem gente da sala que não tem essa letra.

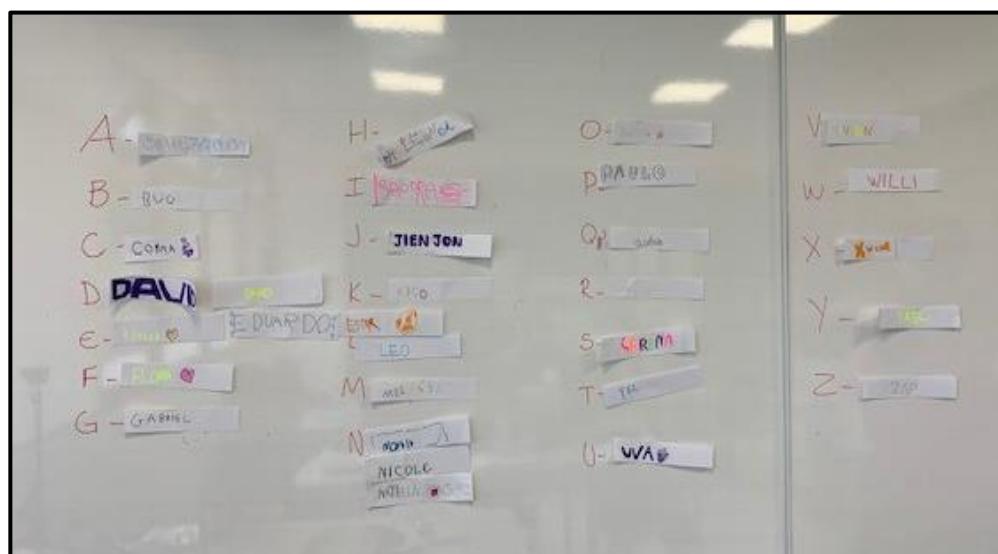
Professora: Se eu quiser preencher todas as letras?

Rafi: você vai ter que inventar um nome diferente.

Professora: Alguém conhece algum nome com letras que não são da nossa sala?

A professora problematizou a questão levantada por Daniel e envolveu todas as crianças na sua problematização, a partir dessa pergunta muitas crianças responderam vários nomes, alguns inventados e outros conhecidos, permitindo que as crianças articulassem seus conhecimentos e criassem estratégias para responder à questão, que em alguns casos de nomes não existem; a professora direcionou a pergunta para o grupo: “Alguém já ouviu ou conhece esse nome?”

Figura 17. Ordem alfabética elaborada com o nome dos alunos



Fonte: fotografia tirada durante a observação da aula.

Professora: Atenção, atenção.! A Olivia está fazendo o L.

Que letra está faltando aqui?

As crianças falam ao mesmo tempo.

Professora: Alguém conhece um nome com K?

Cris: Kiko.

Professora: Alguém conhece com a letra M? Na outra sala tem uma amiga com esse nome? Pessoal, está faltando alguma letra?

As crianças falam todas ao mesmo tempo: Wili, Wili, Wili!.

Professora: Falem para mim o que precisa para W?

O envolvimento do grupo foi nítido nessa atividade, todos se envolveram para preencher o alfabeto com os nomes das crianças, em um clima de colaboração para a construção conjunta do alfabeto com os nomes. A professora retomou a pergunta inicial sobre o tema da aula e as dicas fornecidas anteriormente:

Atenção, agora eu quero saber, depois de ouvir, a primeira dica qual foi?

Dani: A música do ABC.

Qual a segunda dica?

Rafa: Nomes.

O que a gente fez com esse mural aqui?

Raissa: Um monte de letra: A de Adriana, B de Beto, C de Carlos, D de Davi,

Rafael: É o alfabeto que a gente inventou.

Professora: Alfabeto com nomes?

Denise: Sim. Letras no lugar certo.

Professora: As letras têm uma ordem? Posso ir colando assim ó?

Yara: Não.

Professora: Por que não?

Yara: Porque a letra W tem o lugar certo.

Professora: E quem sabe o nome dessa ordem?

Maia: Alfabeto, ordem alfabética.

Podemos perceber no diálogo acima que as crianças têm o entendimento da ordem alfabética evidenciado a partir de uma experiência vivida em que fizeram parte dela. No que tange à criatividade, ocorreu a promoção da aprendizagem por meio da descoberta e a aproximação da realidade, oportunizando aproximação de conceitos.

As vivências são um manancial de inspiração, ocorrem quando alguém experimenta os fatos aludidos. Aproximação da realidade e ao experimentalismo tem sido uma preocupação constante em todos os movimentos renovadores e educativos desde o século XVIII (LA TORRE, 2008, p. 88).

No entanto, uma proposta como essa poderia ser ainda mais aprofundada no que tange à criatividade, por exemplo, se a pergunta sobre a funcionalidade da ordem ou mesmo o porquê desta ordem tivesse sido incluída, provocando nos alunos a criação de hipóteses sobre a ordem existente ou mesmo sobre a necessidade de uma ordem para organizar algo. Segundo Fleich, “Estimular o aluno a levantar questões e gerar múltiplas hipóteses” são uma forma de desenvolver a criatividade” (FLEICH, 2001, p. 56).

Após a descoberta das crianças a partir das dicas fornecidas, a professora passou para a segunda parte da proposta. As crianças em duplas foram convidadas a buscar em seus cadernos

a foto de duas pessoas conhecidas deles – bibliotecários da escola; a folha havia sido colada no caderno previamente.

Professora: A dica de hoje é sobre ordem alfabética. Vocês vão procurar a página do caderno onde tem essa tarefa e vão ler e não vão falar nada até eu perguntar. Conseguem segurar o segredo?

O pedido para que todos os alunos buscassem em seus cadernos a tarefa oportunizou a participação ativa de todos. Se o pedido tivesse sido para abrirem na página específica, os alunos perderiam a chance de busca autônoma de uma consigna. A tarefa consistia em resolver a seguinte questão:

Os bibliotecários receberam alguns livros da autora Ruth Rocha para organizar na biblioteca, mas estão fora da ordem alfabética. Vamos ajudá-los? Recorte os títulos (5) e organize-os em ordem alfabética nas linhas do caderno. Qual destas histórias você gostaria de ouvir novamente? Pinte-a de vermelho.

Na atividade proposta para os alunos havia uma questão a ser solucionada que os convidou a utilizar e mobilizar os recursos adquiridos anteriormente. Nessa problematização, o conceito de organização a ser levado em consideração, a ordem alfabética, já estava estabelecido.

Do ponto de vista da criatividade, seria interessante lançar perguntas como: a) os livros estão desorganizados, como as pessoas poderão encontrá-los? Dependendo da resposta: de que forma podemos resolver esta questão? Ou mesmo, existem outras formas de organização que poderíamos pensar? Questionamentos dessa natureza seriam um motivador para a articulação de diferentes saberes, bem como a possibilidade de respostas originais, elaboração de hipóteses, análise de consequências, expressão e elaboração do pensamento. A sensibilidade para problemas, que consiste em encontrar defeitos e problemas, uma das características do pensamento divergente, poderia ser acionada, ao se pensar em estratégias de organização e sua viabilidade, possibilitando aos alunos o exercício desta habilidade.

Em um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades criativas para a solução de problemas envolve mais do que responder a uma questão específica e sim a articular múltiplos elementos. Segundo Torrence (1974), o pensamento criativo diz respeito a busca de soluções, elaboração de suposições, formulação e teste de hipóteses.

A realização da atividade foi proposta para ser realizada em duplas, o que permitiu a comunicação de ideias, expressão do pensamento individual, a troca entre os alunos e o confronto de hipóteses. Segundo La Torre (2008), a organização de grupos de trabalho sugere novas possibilidades criativas.

A professora enfatizou a colaboração entre os alunos.

Duplas, vocês vão ter que pensar qual é a ordem alfabética desses nomes. Cuidado, é o primeiro nome que vale. Primeiro coloquem na ordem e depois colem. Não esqueçam que é para trabalhar em dupla, conversar com o amigo sobre o que acha.

Figura 18. Atividade realizada pelos alunos



Fonte: fotografia tirada durante a observação da aula.

A professora passou pelas duplas orientando o trabalho e, por vezes, problematizando algumas questões: “Que letra é essa? Que letra vem primeiro?” E chama a atenção do grupo:

Atenção! Hoje, antes de a gente parar e comemorar quem venceu o desafio, eu quero saber se a ordem do M está certa?

Dani: Não.

Por que não?

Dani descreve: Por que o A é o primeiro? Ah, porque A é primeira. Eu escrevi errado M. Ah, essa aqui. Mas qual é a próxima? Não é possível que a próxima seja C. B é a segunda letra. Ah. não tem B.

Professora: Então qual é o segundo nome? Qual é o terceiro lugar?

Ah, deixa ver. A, B, C, D, E, F, G.

Professora: E qual é o quarto lugar?

Rafael: Marcelo, marmelo, martelo.

Mas porque Marcelo, marmelo, martelo não vem antes de Gabriela e... quero saber por que ele não é terceiro. Eu quero colocar em terceiro.

Com as perguntas a professora estimulou a elaboração do pensamento e problematizou questões para que ocorresse a articulação dos conhecimentos adquiridos, chamando a atenção de todos para a problemática.

O desafio foi cumprido por todas as crianças, e a professora retomou o desafio inicial dizendo que como tinham vencido poderiam escolher uma forma de comemorar suas conquistas. Os alunos escolheram cantar uma música de um vídeo, todos cantaram e dançaram em comemoração à conquista da classe. “A atmosfera envolve todos os que estão sob seus efeitos por isso conseguir um clima criativo representa uma tarefa multiplicadora para todos que estiverem envolvidos nela” (LA TORRE, 2008, p. 41).

Aula número 5

Disciplina: História – 2º ano

Professora A

Seguem o relato e a análise de uma aula de História em classe do segundo ano. A análise foi realizada sob duas perspectivas: o potencial da atividade proposta para o ensino para a criatividade e a forma como foi desenvolvida.

Nesse dia, a classe contava com dezoito alunos e a aula ocorreu no auditório do colégio por conta dos protocolos de distanciamento da COVID. No entanto, por conta do espaço diferenciado da sala de aula, os procedimentos de organização se estenderam um pouco, fato que fez com que a duração da proposta da aula fosse reduzida.

A atividade proposta inicia o desenvolvimento da temática “Cada criança com a sua história”, e faz parte do plano que inicia o capítulo dois do livro didático. Esclareço que a atividade observada não está no livro e foi adicionada pelas professoras no plano.

Figura 19. Estrutura do plano anual de História que inclui a temática – 2º ano

OBJETOS DO CONHECIMENTO	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ● A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas ● A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço 	<p>(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.</p> <p>(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.</p> <p>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p> <p>(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p>

Fonte: plano anual de História para os segundos anos

A proposta está descrita no plano da professora da seguinte forma:

“Livro página 24.

Iniciar com a canção ‘Ser diferente é normal’

Cada criança tem sua história. Retomar a linha do tempo e as histórias de cada criança. Ler o texto “Ser diferente é normal. Passar o vídeo da música”.

Na página 24 do livro, há duas propostas relacionadas às diferenças entre as crianças, mas, na aula em que a pesquisadora esteve presente, elas não ocorreram. A proposta da aula foi assistir ao videoclipe da música “Ser diferente é normal” e discutir sobre temas propostos pela professora. Na aula, toda a atividade foi oral, a ação proposta para os alunos foi a de discutir a temática a partir da música.

Os procedimentos, mediações e intervenções não estão descritos no plano da docente. Entretanto, como afirma La Torre, a programação é a chave da uma prática que estimule o pensamento criativo, sem uma programação pautada no que se quer atingir e como vamos atingi-lo e quais habilidades serão desenvolvidas, oportunidades são perdidas.

Como se situar em ponto equilibrado? A única via de avanço para o futuro é a conscientização do professor sobre o que pretende conseguir de seus alunos e como consegui-lo: quais conhecimentos devem ser transmitidos? Quais capacidades devem ser desenvolvidas? Quais atitudes devem ser promovidas? Quais habilidades devem ser exercitadas? Como realizá-lo? Como avaliá-lo? Isso é o que chamamos de programação (LA TORRE, 2008, p. 241).

A professora colocou na lousa interativa o vídeo da música e pediu para que os alunos prestassem atenção à música e ao vídeo.

Figura 20. Canção “Ser diferente é normal” (Lenine)

Todo mundo tem seu jeito singular
 De ser feliz, de viver e enxergar
 Se os olhos são maiores ou são orientais
 É daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
 Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
 Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
 E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
 Já pensou, tudo sempre tão igual?
 Tá na hora de ir em frente
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!

Todo mundo tem seu jeito singular
 De crescer, aparecer e se manifestar
 Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
 E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
 Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
 Se curte tatuagens ou pinturas naturais
 E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
 Já pensou, tudo sempre igual?
 Tá na hora de ir em frente
 Ser diferente é normal

Assim que terminou o vídeo, uma das crianças notou que uma integrante da banda tem síndrome de Down.

Alan: Professora! Olha uma das meninas tem síndrome de Down, como a Clara da outra classe!

Professora: Isto mesmo Alan, você observou corretamente, e ela toca em uma banda, olha só, o fato dela ter síndrome Down não é um impedimento para tocar na banda. Hoje, vamos começar um capítulo novo: Cada criança tem a sua história. Quero saber o que vocês entenderam desta letra de música?

Aparentemente, a proposta consistia, a partir da música, repertoriar as crianças para a discussão sobre o entendimento do conceito de diferente e a relação com a história de cada um. A letra da música aborda a temática como direitos e oportunidades iguais, singularidade de cada indivíduo e diferenças físicas entre as pessoas.

Os alunos levantaram a mão para responder:

Davi: Que ser diferente é normal?

Professora: Todo mundo concorda que ser diferente é normal?

Denis: Não!

Professora: O que será que é ser diferente?

A professora, na abertura da aula, fez duas perguntas, uma pergunta fechada e outra aberta. A primeira pergunta respondida surpreendeu a professora que elaborou uma segunda pergunta, fato que permitiu uma articulação e elaboração de pensamento por parte dos alunos. A pergunta “o que será que é ser diferente? é conceitual, e os alunos precisaram articular o que sabiam sobre suas experiências e conhecimentos para poder respondê-la. Este tipo de pergunta, além da elaboração de ideias e conhecimentos, permite respostas originais, uma vez que cada um tem a chance individual de resposta. Este tipo de pergunta é o que La Torre denomina de pergunta incitante:

Perguntas sem respostas pré-estabelecidas, esse tipo de pergunta incita a pensar em um leque de possibilidades, são abertas a múltiplas sugestões. Com elas são obtidos excelentes resultados no primeiro ano do ensino fundamental. E podem ser utilizadas em um nível figurativo, simbólico, semântico e comportamental. (LA TORRE, 2008, p. 220).

A articulação de conhecimento promove a aprendizagem e estimula o pensar, como afirma Bruner: “Uma das recompensas da aprendizagem é poder utilizar o conhecimento adquirido para pensar”. (BRUNER, 1959 apud LA TORRE, 2008, p.219).

A aula continuou e o aluno Denis tentou responder à pergunta da professora:

Denis: O Gabriel tem um pé diferente, ele não tem dois dedos, ele faz judô comigo
 Professora: Ele tem um pé diferente das outras pessoas, E aí? Ele consegue se movimentar?

Denis: Sim, ele faz tudo no judô que nem eu.

Professora: Ah, então ele tem uma questão física diferente que não impede ele de fazer nada, certo?

Nádia: Eu entendi que todo mundo tem o seu jeito e uma cor de pele.

Professora: Ah, a Nádia entendeu que todos tem o seu jeito e cor de pele diferentes, e isto muda alguma coisa, José? O que você acha?

José': Não muda nada não, cor de pele às vezes não muda.

Professora: Tem cor de pele que às vezes são mais próximas e outras que são diferentes.

José: Mas tem cores iguais também, tipo a minha irmã e eu, a gente tem cores iguais.

Jairo: Verdade, eu sou parecido com a minha mãe.

Professora: O Jairo disse que ele tem traços parecidos com a mãe dele.

Podemos inferir do diálogo que a professora estava conceituando o que é ser diferente a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, sem defini-lo a partir “de uma resposta correta”, atitude que expande as possibilidades dos alunos de forma mais ampla, demonstrando também que a professora acolhe, respeita e dá importância ao conhecimento trazido pelos alunos, o que promove um clima de abertura para novas opiniões e ideias.

Percebe-se também no diálogo que as respostas das crianças são ricas em conhecimentos, algumas das falas dos alunos poderiam se converter em oportunidades de problematização do tema, que gerariam conversas emancipatórias que ampliariam o senso crítico dos alunos. Como, por exemplo, na frase dita pelo aluno José: “Não muda nada não, cor de pele às vezes não muda”, se a professora tivesse perguntado o que ele queria dizer com “às vezes não muda”, a discussão poderia ter ido para um lugar de uma problematização interessante, o que provocaria nas crianças um pensamento analítico importante na composição do pensamento criativo, e não fugiria do objetivo proposto para a aula. Entretanto, a professora não fez a intervenção e a aula seguiu.

David: eu sou muito diferente do José, mas isto não muda nada, ele é mais alto do que eu e isto é uma qualidade e isto não muda nada entre a gente e ele sabe fazer coisas que eu não sei.

Professora: Olha que legal, o que o David falou, ele e o José são diferentes, mas isto não muda nada, isto não impede que vocês se deem bem. Não é porque ele tem habilidades que você não tem que vocês não podem se dar bem, você tem outras habilidades diferentes das deles e isto não faz diferença na amizade de vocês, é isto David?

David: Mas tem uma coisa igual que ele já sabe, mas isto não muda nada.

Professora: Olha que legal, David, veja se é isto que você disse, todo mundo tem direito de ser tratado igual, é isto?

Daniel: Eu e Gabi, por exemplo, a gente é bom nas mesmas coisas, mas eu sou melhor em algumas coisas, a gente é bom em jogos eu sou mais rápido só que isto não faz diferença, cada pessoa tem que ser única, se tudo fosse igual a gente não ia saber que é quem, a gente não ia saber ...

Nesse momento, um dado interessante apareceu, a partir de outra colocação do aluno Daniel: “se tudo mundo fosse igual como a gente saberia quem é quem”, que seria uma pergunta

excelente para estimular a criatividade. Muitas hipóteses potencialmente poderiam ser criadas a partir da pergunta, que poderia vir a ser uma proposta de atividade para todos os alunos.

A professora voltou à proposta inicial da aula que estava relacionada com a música:

Professora: Ele fala isto na música ..., que graça teria se fosse todo mundo igual ...

Daniel: Tipo, quando uma pessoa fala um nome, aparece uns quatro milhões na frente...

Professora: Ah, você está falando de nome igual? É isto? Ah, ele está dizendo que apesar de ter nome igual as pessoas são diferentes.

Daniel: Por exemplo, aqui na escola existe outro Daniel com meu sobrenome que já confundiram comigo.

Professora: Mas você é um e ele é outro, cada um com a sua história, não é mesmo?

Rafael: O meu olho é castanho, o da Rebeca é castanho e o da Joana também, mas tem gente da turma que o olho é azul, o outro verde, e isto não faz diferença nenhuma ... A mesma coisa a pele, a pele é branca, mas tem gente que é queimadinho, tem gente que tem pele marrom, ou preta, tem gente que gosta de Pokémon, ...

David: O esqueleto é igual, é o normal.

O conceito de normalidade não foi abordado na aula, somente as diferenças entre as pessoas e a relação com elas, entretanto a afirmação “o esqueleto é igual é o normal” também poderia ter dado oportunidade de definir o que é “normal”, e seria uma pergunta incitante, ou mesmo poderia ter sido proposto uma série de associações que temos com a palavra “normal” ou mesmo “diferente”, proposta que ampliaria o pensamento criativo bem como auxiliaria na obtenção do conceito objetivado. Conforme Martinez (1997), a compreensão do conteúdo utilizando-se de exemplos, comparações, associações de ideias e de articulações com outros conhecimentos configuraria uma proposta que desenvolve o pensamento criativo.

A aula continuou e os alunos discutiram seus gostos iguais ou diferentes em relação a jogos e personagens, então a professora mudou o foco da aula e voltou para a proposta.

Professora: Não estamos discutindo isto aqui, estamos discutindo o que é diferente e o que não é.

Luiz: Meu primo Bruno tem um dedo a mais.

Professora: Ele vai para as atividades deles, ele consegue correr? Então ele tem uma parte física que é diferente da comum, a comum é todos terem cinco dedos, mas ele consegue fazer tudo, não há nada que impeça que ele faça as coisas. As vezes tem gente que tem questões que, sim, atrapalham um pouquinho, mas isto não quer dizer que as pessoas não podem ser tratadas como as outras.

Os alunos então voltaram suas ideias para uma análise física das diferenças entre eles e salientaram o quanto o fato de serem diferentes uns dos outros não interfere na relação entre eles. E então surgiu na discussão a palavra discriminação e levou a conversa para outro lugar.

Professora: Às vezes a pessoa tem sim alguma coisa que ela precisa de alguns cuidados diferentes, ela precisa de cuidados especiais, mas isto não quer dizer que ela vai ser maltratada.

Rebeca: Não podemos fazer discriminação com gente de cor, gente de cadeira de roda, no eu prédio tem uma placa que diz isto.

Professora: Olha que legal a Rebeca falou, há um tempo, não era assim, vou dar um exemplo, a pessoa não podia entrar em qualquer elevador, se era por exemplo o funcionário da minha casa, ele não podia entrar em qualquer elevador, ele tinha que ir pelo de serviço. Por que vocês acham que o funcionário não podia entrar pelo outro elevador social? No meu prédio tem esta placa também.

A pergunta realizada pela professora: “Por que vocês acham que o funcionário não podia entrar pelo elevador social? Seria uma pergunta potencializadora e incitaria a criação de hipóteses, elaboração e comunicação de ideias, entretanto ela não foi respondida pelas crianças, pois, imediatamente, a professora explicou para os alunos o porquê da placa e a resposta à pergunta.

Professora: Olha só quando a gente discrimina, as pessoas, ah porque a minha cor de pele é outra, a minha religião é outra

Rafaela: Eu tenho um exemplo de uma pessoa que é muito diferente de mim e isto não faz diferença e é o meu primo, eu sou um tom de pele bege, e ele é um tom de bege esbranquiçado, ele mora em Curitiba, ele tem irmão, ele é um olho maior com sobrancelhas maiores, ele tem um lábio um pouco mais avermelhado,

Professora: Então fisicamente ele muda, ele é diferente de você? Apesar de ser da sua família.

A aula terminou com a fala da professora que abordou o assunto da lição de casa. Como dito anteriormente, a professora não “definiu” o conceito de diferente, ou mesmo de normalidade, sintetizando no final da aula o que se entende por cada um desses conceitos. Esse fato demonstra que para a professora a elaboração do conhecimento é individual, pois, ao não sintetizar uma definição única, ela oportunizou uma série de possibilidades de pensamento e deixou o conceito em aberto.

A proposta envolveu a oralidade como ferramenta de expressão de ideias, opiniões, estabelecimento de relações, e demonstrou ser rica para que, além de expressar ideias, os alunos se respeitassem mutualmente, exercitassem a habilidade da escuta. Entretanto, a proposta da aula no que tange à criatividade poderia ter sido potencializada em diferentes momentos, pois, uma consigna mais elaborada poderia levar a questionamentos mais complexos.

A letra da música abordada no início da aula possibilitaria um excelente instrumento para questionamento e perguntas incitantes que provocaria o envolvimento de todos os alunos e não somente alguns.

Uma ideia interessante, inspirada no que diz Starko (2018), é que para entender algo é necessário levar-se em conta o ponto de partida, o que moveu, o que estava pensando quem a criou. Ou seja, imaginar o porquê o compositor escreveu a música, imaginar o que ele queria

dizer e quais foram os seus motivadores, se converteriam em ricas possibilidades para o desenvolvimento criativo. No caso da aula, a letra da música poderia ter tido um aprofundamento maior e seria um disparador interessante.

Outra proposta ainda com a letra da música poderia ser, em duplas, elencar o que aconteceria “se tudo fosse sempre igual” ou mesmo o que é ser normal. Proposição, como diz Torrance (1974), que incita o pensamento divergente e deixa a imaginação vagar pelo mundo de possibilidades, e, além de possibilitar que todos os alunos articulassem ideias, também oportunizaria a fluência, a flexibilidade e a originalidade das mesmas. Posso inferir que, responderia ao objetivo proposto, trabalhar o conceito de diferença e normalidade entre as pessoas, que desenvolveria outras inúmeras habilidades.

Durante a proposta, os alunos apresentaram riqueza de repertório nas suposições e hipóteses, as articulações das informações mostraram-se diversas. A turma me pareceu ter bastante informações sobre o tema, entretanto a realidade poderia ter sido diferente, caso as contribuições não tivessem sido tão ricas. Um plano mais detalhado com intervenções variadas e planejadas previamente poderia ter sido de substância importância para atingir potencialmente uma variedade de objetivos.

Um fato chamou especial atenção na aula, a discussão ficou restrita a um grupo de alunos que trouxeram ideias relevantes e adequadas que foram abordadas pela professora, no entanto, dos vinte alunos presentes, somente sete alunos se expressaram. A elaboração e a comunicação do conceito não foram realizadas por todos os alunos, muitos estavam como ouvintes durante o processo de construção do conceito em aula. Ou seja, em relação à elaboração e expressão das ideias, articulação e questionamentos propostos, não temos certeza se atingiram a todos os alunos.

Uma das características do ensino para a criatividade revela-se em uma propostaativa, que requer a ação dos alunos para que possam desenvolver habilidades criativas.

Creio que uma proposta colaborativa e de interação poderia atingir todos os alunos em graus similares. Uma proposta, por exemplo, com o mesmo objetivo que consistisse em pedir para os alunos, em grupos, elaborar uma lista de ideias associadas ao conceito de “normalidade” ou mesmo “diferença” para posteriormente discutir no grupo maior, oportunizaria a todos a participação ativa no processo de construção do objetivo de aprendizagem.

Uma proposta de ensino para a criatividade, além do desenvolvimento de conteúdo específico das disciplinas, tem o desenvolvimento de habilidades criativas que, como vimos nos exemplos citados na análise acima, oportunizam não só o desenvolvimento dessas habilidades, bem como provocam desafios cognitivos e situações que desenvolveriam o senso

crítico e a empatia dos alunos, mas principalmente contribuiria para a sua formação como um sujeito questionador da realidade em que vive.

Aula número 6

Disciplina: História – 2º ano

Professora B

A presente aula ocorreu na mesma ‘época da aula descrita anteriormente, configurando a continuação do mesmo plano de História para o 2º ano, no entanto a análise da aula que segue foi ministrada por outra professora. A proposta consistia em elencar diferenças entre as crianças em determinadas categorias; essa aula está na segunda etapa do plano abaixo, nele não estão descritas as mediações e procedimentos didáticos.

Figura 21. Descrição do plano de História – 2º ano

<p>Livro página 24.</p> <p>Iniciar com a canção:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=alojDinnypo</p> <p>Página 24 - cada criança tem sua história. Retomar a linha do tempo e as histórias de cada criança, ler o texto Ser diferente é normal, passar o vídeo da música</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=aLsxmIndByc</p> <p>Pedir que registrem, no caderno, sua brincadeira, comida e cor preferida. Socialização e comparação das preferências.</p>

Fonte: documentação da instituição pesquisada.

No início da aula, a professora retomou o que fizeram na aula anterior de História, contextualizando a proposta e deu a consigna para atividade.

Professora: A última aula de História foi a aula seis, livro página 24. Vocês acharam?

E hoje vamos para aula sete. Pessoal, o título é “cada criança tem a sua história”.

No livro, a gente estava conversando das diferenças entre as crianças que estavam lá, no nosso livro, certo?

Hoje, vamos ver as preferências de vocês. No caderno completem a brincadeira, a comida e a cor preferida de vocês.

As crianças receberam seus cadernos e copiaram o modelo que estava na lousa.

Figura 22. Modelo a ser preenchido no caderno

AULA 7 - CADA CRIANÇA TEM A SUA HISTÓRIA	
MINHAS PREFERÊNCIAS:	
1) BRINCADEIRA -	
2) COR -	
3) COMIDA -	

Fonte: documentação da instituição pesquisada.

A contextualização e o tema da proposta constituem importante fator de inclusão das crianças com o que será desenvolvido. A professora procurou dividir com os alunos uma visão geral do que foi e o que será trabalhado na aula, parecendo que tinha a intenção de colocar para os alunos uma ideia mais ampla do que será trabalhado e em que contexto geral a proposta do dia estava inserida. Todavia, esta atitude no que se refere à criatividade poderia ser mais bem aprofundada e explorada, pois, ao retomar de forma “técnica” o que foi desenvolvido, perdeu a oportunidade de promover para as crianças a possibilidade de elaboração própria do conhecimento e de estabelecer relações com o conhecimento adquirido anteriormente. Diferentes técnicas poderiam ter sido utilizadas a fim de contextualizar o trabalho a ser desenvolvido como, por exemplo: listas de ideias / palavras/ assuntos que foram mencionados nas aulas anteriores, ou mesmo apresentar um círculo com a palavra diferença e os alunos completariam com o que temos “diferente” e dessa forma serviria para inserir a proposta que veio logo a seguir.

A proposta de pensar o tema diferente e desmembrá-lo em categorias nas quais podemos ter diferenças, permitiria a formulação de ideias sobre o conhecimento, bem como promoveria maior protagonismo e ação dos alunos perante a proposta. Segundo La Torre, “Em um princípio plenamente associacionista a criatividade consistirá em detectar as relações existentes entre as coisas”. (LA TORRE, 2008, p. 211).

No método morfológizador, há quatro diretrizes que balizam as ações para a criativa, já citada neste trabalho: sintetizar, associar, analisar e estruturar.

No caso da proposta, a compreensão do conceito de diferenças e seus desdobramentos na vida cotidiana, nas relações entre o sujeito e os outros, aparece como um dos objetivos a ser perseguido, no entanto, a fim de entender o conceito e suas várias implicações, se fazem

necessárias algumas ações. Pensar no que somos diferentes, ou iguais, em que nossas diferenças ou semelhanças nos aproximam ou nos afastam, seria uma forma interessante de analisar, associar, estruturar o pensamento e, finalmente, sintetizar uma ideia ou conceito.

Após a contextualização da página do livro e da cópia do caderno, as crianças escreveram a sua comida, cor e brincadeira preferidas.

Professora: Cada um vai escrever a sua, está bom? Número três, eu quero saber qual é a comida preferida de vocês. O que você pensou, Marcelo? Qual é o brinquedo?

Marcelo: É um Dog Dói.

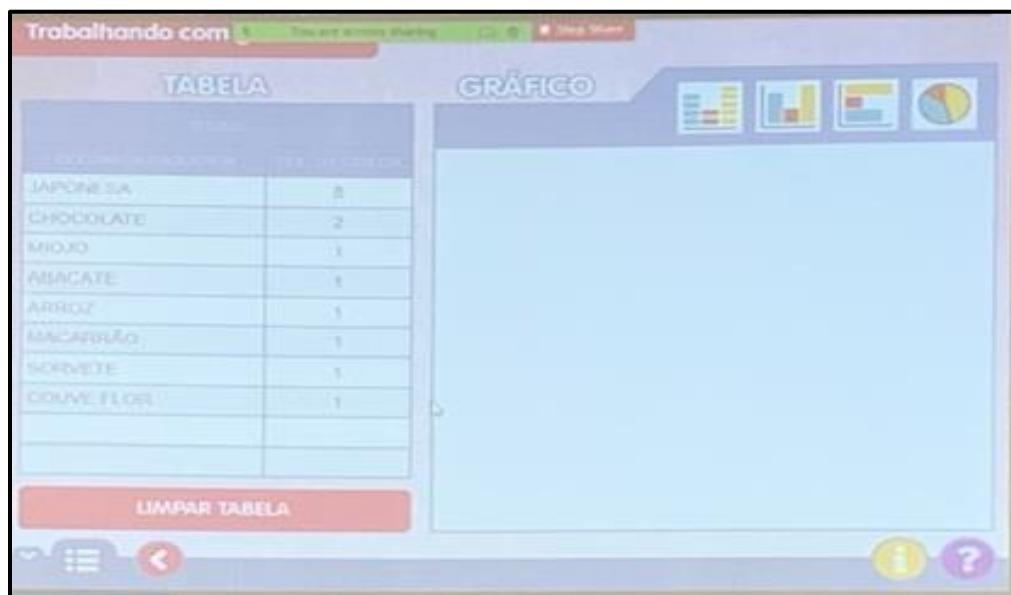
Professora: Que brinquedo é, explica. Não conheço? como funciona?

Quando vocês terminarem eu quero que cada um de vocês fale o que vocês escreveram está bom?

A professora mostrou-se curiosa em relação às respostas das crianças, provocando um clima de interesse na classe para o próximo passo da proposta, que é uma boa estratégia para suscitar um clima de escuta e curiosidade em relação à opinião de outros.

A professora projetou na lousa uma tabela retirada do material didático com as categorias que foram previamente determinadas por ela. Na tabela, os dados transformam-se em gráfico e mostram a colocação que cada um dos itens obteve na conta geral da turma.

Figura 23. Tabela projetada na aula



Fonte: fotografia tirada durante a observação da aula.

Os alunos, cada um na sua vez, compartilharam suas escritas de cada categoria em seus cadernos

Renata: Posso por duas cores? Tenho duas cores que eu gosto.

Professora: Não, vai ter que escolher uma.
 Marcelo: Vou mudar a minha para verde.
 Professora: Você vai apagar no seu caderno? Certeza? Está bom!

Assim como a Renata e Marcelo, algumas crianças encontraram dificuldades em eleger algo que é “preferido”, muitas delas não conseguiram se decidir ou mesmo mudaram diversas vezes de opinião durante a aula, bem como mostraram-se influenciadas pelas respostas dos outros.

Nesse caso, poderia ter sido interessante, do ponto de vista da criatividade, convidar as crianças a pensarem sobre o conceito de “preferido” e o que faz algo ser “preferido”; a conceituação, o entendimento do termo, poderia provocar respostas originais, elaboração própria do conhecimento, compreensão do conceito por meio de exemplos. Entendo que o tempo escolar pode ser um grande limitador para o desenvolvimento de diversas propostas, todavia creio ser importante que os professores estejam cientes das opções que podem dispor para estimular o pensamento criativo em variadas situações.

A capacidade de estruturar é tão importante na aprendizagem que sem ela seria impossível esclarecer em nossa mente a bagunça de ideias. A aprendizagem é comparável a uma rede orgânica, inicialmente muito simples, porém, à medida que a alimentamos com nova informação, vai se tornando mais complexa. Sempre procuramos nela pontos de referência, quando não encontramos, nós os criamos ou perdemos a informação. (LA TORRE, 2008, p. 187).

Após a primeira proposta de escrita no caderno, a professora iniciou a coleta de dados.

Professora :Quais serão as preferências do segundo ano? Será que todo mundo gosta das mesmas brincadeiras? Será que todo mundo tem a mesma cor preferida, a mesma comida? Eu vou começar a anotar as brincadeiras preferidas de vocês, está bom? Eu vou anotar numa tabela. Beni, qual a sua brincadeira preferida?

Beni: Pega-pega.

Professora: Por enquanto temos um voto para pega-pega. Clara e a sua?

Clara: Mamãe e filhinha.

Professora: Mais um voto para Mamãe e filhinha ... e a sua Luca?

Luca: Patins.

Boa! Olha, ainda não tinha aparecido.

Os alunos mostraram-se bastante empolgados com a brincadeira, torceram, e o clima era de diversão com o jogo.

Professora: Pessoal, olhando nossa tabela aqui, eu acho que está bem fácil descobrir a brincadeira preferida do segundo ano!

Crianças: Pega-pega!

Professora: Disparado pega-pega, segundo futebol, terceiro lugar mamãe e filhinha. Minion e corda. E o que aconteceu aqui com essa? Teve um empate? Vamos ver se a gente consegue transformar em um gráfico, querem ver?

As preferências das brincadeiras das crianças foram transformadas em gráfico e o mesmo ocorreu com a comida e a cor preferida dos alunos. As preferências dos alunos se transformaram em um gráfico circular chamado de gráfico “pizza”.

Professora: Sabe por que chama gráfico pizza? Além de ser redondo! A brincadeira que vocês falaram, ela virou um sabor da pizza. Como se fosse, ó. Olha o sabor pega-pega. Ficou meia pizza, né?

Gente, olha isso, metade da nossa pizza, olha só! Exatamente a metade. Metade da pizza de comida de sabor sushi, sabor de comida japonesa. A outra metade tem uma fatia maior, do que? Pizza doce de chocolate! Depois aqui ficou tudo igual, ó. Couve-flor, sorvete, macarrão, bem variado.

A interpretação do gráfico não foi o tópico proposto, o gráfico foi interpretado pela professora que sinalizou o posicionamento de cada uma das categorias no gráfico.

Uma das técnicas sugeridas por La Torre é o ideograma, técnica que consiste em traduzir em linguagem linear e em palavras evocatórias todo um contexto de ideias encadeadas. Segundo este autor, representações gráficas, estatísticas, diagramas, nos dão uma estrutura funcional organizativa, no entanto o objetivo é transformá-los em ideias e transformá-las graficamente em conceitos.

O ideograma comporta uma atividade criativa de transformação e estruturação.

Na prática nossas aptidões mentais justificam por si só a importância da técnica de ideogramas em uma pedagogia prospectiva, orientada mais a uma formação e capacitação criativa do que a uma instrução. Por outro lado, tal técnica conjuga a capacitação com a assimilação. (LA TORRE, 2008, p. 188).

Quando a professora mostrou a formação do gráfico, ela perdeu a oportunidade de propor que as crianças registrassem graficamente os dados coletados. Cada um poderia encontrar uma forma de registro gráfico dos dados coletados. Na análise de dados, eles perceberam que havia elementos similares e elementos diferentes, alguns tinham sido citados várias vezes e outros não, ou seja, havia semelhanças e diferenças entre as preferências da classe. O convite à representação gráfica das informações poderia ter sido um exercício interessante de ideação. O gráfico “pizza” estruturado é um elemento interessante de ser conhecido pelos alunos, no entanto, nesse caso, poderia ser apresentado posteriormente como uma das formas possíveis de registro gráfico.

A aula chegou ao final e todas as categorias foram transformadas em gráfico “pizza”; os alunos mostraram seus registros para a professora que passou para olhar se todos haviam conseguido escrever suas preferências:

Professora: Pessoal, vocês tinham três coisas para escrever, no caderno de vocês. vocês registraram as preferências de vocês. Cada um registrou a sua., mas na aula,

vocês puderam ver as preferências dos amigos, puderam ver quem tem gosto parecido, quem tem diferente.

A temática da aula mostrou-se rica em possibilidades de desenvolvimento do pensamento criativo, na busca por semelhanças e diferenças, comparações, elaboração de hipóteses, interpretações de dados, entre outras. Muitas possibilidades poderiam ter sido criadas para desenvolver o objetivo da aula e as habilidades do pensamento criativo. No entanto, cabe aqui analisar se as escolhas didáticas e metodológicas, bem como a proposta em si, contemplaram o ensino para a criatividade. Pela forma com que foi aplicada muito pouco do pensamento criativo pôde ser explorado.

Aula número 7

História – 1º ano

Professora C

No primeiro ano, o material didático utilizado é um álbum chamado “Eu e meu mundo”. O álbum elaborado pela equipe docente reúne as propostas de atividades e os registros gráficos para cada um dos temas. Nessa aula, relatada abaixo, a temática era os deveres e direitos das crianças. A proposta consistia em um jogo no qual os alunos deveriam responder “sim” ou “não” para as perguntas que apareciam na tela.

O plano da aula integra o plano de História e aparece registrado da seguinte forma:

Figura 24. Descrição do plano da aula de História – 1º ano

Habilidades	Expectativa de aprendizagem	Procedimentos / mediações	Critérios de avaliação / instrumentos
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	O que significa o refrão da música: "criança não trabalha, criança dá trabalho?" https://youtu.be/lgDOXkKSobM Vocês fazem algumas das coisas que a música mostrou? Vamos pensar sobre crianças pelo mundo. Respondendo às perguntas... 1. Toda criança pode estudar? 2. Toda criança pode sair de casa sozinha? 3. As crianças podem contribuir para a organização da casa? 4. Crianças podem trabalhar na rua? 5. Crianças podem trabalhar nas novelas, os atores mirins estão trabalhando também? você acha isso correto? 6. Você trabalharia em programas de televisão, cinema, teatro, youtube e outras mídias? 7. Criança pode dar sua opinião na escola? 8. E em casa, ela pode dar sua opinião? 9. Você conhece crianças que não estudam, não brincam e apenas trabalham? 10. Você acha correto uma criança apenas trabalhar, sem estudar ou brincar? Duas perguntas não foram assinaladas por sim ou não. Ao clicar na resposta, os dois desaparecem. Assim podemos discutir a opinião deles. Agora vocês farão dois desenhos comparativos - crianças trabalhando e crianças colaborando - folha do álbum	Quadro comparativo entre trabalho infantil e colaboração com a tarefas de casa.

Fonte: documentação da escola.

No documento acima, estão descritos os procedimentos e as mediações que serão desenvolvidas na aula. Segundo a proposta do plano, após ouvirem a canção “criança não trabalha, criança dá trabalho”, os alunos deveriam pensar nas crianças pelo mundo, respondendo às perguntas. A segunda parte da proposta planejada, que consistia em desenhar crianças trabalhando e colaborando, não ocorreu na aula.

A aula ocorreu em uma turma de primeiro ano; a disposição das carteiras era de frente para a lousa com cada criança sentada individualmente. A aula foi iniciada com a professora

fazendo uma retrospectiva do que tinha sido estudado sobre a temática anteriormente, e as propostas realizadas no álbum.

Professora: E esse álbum fala sobre o que? Sobre vocês e o mundo que a gente vive. E dentro do albinho que vocês estão fazendo, nós já falamos sobre a infância, de quando vocês eram pequenos, falamos sobre o corpo de vocês. O corpo mudou, não foi? E o corpo, como ele ocupa o espaço.

Vocês falaram as características. O que são características? O que você tem o que mais? O que mais da característica? A dos olhos. a cor do rosto, que são todos diferentes. Nenhum é igual ao outro, cada um tem a sua característica....

A professora continuou na retrospectiva até chegar na temática dos direitos e deveres; ela passou por todas as propostas trabalhadas anteriormente no álbum de História, dedicando um tempo significativo da aula nessa retrospectiva.

A técnica de rever o estudado, contextualizar os conteúdos a serem trabalhados mostra-se bastante interessante para o desenvolvimento da criatividade. A proposta permite estimular muitas das habilidades propostas no indicador de Martinez (1997), tais como: estabelecimento de relações, formulação e expressão de ideias sobre o conhecimento, formulação de questionamentos, compreensão do conteúdo por meio de exemplos, relembrança, articulação com outros conhecimentos, entre outras possibilidades, ou seja, pode ser terreno fértil para o estímulo a habilidades criativas. Contudo, na aula observada a retrospectiva foi feita pela professora, que passou por todas as etapas estudadas, e nesse momento os alunos estavam como ouvintes, mas eram chamados a responder se lembravam daquela atividade ou, em algumas poucas oportunidades, sobre o que se lembravam.

Nesse contexto de retomada, uma abordagem metodológica diferente poderia permitir maior articulação, ação e protagonismo dos alunos, pois no ensino voltado para a criatividade a ação é elementar.

Nesse sentido, indico algumas sugestões de propostas que poderiam atingir esse objetivo, entre outros: uma delas seria propor que cada criança escrevesse uma palavra que tivesse relação com algumas das temáticas estudadas para, posteriormente, com as palavras sintetizadas pelas crianças, pedir para que relacionassem com as atividades e temas estudados. Outra proposta poderia ser o uso de outra linguagem, a mímica por exemplo, para tentar adivinhar e relembrar o que tinha sido estudado. Na aula observada, não houve uma ação da criança de articulação, comunicação, expressão, criação e elaboração dos seus pensamentos e de seus saberes.

Uma proposta voltada para o desenvolvimento criativo deve ser pensada de forma que a criança possa aprender o conhecimento objetivado, ao mesmo tempo que desenvolve outras

habilidades, como: elaboração, associação, síntese, relação e apropriação. Uma proposta inclusiva que permita a todas as crianças alguma forma de participação, de agir e pensar sobre que está sendo desenvolvido, bem como a criar, imaginar, relacionar e brincar.

A aula continuou e a professora colocou o vídeo da música “criança não trabalha, criança dá trabalho”, e perguntou o que os alunos haviam compreendido.

Marcela: A criança tem direito de brincar e se divertir.

Professora - E o que mais? Ajudar e o que mais? Fala de brincadeiras de criança, não é? Lembraram? E aí nós conversamos sobre colaborar, a obrigação nossa com a nossa família, e essa parte aqui de trabalhar.

Rafael: Só pode com dezoito anos.

Professora -Com quantos anos? Dezoito na nossa linha do tempo.

Quinze, catorze, eu posso treinar. Lembra que a gente conversou? Sobre treinar.

A música serviu como disparador para a conversa acima, no entanto não houve relação ou problematização com a letra, as crianças falaram o que sabiam sobre trabalho infantil:

Daniela: Não pode obrigar a criança a trabalhar.

Raul: A criança tem direito de brincar e se divertir.

Vivian: Com treze anos a criança não pode trabalhar.

Davi: A criança pode estudar, brincar e se divertir.

Pelas respostas acima, podemos inferir que as crianças tinham conhecimento sobre o tema, então a professora propôs o jogo de perguntas e respostas.

Professora: Preparamos um jogo, se vocês acharem que a resposta for sim, as duas mãos para o alto, se acharem que não, abaixam as mãos.

Preparados? Tem a ver com a criança no mundo.

Primeira pergunta: Toda criança pode estudar, sim ou não?

Crianças: Sim!

Segunda pergunta: Toda criança pode sair de casa sozinha?

Crianças: Não!

Professora: As crianças podem contribuir ajudando na organização da casa?

Devem!

É correto crianças trabalharem na rua?

Crianças: Não!

A professora, em alguns momentos, pediu algumas explicações para determinadas respostas, fato que abriu espaço para curtas discussões.

Crianças podem trabalhar em novelas, filmes. Vocês acham isso correto?

Bruno: Tem novelas, filmes que aparecem crianças.

Professora: O que vocês acham? É correto? O porquê não, ou por que sim, quem gostaria de me explicar?

Eva: Sim, para ajudar o filme...

Clara: Não, porque ela não tem idade.

Davi: Sim, as crianças podem ir, porque os pais também podem ir.

Professora: Próxima pergunta: Agora é uma pergunta para vocês. Cada um responde o que acha. Vocês iriam trabalhar num programa de televisão, no cinema, no teatro, numa propaganda? Quem iria?

Leo: Eu!

Professora: E aí você ia fazer o que com esse dinheiro?

Então, nesse momento, a discussão voltou-se para o que cada um faria com o dinheiro que ganharia “trabalhando” na mídia.

A intervenção acima permite a problematização da questão sobre crianças trabalharem na mídia. Esse tipo de questão possibilita a articulação de ideias e a formulação de hipóteses para solução de questões, se forem postas de forma ampla e convidativa para esse tipo de articulação, caso contrário, as habilidades de criação de hipóteses e resolução de impasses podem não ser exploradas. Nesse exemplo específico, crianças não podem trabalhar com menos de dezoito anos, no entanto, trabalham na mídia, poderia ser mais explorada.

O jogo seguiu com perguntas e respostas sobre os direitos e deveres das crianças. Foram abordados temas como direito de opinar, de estudar, sobre ter o que comer. À cada uma das perguntas, algumas crianças reagiram com colocações próprias e foram articulando suas ideias com exemplos de suas vidas. O jogo terminou com a pergunta sobre ter o direito de se divertir, e a professora passou para outra proposta.

O convite para pensar sobre as crianças pelo mundo parece bastante rico em termos de possibilidades, pois é uma temática ampla que permite diferentes associações e relações. A escolha metodológica da abordagem do tema deu-se por meio de um questionário de perguntas e respostas fechadas que, em termos de criatividade, mostrou-se limitador.

A temática de direitos e deveres poderia ter sido desenvolvida de forma mais criativa, com uma proposta mais aberta que evocasse a participação ativa dos alunos, por exemplo: as crianças poderiam em grupos pensar sobre os direitos que acham que têm, quais os deveres que acreditam que deveriam ter. O resultado da discussão poderia ser representado por meio de uma dramatização, ou mesmo poderiam representar a discussão com símbolos gráficos para serem expostos na sala. Outra possibilidade seria criar uma música ou poesia com os direitos que acreditam ter e, posteriormente, confrontá-los com os direitos e deveres já estabelecidos. São sugestões, que acredito, poderiam tornar a proposta potencializadora em termos de criatividade.

Já abordamos a temáticas das perguntas como instrumento didático e suas diferentes finalidades. As perguntas são uma estratégia excelente para o desenvolvimento do pensamento criativo, porém, as perguntas fechadas, não têm a mesma efetividade. Na proposta, a temática possibilita a articulação do pensamento criativo, no entanto o jogo de perguntas com respostas fechadas mostrou-se limitador para o desenvolvimento do pensamento criativo, pois não permite a flexibilidade, a fluência e a originalidade.

Após a análise das sete aulas, chego a algumas considerações que gostaria de salientar.

As propostas das aulas descritas e analisadas mostram-se terreno possível para o desenvolvimento do pensamento criativo. Entretanto, não foram pensadas com esse objetivo, pois não há indícios nos planos analisados, nos procedimentos e mediações descritas e executadas.

As propostas metodológicas mostram-se diversificadas, incluíram discussões, registros gráficos, leitura, escrita, jogos e recursos digitais, no entanto restringiram-se ao espaço da sala de aula e aos recursos nela presentes, ou seja, livros, cadernos, folhas, lápis e a lousa digital. Não foram observadas propostas com materiais concretos diversificados, como sucatas, obras de arte, fotografias, jogos de tabuleiro, brinquedos, ou mesmo a utilização do próprio corpo como recurso, o que ampliaria as possibilidades criativas.

As propostas tiveram o professor como o gerenciador das atividades, tendo em quase todas elas uma ação específica esperada dos alunos. As ações consistiram em falar, desenhar, escrever e ouvir, e nem sempre incluíram todos os alunos em igualdade de oportunidades de participação, e não pareceram ser pensadas com este objetivo.

As ações como relacionar, elaborar, solucionar, relatar, dentre outras, que caracterizam o pensamento criativo não estiveram presentes em todas as propostas. O protagonismo dos alunos ocorreu em algumas propostas, todavia de forma tímida e pontual. O ensino para a criatividade propõe uma ação ativa do sujeito que age sobre o conhecimento, articula-o para o surgimento de novos pensamentos e ideias, no entanto as propostas observadas possibilitaram de forma bem restrita esse tipo de articulação.

Algumas das habilidades do pensamento criativo estiveram presentes nas propostas, como criar, observar, relacionar e justificar, no entanto, prevaleceu o caráter utilitarista das mesmas, ou seja, o objetivo não parecia ser o seu desenvolvimento e sim a sua utilização. Nas propostas que contemplaram as ações relatadas acima, o produto, pensamento ou ideia não foram compartilhados com os grupos ou mesmo explorados com a classe, notando-se menor relevância no que tange ao tempo dedicado a elas e à possibilidade de se concretizarem. Este fato leva-me a inferir que o que se cria, como se cria, quais descobertas e pensamentos são realizados, parecem não ter um espaço, tempo e importância no planejamento e nas propostas colocadas em ação.

O recurso de perguntas foi amplamente utilizado nas propostas, no entanto foram utilizadas como instrumento informativo e não formativo. Sua utilização objetivou o direcionamento para a resposta ou solução esperada pelo professor, ou mesmo para obter a

atenção dos alunos, e em menor escala para provocar e questionar, ou seja, não foram utilizados como potencializadores do pensamento criativo.

Na análise das propostas, percebe-se a ausência de aspectos como a inventividade, imaginação, ideação, solução de problemas, aplicação e modificação de uma ideia. Esses elementos não surgiram nas propostas nem em seus planos, no entanto, haveria espaço para essas ações se, acredito eu, tivessem sido incluídas como objetivos a serem alcançados conjuntamente com os objetivos das disciplinas.

As propostas demonstraram um caráter direutivo e não tanto um caráter formativo no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades. Foram direcionadas para fazer o aluno entender determinado conteúdo ou conceito. Algumas propostas utilizaram técnicas criativas para alcançar determinado objetivo e não para desenvolvê-los, e estiveram presentes de forma tímida e superficial.

Nas observações das aulas, algumas propostas foram executadas articulando saberes, algumas foram mais estimulantes, acionaram e mobilizaram um maior número de habilidades, o que atribuo à mediação do professor e não tanto à proposta em si. Os professores na sua ação individual tiveram contribuição relevante para o desenvolvimento de habilidades criativas que nem sempre as propostas contemplaram.

Analizando o que pensam os professores sobre criatividade, revelado no questionário já relatado no corpo deste texto, concluo que as aulas que tiveram a maior diversidade para o pensamento criativo foram as aulas de número dois e três ministradas respectivamente pelas professoras B e D. As duas professoras apresentaram um conhecimento mais extenso da criatividade do que as demais, o que foi explicitado nas intervenções e mediações realizadas.

Já as intervenções das professoras A e C revelam-se acolhedoras, porém mais diretivas, auxiliando aos alunos a alcançar a resposta esperada. Ao analisar o que pensam essas duas docentes sobre criatividade, concluir que o pouco conhecimento que demonstraram ter se reflete em suas práticas e foram revelados nas mediações. A heterogeneidade do conhecimento das docentes sobre criatividade aparece também na forma com que oportunizam o desenvolvimento do pensamento criativo na sua sala de aula.

Em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e História, não notei diferenças entre as possibilidades de desenvolvimento de propostas com o foco no ensino para a criatividade, as duas ofereceram a mesma riqueza de possibilidades.

No que tange à diferença entre as séries/anos, percebi que nos primeiros anos houve mais espaço para a brincadeira, música e as crianças tiveram mais flexibilidade nas propostas e na atuação em sala de aula.

Em relação aos planos das propostas, as mediações e procedimentos nem sempre foram descritos, detalhados e, em alguns casos, não foram planejados. No que tange ao ensino para a criatividade este fato mostra-se relevante, pois muitas das habilidades se desenvolvem durante o “fazer”, nas mediações e problematizações propostas e nas metodologias selecionadas. As mediações quando não planejadas relegam o ensino para a criatividade a algo circunstancial e individual de cada professor e não como um objetivo relevante a ser desenvolvido e que deve ser planejado.

Concluo que as propostas de atividade para contemplar o ensino para criatividade devam ser pensadas tendo esse ensino como um de seus objetivos, caso contrário, somente com tímidas inserções utilitaristas a competência da criatividade não pode ser desenvolvida em sua potencialidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do princípio de que a simples vontade de mudar as coisas já é um ato criativo. O estímulo à criatividade passa pela crença e pela presença de agentes transformadores na escola.

Criatividade, de forma sintética, significa fazer algo que não existia antes; sua essência é uma reconfiguração do conhecido e está intimamente relacionada com a originalidade, entendida como geração de algo novo. Independentemente da expressão da criatividade, ela envolve o pensamento divergente, que se afasta do comum, que leva a uma ruptura com o passado, com as tradições existentes e implica uma mudança conceitual.

Nesse sentido, é importante considerar a criatividade como parte do pensamento e como capacidade de todo ser humano, visto que esta não é apenas uma possibilidade, mas a potência de fazer ou realizar algo. O pensamento criativo é caracterizado pela imaginação, processo cognitivo, quebra de padrões, questionamentos, julgamentos e geração de ideias.

Os produtos originários dos processos criativos devem ser reconhecidos como tal, bem como valorizados nos meios sociais nos quais se encontram. Um outro aspecto importante a se considerar refere-se à forma de expressar a criatividade e desenvolvê-la.

Dentre as expressões possíveis da criatividade, a forma eleita nesta investigação, a fim de compreender o seu desenvolvimento no cotidiano escolar, foi o ensino para a criatividade que desenvolve habilidades do pensamento criativo. Esta forma de olhar para a criatividade tem implicações importantes para a educação e sua prática, enfatizando o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório ao instrumentalizar o sujeito aprendiz a vislumbrar possibilidades que antes não se mostravam possíveis.

O conhecimento adquirido deve ser transferido de uma situação para outra, requerendo uma gama de capacidades que só conseguem ser explicadas por meio do pensamento criativo. Assim, a oportunidade de produzir um produto criativo implica na interrelação de fatores intimamente ligados ao processo educacional.

Indubitavelmente, o contexto escolar é terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, o presente estudo permite vislumbrar alguns aspectos do ensino para criatividade, tanto no currículo como nas propostas de atividades dos anos iniciais, impulsionado por um dos personagens mais importantes do cenário escolar, o professor, propulsor e elaborador das propostas pedagógicas.

Por mais que seja uma competência frequentemente mencionada em projetos pedagógicos das escolas e na mídia, conforme constatado nesta pesquisa, a criatividade não é encarada com a importância que lhe é devida, parecendo estar distante das pautas e dos objetivos principais a serem desenvolvidos na escola. Essa competência deve ser abordada de

forma integral, ter seu desenvolvimento assegurado em uma configuração planejada e sequencial, e não somente diluída em forma de habilidades que permeiam o currículo escolar.

A pesquisa, realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo que apresenta as condições propícias para o desenvolvimento e expressão da criatividade e que tem em seu projeto pedagógico a criatividade como um tema recorrente, não evidenciou na análise de sua documentação e nas aulas observadas essa competência como objetivo primário a ser perseguido, ou seja, tem-se a criatividade como uma competência que se desenvolve organicamente, sem estruturação e planejamentos intencionalmente concebidos. Habilidades do pensamento criativo, integrantes do currículo da instituição pesquisada, não foram utilizadas em seu potencial, mas de forma utilitária.

Importante enfatizar que o estudo foi realizado durante a pandemia, em uma única escola, e que foram observadas e analisadas duas disciplinas – Língua Portuguesa e História, num total de sete aulas, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Apesar desses esclarecimentos em relação à amostra da pesquisa, pela minha experiência com docência e com gestão educacional, acredito que cenários similares ao aqui descritos possam ser encontrados em outras instituições. De toda forma, avalio como positiva as contribuições que este estudo possa dar ao ensino para a criatividade ao colocá-lo na pauta das práticas cotidianas escolares.

O ambiente escolar pode promover o desenvolvimento da criatividade ou inibi-la, e os resultados desta pesquisa indicaram que a criatividade é um elemento importante no contexto educacional e nos documentos institucionais. O professor, ciente das habilidades do pensamento criativo e das técnicas e estratégias para desenvolvê-lo, pode ser elemento chave no estímulo do seu desenvolvimento e de sua expressão no ambiente escolar. Nesta pesquisa, foi percorrido o caminho do ensino para criatividade que poderia estar inserido nas propostas pedagógicas, bem como nas mediações dos professores, porém, de acordo com os dados, acaba sendo circunstancial e dependente do conhecimento e disponibilidade do professor, ou seja, apresenta-se relegado a contextos específicos. A escola, conjuntamente com sua equipe docente, deve cuidar do planejamento, componente central no ensino para a criatividade, que atua como elemento fundamental na aprendizagem criativa dos estudantes. A inferência que na escola pesquisada a criatividade não está sendo desenvolvida na sua potencialidade se dá pela constatação da falta de conhecimento em relação ao ensino para a criatividade e suas implicações no desenvolvimento educativo.

A pesquisa tinha quatro objetivos iniciais que foram atingidos: entendimento das propostas de atividades nas disciplinas, a relação dos professores com a criatividade, as situações possíveis para desenvolvimento da criatividade e a compreensão dos elementos facilitadores ou dificultadores do ensino para a criatividade na escola.

Pôde-se concluir que o ensino para a criatividade aparece de forma modesta nas propostas de atividades, e que a compreensão heterogênea dos professores em relação à

criatividade implica na forma com que estimulam e proporcionam situações possibilitadoras do pensar criativo.

Adicionalmente, conclui-se que o plano não reflete necessariamente o que é realizado em sala de aula, criando uma situação de fragilidade no ensino para a criatividade. Os métodos e técnicas, desconhecidos dos professores, não foram considerados nos planejamentos, nem desenvolvidos nas propostas em sala de aula. Há diversas situações possíveis que possibilitam desenvolver o pensar criativo nas salas de aula: a utilização de questionamentos, resolução de problemas, protagonismo e ação dos alunos e a elaboração e criação de ideias, no entanto, estes nem sempre se mostraram como prioridades nas propostas das atividades analisadas.

Conforme visto ao longo desta pesquisa, a inclusão de estímulos ao pensamento criativo mostra-se possível nas disciplinas aqui investigadas, Língua Portuguesa e História, que apresentam condições para tal, bem como nas propostas cotidianas, sem que o objetivo do conhecimento seja prejudicado.

As propostas pensadas para abranger estratégias e métodos que permitam o desenvolvimento para a criatividade revelam-se possíveis por meio de um planejamento cuidadoso e diverso em possibilidades e recursos que contemplem o tempo e o espaço para a ideação, criação, solução de problemas, fluência de ideias, flexibilidade e originalidade. Dessa forma, o estímulo ao pensamento criativo e a criatividade deixarão de ocupar um lugar secundário na ordem de prioridade das escolas.

O ensino para a criatividade pode estar presente no currículo e ser potencializado tanto nas propostas pensadas para desenvolver essa competência, dentre outros objetivos, como pelos professores que, conhecedores de possibilidades para estimular, despertar e desenvolver a criatividade, podem por meio de suas mediações e proposições fazer a diferença.

O planejamento mostra-se peça-chave na implementação de um ensino para a criatividade, revelado tanto nas propostas pensadas para desenvolver essa competência, como nas mediações e provocações realizadas pelos professores. Estes, promotores de situações em que a utilização, a articulação e o emprego do pensar criativo possam provocar o desenvolvimento e a aquisição de recursos que vão ampliar o potencial criativo dos sujeitos. Sem um planejamento intencional, a criatividade fica relegada aos documentos e não se faz presente no cotidiano de alunos e professores.

Portanto, uma formação adequada para esse fim, com estímulo à própria criatividade dos professores, se mostra emergente para que a criatividade seja objetivada e desenvolvida nas suas potencialidades na escola. Diante do exposto, vale ressaltar a importância de a escola investir na formação continuada do professor e não só dele, como na do coordenador, orientador e do gestor, com vistas a proporcionar conhecimentos acerca da criatividade, dos fatores que contribuem para sua expressão e das estratégias para implementá-la no contexto escolar.

Isso contribuiria para que uma rede de profissionais atuasse como estimuladores do desenvolvimento e expressão da criatividade na escola, precisamente do ensino para a criatividade em consonância com a crescente demanda por uma prática educativa mais consciente e intencional, que atenda às exigências da sociedade atual.

Por fim, espera-se que os resultados deste estudo possam servir de motivação e referencial para novas pesquisas sobre o tema, suprindo assim uma lacuna acerca de estudos empíricos sobre o ensino para a criatividade como proposta pedagógica a ser inserida no currículo escolar e refletido na sua ação.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Karina Martins Machado. *A criatividade e a organização do processo criativo da escrita em sala de aula*. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100002>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AMABILE, 2001Teresa, M. *Growing up creative*. New York: Crown, 1989.
- _____. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- APPLE, M. W.; KING, N. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GOMES, PÉRES (Orgs). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal, 1983.
- APPLE, Michael. *Ideología e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, Maria. Cristina. P. Stella. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-33.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CANTO, Fernanda Soares Godoi Yano *Desenvolvimento da criatividade da criança: um diálogo com docentes da educação infantil*, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: Artmed, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, nº. 2, p. 177-229, 1990.
- CIAMPI, Helenice. Ensinar história no século XXI. *Revista História hoje*, v.5, p.1-14, 2011.
- COLL, César. *Psicologia E Currículo: Uma Aproximação Psicopedagógica à Elaboração De Currículo Escolar*. São Paulo: Ática, 2018.
- CRAFT, Anna. Little c creativity, in: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds) *Creativity in education* (London, Continuum) 45–61, 2001.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity*. New York: HarperCollins. 1996.

DAVIS, Gary A. Teaching Creativity. *The Clearing House*, vol. 42, no. 3, *Taylor & Francis, Ltd.*, 1967, pp. 162–66, <http://www.jstor.org/stable/30183322>. Acesso em 20 jun. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, 15(2), 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez; POZO, Juan Ignacio. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, Juan Ignacio (Org.). *Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESCOLA (...). Projeto Político Pedagógico, São Paulo, 2021.

ESCOLA (...). Plano anual e trimestral de História – 2ºs anos do ensino fundamental. São Paulo, 2021.

ESCOLA (...). Plano anual e trimestral de Língua Portuguesa – 1º e 2º ano do ensino fundamental. São Paulo, 2021.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61, 2001.

FUSTIER, Michel. *Pedagogia de la creatividad*. Index: Madri, 1975.

GLAVEANU, Vlad Petre. *Distributed creativity*. New York: Springer International Publishing. 2010.

_____. Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165-180, 2015.

GRIGORENKO, Elena. Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*. 55 (2), p. 1-17, 2018. 10.1080/03050068.2018.1541665.

GUILFORD, Joy Paul. *A natureza da inteligência humana*. Buenos Aires, Paidós, 1979.

JEFFREY, Bob; CRAFT, Anna. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1) pp. 77–87, 2004.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 11-20, dez. 2001

JORNAL JOCA (online) – <https://www.jornaljoca.com.br/quem-somos/>.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro Ribeiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. A cultura escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, jan./jun., p.9-43, 2001.

KAUFMAN, James C. *Creativity 101*. Springer publishing company, 2016.

KAUFMANN Alert R.; FUSTIER, M; DREVET, A. *La invéntica*, Bilbao; Deusto, 1973.

- KIRST, Werner; DIEKMEYER, Ulrich. *Creativity training*. NYC: P. H. Wyden, 1973.
- LA TORRE, Saturnino de. *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras, 2005
- _____. *Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras, 2008.
- _____. *Instituciones educativas creativas*. Instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas – VADECRIE. Barcelona: Círculo Rojo, 2012.
- LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. ISBN: 8536308532.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *Criatividade, personalidade e educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. *Revista Linhas Críticas* da Faculdade de Educação UnB, Brasília, DF, v. 8, n. 15, 2002.
- _____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Lívia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99.
- MUNIZ, Luciana Soares.; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2019.
- NEVES-PEREIRA, M. S. Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, v. 23, 18 ago. 2018.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Phillip. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- PROJECT ZERO. Harvard Graduate school. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/search/site/learning%20research>. Acesso 22 jul 2021.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- SANTOS, Maria Silvana de Sousa. *Criatividade na educação - caminho para autonomia: um olhar a partir da Feira da Criatividade*. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STARKE, Alane Jordan. *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. Sixth Edition. New York: Routledge, 2018.

STERNBURG. Robert J & LUBART, Todd I. An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, p.1-31,1991.

SUANNO, João Henrique. Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras. inovadoras. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, 2013.

TORRANCE, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Princeton, NJ: Personal Press. 1974.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

VIEIRA. Ariany Lima. *Criar em atividade*: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC em Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/29098 . 2017>. Acesso em: 19 jun. 2021.

VINÃO FRAGO, Antonio. Las culturas escolares. In: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2006, p.70-81.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. *Curriculum, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Imagination and creativity in childhood*. Soviet Psychology, 28(1), 84-96, 1990.

_____. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ARTMED, 2010.